



# EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR

**İmtiyaz Sahibi / Publisher • Gece Kitaplığı**  
**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Doç. Dr. Atilla ATİK**  
**Proje Koordinatörü / Project Coordinator • B. Pelin TEMANA**  
**Editör / Editors • Prof. Dr. Yıldız Karagöz YEKE**  
**Doç. Dr. Tarkan YAZICI**  
**Dr. Onur HAYIRLI**  
**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Akademi**  
**Sosyal Medya / Social Media • Arzu ÇUHACIOĞLU**

**Birinci Basım / First Edition • © ARALIK 2018 / ANKARA / TURKEY**

**ISBN • 978-605-288 783-7**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.  
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin  
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.  
Gece Akademi Gece Kitaplığının yan kuruluşudur.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.  
Citation can not be shown without the source, reproduced in  
any way without permission.  
Gece Akademi is a subsidiary of Gece Kitaplığı.

**Gece Kitaplığı / Gece Publishing**

**ABD Adres/ USA Address: 387 Park Avenue South, 5th Floor,**  
**New York, 10016, USA**  
**Telefon / Phone: +1 347 355 10 70**

**Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak**  
**Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR**  
**Telefon / Phone: +90 312 384 80 40**  
**+90 555 888 24 26**

**web: [www.gecekitapligi.com](http://www.gecekitapligi.com)**  
**[www.gecekitap.com](http://www.gecekitap.com)**  
**e-mail: [geceakademi@gmail.com](mailto:geceakademi@gmail.com)**



**Baskı & Cilt / Printing & Volume**  
**Sertifika / Certificate No: 29377**



# EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR



## İÇİNDEKİLER

### CHAPTER 1

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (İMKB KIZ MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)

*M. Hülya ÜNAL-KARAGÜVEN, Ayşin SATAN, Sibel CENGİZHAN* ..... 7

### CHAPTER 2

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA “YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA HESAP VERİLEBİLİRLİK”

*İsmail EROL*..... 19

### CHAPTER 3

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİKLERİ VE ALGILADIKLARI YÖNETİCİ LİDERLİK UYGULAMALARI

*Sevinç ÖLÇER, Işın KARAHAN KAYA*..... 31

### CHAPTER 4

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

*Yelda Karahan ÜZÜLMEZ, Figen KILIÇ*..... 59

### CHAPTER 5

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLMAK İSTEDİKLERİ ÖĞRETMEN MODELİNE İLİŞKİN OLUŞTURULAN METAFOR KATEGORİLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİNE YANSIMALARI

*Sibel CENGİZHAN, Nuriye AKKUL*..... 77

### CHAPTER 6

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME SÜRECİNDE YARATICI DRAMA KULLANIMININ BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

*Gözen AKGÜL, Işıl TANRISEVEN*..... 95

### CHAPTER 7

OKUL ÖNCESİ KURUMLARDA EĞİTİM GÖREN ÇOCUKLARIN DİLSEL FARKINDALIK YÖNTEMİ VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE YABANCI DİLLERE İLGİLERİNİN İNCELENMESİ

*Asude Balaban DAĞAL, Senem Seda ŞAHENK ERKAN, Volkan KANBUROĞLU*..... 109

### CHAPTER 8

POZİTİF PSİKOLOJİ YAKLAŞIMININ TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN “HAYAT GÜZELDİR” FİLMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

*Yahya AKTU* ..... 117

### CHAPTER 9

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTELERİNDE SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

*Ayşegül PALTA* ..... 135

### CHAPTER 10

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÇOCUK MÜZİK EĞİTİMİNDE YAYGIN EĞİTİM HİZMETLERİ

*A. Aylin CAN*..... 141

**CHAPTER 11**

KADINA YÖNELİK AİLE İÇİ ŞİDDETLE MÜCADELEDE POZİTİF PSIKOTERAPİ  
EĞİTİM PROGRAMI

*Şener ŞENTÜRK, Meriç TUNCEL KANBUR* ..... 151

**CHAPTER 12**

ANADOLU LİSELERİ OKUL BİNALARININ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİM  
YAPILARI ASGARİ TASARIM STANDARTLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)

*Canan DEMİR YILDIZ, Burhanettin DÖNMEZ* ..... 169

**CHAPTER 13**

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAMSAL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE  
CABRİ 3D ÖĞRENME ORTAMLARININ KULLANILMASI

*Özlem Özçakır SÜMEN* ..... 187

**CHAPTER 14**

FARKLI BÖLGELERDEKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA, YEMEK  
YEME VE MÜZİK DİNLEME ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

*Gökhan AKSU, Saadet Nihal COŞKUN* ..... 201

**CHAPTER 15**

EĞİTİME 'FARKLI' BİR BAKIŞ AÇISI: FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

*Elif KURŞUNLU* ..... 215

**CHAPTER 16**

FORMASYON EĞİTİMİ ALAN İİBF MEZUNU ÖĞRENCİLERİN KARIYER ALGILAMALARI:

*Aylin DİLEK, Nesrin ÖZSOY* ..... 229

**CHAPTER 17**

1952 YILINDA ORTAÖĞRETİM İÇİN KABUL EDİLEN MANTIK TERİMLERİNİN MANTIK  
DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI VE TERİMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

*Ekrem Ziya DUMAN* ..... 239

**CHAPTER 18**

ELEKTRONİK ORTAMDAKİ SESLİ KİTAPLARIN ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMASI

*Süreyya GENÇ, Tülay ERDURAN* ..... 247

**CHAPTER 19**

ORTAÖĞRETİM RESİM-İŞ DERSLERİNDE İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE  
GÖRE ÇAĞDAŞ SANAT AKIMLARI KONUSUNUN UYGULANMASI VE  
DEĞERLENDİRİLMESİ

*Süreyya GENÇ, Güzin AYRANCIOĞLU* ..... 257

**CHAPTER 20**

KÜRESELLEŞME VE DÜNDEN BUGÜNE ÜNİVERSİTELER

*İhsan Seyit ERTEM* ..... 273

**CHAPTER 21**

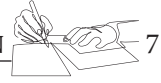
KİMLİK İNŞASINDA SÖYLEM ARACI OLARAK EĞİTİM VE ÇOCUK EDEBİYATI

*Dilek ÜNVEREN KAPANADZE* ..... 281

**CHAPTER 22**

UZAKTAN EĞİTİM İLE LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

*İhsan Seyit ERTEM* ..... 313



## PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİYLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (İMKB KIZ MESLEK LİSESİ ÖRNEĞİ)<sup>1</sup>

M. Hülya ÜNAL KARAGÜVEN, Aysin SATAN, Sibel CENGİZHAN

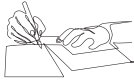
### Giriş

Modern eğitim anlayışı psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerini eğitim etkinliklerinin ayrılmaz parçası haline getirmiştir, öğrencinin bütün yönleriyle devamlı gelişimini amaçlar. Bireyin kişi olarak, aile üyesi ve diğer insanlarla ilişkiler içinde sosyal bir varlık olarak, ekonomik varlık olarak ve iyi bir yurttaş olarak gelişmesini amaçlar. Onları hayata hazırlar, kendi kişilik özelliklerine, ilgi ve yeteneklerine en uygun mesleği seçmesine ve bu alanda ilerlemesine yardım eder (Tan & Baloğlu, 2013). Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumdur. Diğer bir ifade ile bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir (Can 2015; Yeşilyaprak 2015). Ve bu süreç ancak rehberlik hizmetlerinin katkısı ile gerçekleşebilir.

Öğrenci görüş ve beklentilerini bilmek, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini daha etkin, daha verimli gerçekleştirmeye katkı sağlayabilir. Konu önemi nedeniyle daha önce yapılan benzer çalışmalarla incelenmiştir (Akgün, 2010; Babayev & Nazlı, 2017; Ünal-Karagüven, 2001; Ünal-Karagüven & Cengizhan, 2005; Yüksel-Şahin, 2008). Ancak, üzerinde daha fazla çalışma yapılması ve ulaşılan bilgilerin güncellenmesi gerekmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri esas itibarıyla Amerikan toplu-munda doğup şekil kazanmış ve uygulamalı bir bilim dalı olmuştur. Amerikan toplumuna kaynaklık eden temel ideal ve felsefede, insan olarak kişiye büyük değer vermiştir. Birçok eğitimci, düşünür ve vatandaş, okullarda gençlerin, bütün haklarını daha iyi kullanabilecek birer psiko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bulunacak birer üretici olarak daha iyi yetişmeleri konusunda yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak, bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır. Okul müfredat programlarının kuru bilgilerden kurtarılarak hazırlanmasına yönelik çabalar artmıştır. Öğrenciyle birey olarak ilgilenen rehberlik hareketinin bir ürünü olarak psikolojik danışmanlık doğmuştur. Kişinin gelişmesine ve gelişmesini engelleyen problemlerin önlenmesine yardım işi, kişi ile psiko-sosyal bir atmosfer içinde karşı karşıya gelip onunla etkileşimde bulunmayı gerekli kılmaktır. Bu suretle doğan danışma, toplumda bireylerin ruh sağlığı ile ilgilenmeyi de kapsayacak şekilde gelişip şekillenmiştir.(Tan & Baloğlu, 2013). Psikolojik danışma ve rehberlikte de, çocuğun bir "kişi" olarak, bedensel, bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirilmesi; kendine uygun bir meslek edinip orada ilerlemesine ve çevre-

1 Bu çalışma Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu-BAPKO tarafından desteklenmiş ve INTE-2018,Paris konferansında sunulmuştur. Proje No: EGT-D-090518-0287.



siyle olumlu ve etkili ilişkiler içinde iyi bir sosyal varlık olmasına yardıma çalışılır (Mortensen & Schmuller,1996; s.20). Amerikan toplumunda doğup gelişen rehberlik hizmetleri diğer ülkelere yayılmaya başlamıştır.

Ülkemizde rehberlik, uygulamalar bakımından yeni olmakla birlikte, fikir ve kavram olarak oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. Özellikle son yıllarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitim ortamında en çok sözü edilen kavramlar olmuştur. Doğrudan doğruya rehberlik olarak gösterilmemiş olsa da, okul programlarında ve okul yönetmenliklerinde rehberlik anlayışına uygun birçok kavramın uzun süredir yer aldığı görülebilir. Bu tür yeniliklerin programlarda yer alması Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonraki yıllara kadar inmektedir (Kepçeoğlu; 2010; ss.46-50). Bu gün önemli bir alanı olarak görülmektedir.

Rehberlik, Türkçe 'de "yol göstermek, kılavuzluk yapmak" anlamında kullanılan bir sözcüktür. Rehberlik ile ilgili yapılan tanımlar şu şekilde açıklanabilir; rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun,1992). Rehberlik, bireyin verimli bir şekilde gelişmesini ve topluma uyum sağlamasında gerekli olan seçimleri, planları yapmasında ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır (Kepçeoğlu,2010). Rehberliğin yukarıda verilen tanımları incelendiğinde tanımların bazı ortak noktaları olduğu görülmektedir. Tanımların vurguladığı ortak sözcükler; süreç, yardım, birey, kendini anlama, kendini gerçekleştirme, destek, uyum olarak görülmektedir. Günümüzde okul çeşitlerinin artması, okul yapısında gelişme ve değişimler, boş zamanları değerlendirme gereksinimi, meslek seçiminin önemi, okullarda uyumsuzluk sorunları ve öğrenci başarısızlıkları gibi nedenler okullarda rehberliği gerekli kılmaktadır. Görüldüğü gibi çağdaş eğitim uygulamalarının temel alanlarından ve öğelerinden biri rehberlik programı ve uygulamalarıdır (Özoğlu, 2007, ss.86-87). Ancak rehberlik hizmetlerinin okullarda gerçekleştirilmesinde sorunlar gözlenmektedir.

Konuyla ilgili olarak bugüne kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda sadece öğrencilerin değil, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, müdürlerin rehberlik hizmetleri ile görüşleri değerlendirilmiştir. Örneğin; okul yöneticilerinin (Amatea, Clark, 2005) rehberlik hizmetlerini algılamaları ile ilgili yapılan çalışmalarda danışmanların liderlik becerilerini ve kendi rolleri ile ilgili beklentilerini daha bilinçli geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Amerika'da Beesley, (2004; 2006) tarafından ülke çapında yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerinden, genel olarak memnun oldukları belirlenmiştir. Ülkemizde de konuyla ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Karataş ve Baltacı (2013) tarafından ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaların bir kısmı sadece öğrencilerin görüşlerini değerlendirmeye yöneliktir. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerini değerlendirmelerine yönelik olarak önceki yıllarda yapılan çalışmalarda, değerlendirme sonuçlarının okulun yeri, türü, hizmet yılı, okuldaki rehber danışman sayısı ve öğrenci sayısı gibi faktörlerden etkilendiği tespit edilmiştir (Babayev



& Nazlı, 2017; Kabakçı & Korkut-Oven, 2013; Peker & Kaygusuz, 2009; Yüksel-Şahin, 2008). Bu araştırmanın amacı, meslek liselerinde yürütölen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili öğrenci göröşlerinin incelenmesidir. Elde edilen bulgular rehberlik servislerinin işlerliğini artırma yönünde yardımcı olabilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, var olan bir durumun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, betimsel bir yöntemdir. Betimsel yöntemde bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların göröşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri gibi geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle belirlenir (Karasar, 2005). Tarama modeli araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların göröşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2011). “..... nedir?”, “..... ne ile ilgilidir” gibi sorulara cevap aranır. Var olan değiştirmeden incelenir. Kısaca tarama modelinde araştırma konusu ile ilgili var olan durumun sanki fotoğrafı çekilir ve betimlenir (Neuman, 2012). Bu çalışmada, işaretlenme sıklığına göre maddeler incelenmiştir. Araştırma verileri anketteki 27 soru ile sınırlıdır. Araştırma konuyla ilgili ulaşılabilen literatürle sınırlıdır. Çalışma İstanbul’da İMKB (İstanbul Menkul Kıymetler Borsası) Kız Teknik ve Meslek Lisesinde öğrenim gören 119 öğrenci ile sınırlıdır. Öğrencilerin ankette verdikleri cevapların objektif olduğu varsayılmıştır.

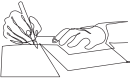
### Çalışma Grubu

Çalışma İstanbul’da İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesinde yapılmıştır. Çalışma grubunu bu okulun 9, 10, 11, ve 12. sınıflarına devam eden 119 kız öğrenci oluşturmuştur. Grubun yaş ortalaması 17 olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

**Anket:** Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilere demografik verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından anket hazırlanmıştır. Bu anket kullanılarak 5 adet soru sorulmuştur. Anket açık uçlu (yaş ve cinsiyet gibi) ve “evet” “hayır” şeklinde seçeneklerin işaretlendiği sorulardan oluşmuştur.

**Rehberlik Hizmetlerini Değerlendirme Anketi:** İkinci bölümde ise yine araştırmacılar tarafından meslek liselerinde yürütölen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeye yönelik 27 ifadeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taraması ve benzer çalışmalar incelenmiş, hazırlanan taslak halindeki 35 soru uzman göröşü alınarak 27 maddeye indirilmiş ve son halini almıştır (n=32). Verilerin toplanmasında gönüllölük ilkesi dikkate alınmıştır. Başlangıçta 130 öğrenciye ulaşılmış, ancak eksik yanıtlanan 11 anket elendiği için, toplam 119 kişinin formları değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiş, frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır.



## Bulgular

Çalışma grubunun demografik özelliklerine ait frekans dağılımları aşağıda ki şekilde belirlenmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Cinsiyete göre frekans ve dağılımları

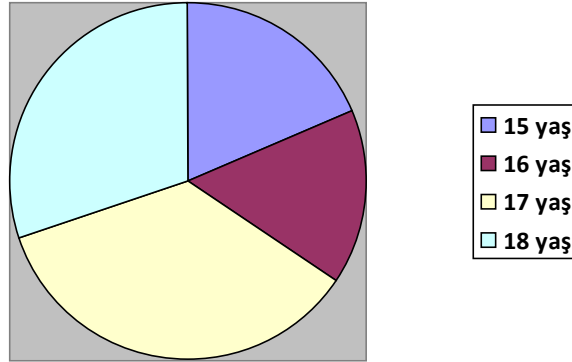
Cinsiyet	f	%
Kız	119	100

Yukarıdaki Tablo 1’de görüldüğü gibi 119 toplam katılımcıdan tamamı kız öğrenciden oluşmuştur.

**Tablo 2.** Yaşa Göre Dağılım Frekans ve Yüzdeleri

Yaş	f	%
15	19	15,9
16	22	18,5
17	42	35,4
18	36	30,2
Toplam	119	100,0

Yukarıdaki Tablo 2’de görüldüğü gibi 15 yaşında 19 öğrenci, 16 yaşında 22, 17 yaşında 42 ve 18 yaşında 36 öğrenci bulunmaktadır. En büyük grubu 42 kişiyle 17 yaş grubu oluşturmuştur. Yaş ortalaması 17’dir. Ayrıca aşağıdaki Şekil 1’de yaşlara göre orantısal dağılımlar verilmiştir.

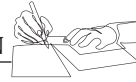


**Şekil 1.** Yaş dağılımı.

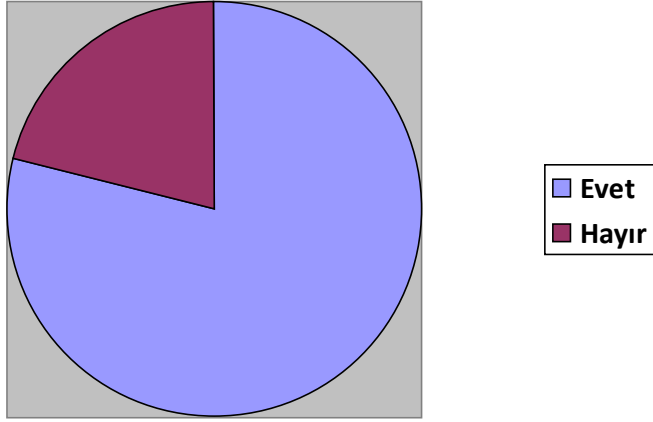
**Tablo 3.** “Okulunuzdaki rehber öğretmeni tanıyor musunuz?” Sorusuna verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

Okulunuzdaki rehber öğretmeni tanıyor musunuz?	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
	79	66,1	40	33,9

Tablo 3 incelendiğinde; “Okulunuzdaki rehber öğretmeni tanıyor musunuz?” Sorusuna öğrencilerin %66,1’inin evet, %33,9’unun hayır cevabını verdikleri gö-



rılmaktadır. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuldaki rehber öğretmeni tanıdıkları ancak okuldaki rehber öğretmeni tanımayan öğrencilerin de bulunduğu sonucuna varılabilir. Dağılım Şekil 2’de verilmiştir.

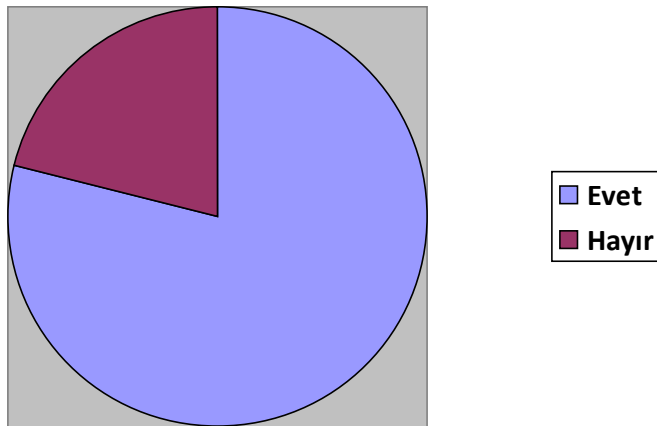


**Şekil 2.** “Okulunuzdaki rehber öğretmeni tanıyor musunuz?” Sorusuna verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

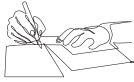
**Tablo 4.** “Okulunuzdaki rehberlik servisinin yerini biliyor musunuz?” Sorusuna verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

Okulunuzdaki rehberlik servisinin yerini biliyor musunuz?	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
	93	78,1	25	21,9

Tablo 4 incelendiğinde; “Okulunuzdaki rehberlik servisinin yerini biliyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin %78,1’inin evet, %21,9’unun ise hayır cevabı verdikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmı okuldaki rehberlik servisinin yerini bilmektedir. Dağılım Şekil 3’de görülmektedir.



**Şekil 3.** “Okulunuzdaki rehberlik servisinin yerini biliyor musunuz?” Sorusuna verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

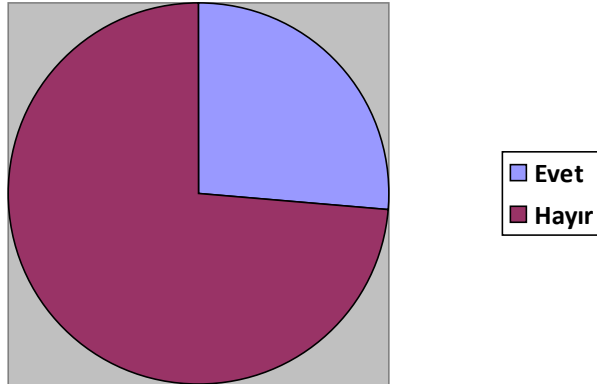


**Tablo 5.** “Son bir yılda rehberlik servisine başvurduğunuz mu?” Sorusuna verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

Son bir yıldır herhangi bir nedenden dolayı rehberlik servisine başvurduğunuz mu?	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
	31	26,3	87	73,1

Tablo 5 incelendiğinde; “Son bir yıldır herhangi bir nedenden dolayı rehberlik servisine başvurduğunuz mu?” Sorusuna öğrencilerin %26,3’nün evet, %72,9’nun hayır cevabı verdikleri görülmektedir. Elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun son bir yıldır herhangi bir nedenden dolayı rehberlik servisine başvuruda bulunmamıştır.

Dağılım Şekil 4’de verilmiştir.



**Şekil 4.** “Son bir yılda rehberlik servisine başvurduğunuz mu?” Sorusuna verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

**Tablo 6.** Rehberlik hizmetlerini değerlendirme anketine verilen öğrenci cevaplarının dağılımları.

Rehberlik hizmetlerini değerlendirme anketi	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Okula başladığımız ilk gün okul binası ile ilgili bilgi verildi.	40	39,5	79	60,5	119	100
2. Ders geçme, disiplin yönetmeliği vb. konularda dönem öncesi bilgi verildi.	77	65	42	35	119	100
3. Meslek seçimiyle ilgili rehberlik aldım.	45	38	74	62	119	100
4. Rehberlik servisi alanımızla ilgili üniversitelere tanıtım gezileri düzenler.	10	9	109	91	119	100
5. Meslekleri tanıtmak için etkinlikler yapıyor.	35	29,8	84	70,2	119	100
6. Rehberlik servisi ihtiyaçlarımızı belirlenmeye yönelik çalışmalar yapıyor.	59	49,5	60	50,5	119	100
7. Bir problemim olduğunda kolaylıkla rehberlik servisine başvurabiliyorum.	85	70,6	34	29,4	119	100
8. Rehberlik servisi ilgi alanlarımızı belirlenmeye yönelik çalışmalar yapıyor.	54	45,3	65	54,7	119	100
9. Rehberlik servisinin yaptığı etkinlikleri yetersiz buluyorum.	57	47,7	62	52,3	119	100

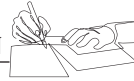


10. Meslekleri incelememiz için çeşitli iş yerlerine geziler düzenleniyor.	12	10	107	90	119	100
11. Rehberlik servisi verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi verir.	44	37,3	75	62,7	119	100
12. Rehberlik servisi boş zamanlarımızı daha etkin bir biçimde geçirebilmenin yolları hakkında bilgi verir.	30	25,8	89	74,2	119	100
13. Alan/bölüm seçiminde rehberlik servisi bizi bilgilendirdi.	52	44	67	56	119	100
14. Rehber öğretmen, sorunlarımıza içten ve yakın bir ilgi gösteriyor.	73	<b>61,4</b>	46	38,6	119	100
15. Rehberlik çalışmaları derslerimde başarılı olmama olumlu katkı sağlıyor.	51	43	68	57	119	100
16. Rehberlik çalışmaları sorunlarımı çözmemde yardımcı oluyor.	62	<b>52,6</b>	57	47,4	119	100
17. Rehberlik çalışmaları ailemle ve arkadaşlarımla olan ilişkilerimde olumlu katkılar sağlıyor.	50	42,4	69	57,6	119	100
18. Rehberlik servisi kendimizi tanıma ve geliştirmeyeyle ilgili çalışmalar yapar.	42	35,6	77	64,4	119	100
19. Rehberlik dersinde rehberlikle ilgili etkinlikler yapıyoruz.	53	44,8	66	55,2	119	100
20. Sınıf veya branş öğretmenlerimiz bize rehber öğretmenlerden daha fazla rehberlik yapıyor.	70	<b>59,3</b>	49	40,7	119	100
21. Rehberlik servisi ailelerimize de seminerler veriyor.	27	22,9	92	77,1	119	100
22. Rehberlik servisinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	28	23,5	91	76,5	119	100
23. Mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda rehberlik servisi bilgi vermektedir.	39	33	80	67	119	100
24. Rehberlik servisi ders başarımızın artırılmasında bizimle bireysel olarak ilgilenir.	40	34	79	66	119	100
25. Meslekleri tanıtmak için alanla ilgili uzmanlar okulda seminerler verir.	29	24,3	90	75,7	119	100
26. Rehberlik servisi etkili ve verimli ders çalışma konusunda etkinlikler yapar.	39	33	80	67	119	100
27. Rehberlik servisi çevremle olumlu iletişimde bulunabilme konusunda etkinlikler yapar.	42	35,3	77	64,7	119	100

Tablo 6 incelendiğinde; birinci maddeyi oluşturan “Okula başladığımız ilk gün okul binası ile ilgili bilgi verildi.” ifadesine %39,5 oranında hayır, %60,5 oranında hayır cevabı verilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında ‘okula başladığımız ilk gün okul binası ile ilgili bilgi verildi’ görüşüne katılmayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. İkinci madde; “Ders seçme, disiplin yönetmeliği vb. konularda dönem öncesi bilgi verildi.” ifadesine öğrencilerin %65’i evet, %35’i ise hayır cevabı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine bilgi verildiğini ifade etmiştir. Üçüncü madde incelendiğinde; “Meslek seçimi ile ilgili rehberlik aldım.” ifadesine %38 oranında evet, %62 oranında hayır cevabı verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının meslek seçimi ile ilgili rehberlik almadıklarını belirtmişlerdir. Dördüncü madde incelendiğinde; “Rehberlik servisi alanımızla ilgili üniversitelere tanıtım gezileri düzenler.” görüşüne öğrencilerin %9’u evet %91’i hayır şıkkını işaretleyerek cevap vermiştir. Yani, rehberlik servisi alanımızla ilgili üniversitelere tanıtım gezileri düzenler ifadesine öğrencilerin büyük bir kısmı hayır cevabı vermiştir. Beşinci maddede cevaplar evet %29,8, hayır %70,2 oranında tespit edilmiştir. “Meslekleri tanıtmak için etkinlikler yapılıyor.” görüşüne öğrencilerin büyük kısmının katılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altıncı madde



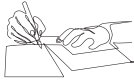
incelendiğinde; “Rehberlik servisi ihtiyaçlarımızı belirlemeye yönelik çalışmalar yapıyor.” ifadesine öğrencilerin %49,5’ü evet, %50,5’ü ise hayır şıkkını işaretleyerek cevap vermiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun rehberlik servisi ihtiyaçlarımızı belirlemeye yönelik çalışmalar yapar görüşüne katılmadıkları söylenebilir. Yedinci ifadeye verilen cevapların oranları incelendiğinde; “Bir problem olduğunda kolaylıkla rehberlik servisine başvurabiliyorum.” görüşüne öğrencilerin %70,6’sının evet, %29,4’ünün hayır şıkkını işaretleyerek cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu bir problem olduğunda kolaylıkla rehberlik servisine başvurabildikleri ifade etmişlerdir. Sekizinci maddede ise “Rehberlik servisi ilgi alanlarımızı belirlemeye yönelik çalışmalar yapıyor.” ifadesine öğrencilerin %45,3’si evet, %54,7’si hayır demiştir. Öğrencileri çoğunluğuna göre rehberlik servisi ilgi alanlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapmamaktadır. Dokuzuncu maddeye verilen cevaplar incelendiğinde; “Rehberlik servisinin yaptığı etkinlikleri yetersiz buluyorum.” görüşüne öğrencilerin %47,7’si evet, %52,3’ü ise hayır demiştir. Öğrencilerin çoğunluğu rehberlik servisinin yaptığı etkinlikleri yetersiz bulmaktadır. Onuncu maddede ise; “Meslekleri incelememiz için çeşitli iş yerlerine geziler düzenleniyor.” görüşüne öğrencilerin %10’u evet, %90’nı hayır şıkkını işaretleyerek cevap vermiştir. Elde edilen bulgular okullarda iş yerlerine geziler düzenlenmediğini göstermektedir. On birinci madde incelendiğinde; “Rehberlik servisi verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi verir.” görüşüne öğrencilerin %37,3’nün evet, %62,7’sinin ise hayır dediği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu hayır şıkkını işaretleyerek cevaplandırmıştır. On ikinci madde “Rehberlik servisi boş zamanlarımızı daha etkin bir biçimde geçirebilmenin yolları hakkında bilgi verir.” görüşüne öğrencilerin %25,8’i evet, %74,2’si ise hayır diyerek cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu bu ifadeye hayır demiştir. On üçüncü madde ise “Alan/bölüm seçiminde rehberlik servisi bizi bilgilendirdi.” %44 evet, %56 hayır şeklinde cevaplanmıştır. Alan/bölüm seçiminde rehberlik servisi bizi bilgilendirdi ifadesine öğrencilerin çoğunluğu katılmamıştır. On dördüncü ifade; “Rehber öğretmen, sorunlarımıza içten ve yakın bir ilgi gösteriyor” görüşüne öğrencilerin %61,4’ünün evet, %38,6’sının hayır şeklinde işaretledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun bu maddede evet şıkkını işaretlemiştir. On beşinci maddede bakıldığında; “Rehberlik çalışmaları derslerimde başarılı olmama olumlu katkı sağlıyor.” görüşüne öğrencilerin %43’ünün evet, %57’sinin hayır dediği görülmüştür. Bu görüşe öğrencilerin çoğunluğu katılmamıştır. On altıncı ifade incelendiğinde; “Rehberlik çalışmaları sorunlarımızı çözmemde yardımcı oluyor.” öğrencilerin %52,6’i evet, %47,4’ü hayır şıkkını işaretledikleri görülmektedir. Bu maddeye öğrencilerin çoğunluğu katılmıştır. On yedinci “Rehberlik çalışmaları ailemle ve arkadaşarımla olan ilişkilerimde olumlu katkılar sağlıyor.” maddesinde ise katılımcıların %42,4’ü evet, %57,6’sı hayır şıkkını işaretlemiştir. Bu ifadeye öğrencilerin çoğunluğunun katılmamıştır. On sekizinci maddeye bakıldığında “Rehberlik servisi kendimizi tanıma ve geliştirmeye ilgili çalışmalar yapar.” evet %35,6 oranında hayır ise %64,4 oranında işaretlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hayır şıkkını işaretlemiştir. On dokuzuncu maddede ise; “Rehberlik dersinde rehberlikle ilgili etkinlikler yapıyoruz.” evet %44,8, hayır %55,2 oranında işaretlenmiştir. Bu maddede öğrencilerin çoğunluğu hayır şıkkını işaretlemiştir. Yirminci madde incelendiğinde; ‘Sınıf veya branş öğretmenlerimiz bize rehber



öğretmenlerden daha fazla rehberlik yapıyor.” görüşüne öğrencilerin %59,3’ü evet, %47,4’ü hayır şikkını işaretleyerek yanıtlamışlardır. Çoğunlukla hayır şikkı işaretlenmiştir. Yirmi birinci madde; “Rehberlik servisi ailelerimize de seminerler veriyor.” görüşünde öğrencilerin %22,9’u evet, %77,1’i hayır şikkını işaretlemişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu hayır şikkını işaretlemiştir. Yirmi ikinci maddeye bakıldığında; “Rehberlik servisinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.” görüşüne öğrencilerin %23,5 oranında evet, %76,5 oranında hayır dedikleri görülmektedir. Çoğunluk hayır şikkını işaretlemiştir. Yirmi üçüncü madde incelendiğinde, “Mezuniyet sonrası iş seçenekleri konusunda rehberlik servisi bilgi vermektedir.” görüşüne öğrencilerin %33’ü evet, %67’si hayır diyerek katılmıştır. Bu ifadeye çoğunluk hayır demmiştir. Yirmi dördüncü maddeye bakıldığında; “Rehberlik servisi ders başarımızın artırılmasında bizimle bireysel olarak ilgilenir” görüşüne öğrencilerin %34’ü evet, %66’sı hayır diyerek katılmıştır. Çoğunluk hayır demmiştir. Madde yirmi beş incelendiğinde; “Meslekleri tanıtmak için alanla ilgili uzmanlar okulda seminerler verir.” görüşüne öğrencilerin %24,3’ü evet, %75,7’i hayır şikkını işaretleyerek cevap vermiştir. Bu ifadeye öğrencilerin çoğunluğu katılmamaktadır. Yirmi altıncı maddeye bakıldığında; “Rehberlik servisi etkili ve verimli ders çalışma konusunda etkinlikler yapar.” İfadesine öğrencilerin %33’si evet, %67’si hayır demmiştir. Çoğunluk hayır demmiştir. Tablo 30 da son madde incelendiğinde; “Rehberlik servisi çevremlerle olumlu iletişimde bulunabilme konusunda etkinlikler yapar.” görüşüne öğrencilerin %35,3’i evet, %64,7’si hayır şikkını işaretleyerek cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hayır demmiştir.

## Tartışma

Bu çalışmada bir grup öğrenciye, okullardaki rehberlik faaliyetleri hakkında bir anket uygulanmış ve ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun okul rehber öğretmenini tanıdığı ve rehberlik servisinin yerini bildiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden haberdar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak rehberlik servisine başvuranların oranı oldukça düşüktür (%26,3). Sonuçlar lise öğrencileri ile olarak Amerika’da yapılan bir çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Gallant ve Zhao’nun (2011) çalışmasında öğrencilerin büyük bir bölümünün hizmetlerden haberdar olduğu, ancak rehberlik servisine başvuran öğrencilerin oranının, bütün öğrencilerin yarısından daha az olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri farklılık gösterebilir. Öğrenciler beş maddede ağırlıklı olarak evet cevabını vermiştir. Bu beş madde şu şekilde sıralanmaktadır; “2.Ders geçme, disiplin yönetmeliği vb. konularda dönem öncesi bilgi verildi.”, “7.Bir problemim olduğunda kolaylıkla rehberlik servisine başvurabiliyorum.”, “14.Rehber öğretmen, sorunlarımıza içten ve yakın bir ilgi gösteriyor.” “16.Rehberlik çalışmaları sorunlarımızı çözmemde yardımcı oluyor.” ve “20.Sınıf veya branş öğretmenlerimiz bize rehber öğretmenlerden daha fazla rehberlik yapıyor.” ifadeleridir. Bu beş maddeye ağırlıklı olarak evet cevabının verilmesi rehberlik servisine son yılda başvuruların neden az olduğunu açıklayabilir. Öğrencilere ders geçme, disiplin yönetmeliği vb. konularda dönemin başında bilgi verilmiş olması, rehberlik servisine başvurma nedenini azaltmış olabilir. Ayrıca sınıf veya branş öğretmenlerinin de rehber öğretmenlerden daha fazla rehberlik yapıyor olması rehberlik servisine başvurma gereksinimini azaltabilir. Bu gibi nedenlerden dolayı, rehberlik servisine kolaylıkla başvuruldu-

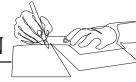


yor olabilmesine, rehber öğretmenin içten ve yakın bir ilgi göstererek, sorunlarına yardımcı olmaya çalışmalarına rağmen çoğunluk son bir yıl içinde rehberlik servisine başvurmamıştır. Bu beş madde dışında kalan diğer 21 maddede daha fazla hayır cevabı alınmıştır.

Ağırlıklı olarak hayır cevabı verilen ifadeler içinde 22 inci madde de yer almaktadır. "22.Rehberlik hizmetlerini gereksiz buluyorum." ifadesi %76,5 gibi yüksek bir oranda hayır cevabı almıştır. Ayrıca 9.uncu maddede rehberlik etkinliklerini yeterli buluyorum ifadesi de yarından fazla (%52,3 oranında) hayır cevabı almıştır. Yani rehberlik hizmetleri öğrenciler tarafından gerekli ancak yetersiz bulunmaktadır. Ders geçme ve disiplin yönetmeliği hakkında bilgi verildiği ancak ilk gün okulun tanıtılmadığı şeklinde çıkan sonuçtan, oryantasyon programının kısmen uygulandığı sonucu çıkarılabilir. Alan ve meslek seçimi ile ilgili uygulamaların yetersiz bulunmasından dolayı bilgi ve yönlendirme servislerine ait çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bireyi tanımaya yönelik olarak öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını belirleme ile ilgili çalışmalar yapılmamaktadır. Verimli çalışma yöntemleri ve boş zaman faaliyetlerinin yer aldığı eğitsel rehberlikle ilgili çalışmalar sınırlıdır. Rehberlik faaliyetlerinin aileyi kapsamadığı, uyum ve iletişim sorunlarına yönelik danışma faaliyetlerinin az olduğu görülmektedir. Kısaca rehberlik hizmetleri öğrenciler tarafından yetersiz bulunmaktadır. Oysaki Erdener, Sezer ve Tezci (2017) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalarda meslek seçimi ve iletişim konularında önemli oranda problemlerinin olduğu belirlenmiştir. 2005 (Ünal-Karagüven & Cengizhan) yılında yapılan diğer bir çalışmada da öğretmenlere göre mesleki ve teknik lise öğrencilerinin öncelikli olarak eğitsel daha sonra da kişisel-sosyal ve mesleki alanda rehberliğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Babayev ve Nazlı, (2017) tarafından Azerbaycan'da öğrencilerin kendilerine sunulan psikolojik hizmetleri değerlendirmelerine yönelik olarak yapılan çalışma da benzer sonuçlara ulaşılmıştır; öğrenciler okullarında yürütülen psikolojik hizmetlere ilişkin çalışmaları genellikle yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Azerbaycan'da yapılan bu çalışmada öğrencilerin okullarındaki psikolojik hizmetlerden çoğunlukla gerekli yardımı alamadıkları ve hizmetlerden memnun kalmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin incelenmesine yönelik olarak önceki yıllarda yapılan diğer çalışmalarda da rehberlik uygulamalarının istenilen düzeyde gitmediği belirlenmiştir (Baymur, 1980; Büyükkaragöz, 1988; Görkem, 1985; Kepçeoğlu, 1984; Kuzgun, 1981; Pişkin, 1989). Bu çalışmalara ilaveten, doğrudan doğruya öğrencilerin okul psikolojik danışmanından gördükleri hizmetleri değerlendirmeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Yüksel-Şahin, 2008). Bu çalışmaların sonuçları da öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yetersiz olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin hizmetleri yetersiz bulmaları daha önceki bulgularla paralellik göstermektedir. Bu durum, "okullardaki rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmayışından kaynaklanmış olabilir" şeklinde yorumlanmıştır.





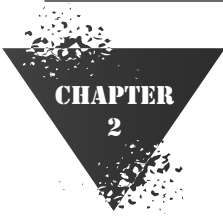
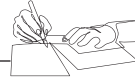
## Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin çoğunluğu okuldaki rehber öğretmeni tanımakta ve okuldaki rehberlik servisinin yerini bildikleri belirlenmiştir. Son bir yıldır rehberlik servisine herhangi bir nedenden dolayı başvurmayan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Okulda ders seçme ve disiplin yönetmeliği ile ilgili sene başında yeterli bilgi verilmediği, rehberlik servisinin öğrencilerin bölümleriyle ilgili üniversitelere tanıtım gezileri düzenlemediği ve meslekleri tanıtmak için etkinlikler yapmadığı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmadığı, öğrencilerin meslekleri inceleyebilmesi için iş yerlerine geziler düzenlenmediği, rehberlik servisinin verimli ders çalışma yöntemleri hakkında yeterli bilgi vermediği, boş zamanların etkili kullanımı konusunda öğrencileri bilgilendirmediği, öğrencilerin derslerinde başarılı olmalarında rehberlik servisinin etkili olmadığı, okuldaki sınıf veya branş öğretmenlerinin rehber öğretmenden daha fazla rehberlik yaptığı, ailelere yönelik seminerler yapılmadığı, öğrencilerin rehberlik servisini gerekli buldukları, mezuniyet sonrası iş alanları konusunda öğrencilerin bilgilendirilmediği, öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olarak öğrencilerle birebir ilgilenilmediği, rehberlik servisinin çevreyle olumlu ilişkiler kurulabilmesi için etkinlikler yapmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin rehberlik hizmetlerden haberdar olduğu, bu hizmetleri gerekli gördüğü, ancak faaliyetleri yetersiz bulunduğu söylenebilir. Bu sonucu genelleyebilmek için daha geniş gruplarla benzer çalışmaların yapılması önerilmiştir.

## KAYNAKLAR/REFERENCES

1. E. Akgün, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Anasınıflarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi." *İlköğretim Online*, 9(2), 2010.
2. E. S. Amatea, M.A. Clark, "Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study Of School Administrators' Conceptions Of The School Counselor Role." *Professional School Counseling*, 9(1):16-27, 2005.
3. A. Babayev, S. Nazlı, "Azerbaycan'da Öğrencilerin Kendilerine Sunulan Psikolojik Hizmetleri Değerlendirmeleri." *Eğitimde kuram ve uygulama*, 13(3):511-550, 2017.
4. F. Baymur, F. "Türkiye'de Rehberlik Çalışmalarının Başlangıcı, Gelişimi Ve Sorunları." *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*, 5-10, 1980.
5. D. Beesley, "Teachers' Perceptions Of School Counselor Effectiveness: Colaborating For Student Success." *Education*, 125(2):259-270, 2004.
6. D. Beesley, L.L. Frey, "Principals' Perceptions Of School Counselor Roles And Satisfaction With School Counseling Services." *Journal of School Counseling*, 4(14), 2006.
7. S. Büyükkaragöz, "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Ve Eğitsel Kollarla İlgili Programların Uygulanması." *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2:16-28, 1988.
8. Ş. Büyükoztürk, Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2011.
9. G. Can, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, (16. baskı) Pegem Yayıncılık, Ankara, 2015.
10. M.A. Erdener, F. Sezer, E. Tezci, "Liselerde Sık Karşılaşılan Öğrenci Problemleri." *Electronic Turkish Studies*, 12(14):151-166, 2017.
11. M.A. Erdener, F. Sezer, E. Tezci, "Ortaokul Öğrencilerinin Problem Alanlarının Belirlenmesi." *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2):303-320, 2017.
12. D.J. Gallant, J. Zhao, "High School Students' Perceptions of School Counseling Services Awareness, Use and Satisfaction." *Counseling Outcome Research and Evaluation*,

- 2(1):87-100, 2011.
13. N. Görkem, *Öğrencilerin rehberlik uzmanlarından gördükleri hizmetlerle bekledikleri hizmetler arasındaki fark*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye, 1985.
  14. Y. Hatunoğlu, Y. Hatunoğlu, "Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1):333-338, 2006.
  15. Ö.F. Kabakçı, F. Korkut-Owen, "Psikolojik Danışman Rollerini Ölçeği: Bir Tarama Çalışması." *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1586-1606, 2013.
  16. M. H. Karagüven, "Endüstri Meslek Liselerinde Rehberlik Servislerinin İşlerliğinin İncelenmesi ve Gereksinim Belirleme Çalışması." *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 2011.
  17. M. H. Karagüven, S. Cengizhan, "Öğretmenlere Göre Meslek Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik Gereksinimleri." *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22:171-184, 2005.
  18. N. Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12.Baskı). Nobel Yayıncılık, İstanbul, 2005.
  19. Z. Karataş, H.Ş. Baltacı, H. Ş. "Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2):427-460, 2013.
  20. M. Kepçeoğlu, "Okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları Üzerinde Bir Değerlendirme." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1):175-183, 1984.
  21. M. Kepçeoğlu, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkım Kitabevi, İstanbul, 2010.
  22. Y. Kuzgun, "Temel Eğitimde Öğrencilerin Mesleğe Yönelme Sorunları ve Rehberlik." *Temel Eğitim ve Sorunları*, 143-161, 1981.
  23. D.G. Mortensen, A.M. Schmuller, *Guidance in Today's Schools*. 2nd Ed., John Wiley Inc., New York, 1996.
  24. W.L. Neuman, *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel Ve Nicel Yaklaşımlar* (2. Cilt). Yayınodası, Ankara, 2012.
  25. S.Ç. Özoğlu, *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 2007.
  26. A. Peker, C. Kaygusuz, "Genel ve Meslek Liselerindeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 96-110, 2009.
  27. M. Pişkin, "Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görevleri." Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara, Türkiye, 1989.
  28. H. Tan, M. Baloğlu, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*. Nobel Yayıncılık, Ankara, 2013.
  29. B. Yeşilyaprak, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (25.baskı). Nobel Yayınları, Ankara, 2015.
  30. F. Yüksel-Şahin, "Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26, 2008.



## LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA “YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA HESAP VERİLEBİLİRLİK”

İsmail EROL<sup>1</sup>

### GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda kamu kurumları ve çalışanlarının, şeffaf olabilmelerini sağlama noktasında hesap vermeleri bir zorunluluk hâline gelmiştir. Teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler ışığında toplumun bilgiye erişmesinin kolaylaşması ve nicel anlamda bilgi artışının bilginin niteliğinin sorgulanmasına neden olmuştur. Bu durum, uzun vadede toplumda güven sağlamaya ve kamu yararına yönelik arayışları hızlandırmıştır (Çetin, 2018).

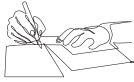
Tarih boyunca hesap verebilirlik kavramının anlamı, farklı hedeflere ulaşmaya çalışan kurum ve kuruluşlarca neredeyse aynı şekilde tanımlanmıştır. Hedefler, süreç ve sonuç aşamalarının istendik çıktılarını elde edilmesi için hesap verebilir şekilde yapılandırılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu aşamaların ve örgüt sistemlerinin farklılaşması beraberinde hesap verebilirlik sistemlerinin de farklılaşmasını sağlamıştır. Eğitim kurumlarında ise hedeflerin önceden belirlenmiş olması hangi hesap verebilirlik sisteminin kullanılacağına yönelik soruların yanıtlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bürokratik yapının hâkim olduğu eğitim kurumlarında eğitimcilerin bürokrasiye karşı hesap verebilir yapıda olmaları, gelişime açık ve özgürlükçü bir yapıya sahip eğitim kurumunda çalışan eğitimcilerin ise öğrencilere ve velilere karşı hesap verebilir olması beklenmektedir.

Hesap verebilirlik kavramına bir terim olarak yaklaşıldığında, hesap verebilirliğin kelime olarak Latin dilinde hesap yapmak ve hesap verme kelimeleri kökünden türediği, Fransızcadada, İspanyolcadada, Portekizcede, Flamanca ve Almancada sorumluluk ve hesap verebilirlik terimlerinin birbirine çok yakın anlamlar taşıdığı belirtilmektedir (Bovens, 2007). İngiliz dili içerisinde ise, Wagner (1989), accountability ve accountable terimlerinin aynı account fiil kökünden türediği ve ilk kullanımlarında hesap yapma, hesabını yapma ve hesaplama anlamında kullanıldığı dile getirmiştir.

Hesap verebilirlik kavramı, en yakın anlamıyla, sorumluluk duygusu ile bir diğere yapılan ve yapılacaklarla ilgili cevap verme, açıklamada bulunma faaliyetidir (Ahearn, 2000).

Hesap verme güç ve yetki sahipleriyle onların eylemlerinden, davranışlarından etkilenenler arasındaki ilişkiyi tanımlamakta ve iki temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler, cevap verebilirlik (yetki ve güç sahiplerinin kararlarını açıklayabilme durumunda olmaları) ve zorlayabilirlik (düşük performans cezalandırabilme) öğeleridir. Bunlar aynı zamanda hesap verebilirliğin güçlü ve zayıf taraflarını da oluşturmaktadır (Goetz ve Jenkins, 2002).

1 Öğretim Görevlisi, Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Geleceği Bölümü



Kamu yönetimi bağlamında hesap verebilirlik kavramlaştırılmalarına bakıldığında, özellikle batı ülkelerinde, daha çok politika unsurları tarafından yayınlanan raporlar ve çalışmalar ile kamu yönetiminde ortaya çıkan problemlerin aşılmasında hesap verebilirliğin merkezi bir çözüm olarak öne sürüldüğü görülmektedir (Spencer, 2006, s.76).

Aucoin ve Heintzman (2000); hesap verebilirlik kavramının kamu yönetimine entegre edilmesiyle kamu hizmetlerini en etkili ve verimli şekilde sunmakla sorumlu olan kamu kurumlarının performanslarını artıracaklarını, hizmetlerinin sunumundaki suistimallerin kontrol edilebileceğini, devlet yönetiminde ve kamu yönetiminde sürdürülebilir bir gelişimin sağlanmasına hizmet edeceğini savunmaktadır.

Kamu yararı için çalışan kamu kurumlarının etkililiklerinin ve verimli olduklarının nasıl gözler önüne serileceği hesap verebilirliğin temel sorunu haline gelmiştir. Başka bir deyişle hesap verebilirlik, vatandaş ile devlet arasında bir hesap verebilme ilişkisi kurarak; bürokrasilerin daha demokratik bir hal almasının sağlanmasını amaçlamaktadır (Balci, 2003).

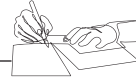
Hesap verebilirlik kavramına sosyal bir mekanizma olarak yaklaşıldığında, hesap verebilirlik kamu çalışanları davranışlarını disiplin altına alan bir kavramdır. Doğru, dürüst, adil ve eşit davranmaya iten, verimlilik ve etkililiğin sağlanması için şeffaflığın ve cevap verebilirliğin oluşturulmasına olanak sağlayan güçlü ve etkili mekanizmaların oluşturulması olarak ele alınmaktadır. Kaynakların kullanımını, kamusal hizmetlerin vatandaş ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde etkili ve verimli bir kılınması ile vatandaşlarla olan ilişkilerde adalet, eşitlik ve dürüstlük değerlerine uygun davranışların sergilenmesine olanak sağlayacak dış ve iç yapıların ve düzenlemelerin oluşturulmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda hesap verebilirlik mekanizmaları iki önemli unsur üzerine odaklanmaktadır: 1. Devletin kendi hiyerarşik düzeni içerisinde hesap verebilirlik kanallarının ve yapılarının kurulması; 2. Vatandaşların ve sivil toplumun katılımı (Bovens, 2010).

Eğitim bağlamında hesap verebilirliği; girdiler, süreç ve çıktılar ile ilgili verileri toplama ve bu verileri okullardaki etkililik adına ve verimli olma adına tedbirleri belirlemek için kullanma süreci olarak düşünmek mantıklıdır (Daigle ve Cuocco, 2002).

Eğitim alanında üç farklı hesap verebilirlik durumundan söz edilmektedir (Anderson, 2005):

- Kural ve yönetmelik ilkelerine (mevzuatlara) uyum,
- Profesyonel norm ilkelerine bağlılık,
- Elde edilen sonuçların, yani öğrenim çıktılarının, niteliği.

Gedikoğlu'nun (2012) aktardığına göre üniversiteler; ulusların kalkınma ve gelişme adına ihtiyaç duyulan bilginin ortaya çıkarıldığı ve nitelikli insan gücünün yetiştiği kuruluşlardır. Bu sebep ile yükseköğretim kurumları ülkelerin geleceğini oluşturan bilim adamlarının, araştırmacı bireylerin ve yöneticilerin şekillendirildiği kurumlar arasında bulunmaktadır. Üniversiteler her ülkede, kültürel



değerlerin gelecek kuşaklara aktarıldığı, bilimsel çalışmalar neticesinde yeni bilgilerin üretildiği, bu bilgilerin yayılıp insanlık için kullanıldığı ve daha kaliteli yaşam imkânının sağlanmasında üst düzey sorumluluğa sahiptirler. Ayrıca, yükseköğretim kurumları bireylere de sayısız yararlar sağlamaktadır. Örneğin, onlara yeni fırsatlar yaratır, daha çok kazanç elde etmelerini sağlar, sorunlarını çözmelerine yardım eder, engelleri azaltır ve sivil toplum inisiyatiflerini artırır (Kirwan, 2007).

Böyle büyük yaşamsal işlev ve öneme sahip olan yükseköğretim kurumlarının üzerine düşen sorumlulukları tam olarak yerine getirmeleri için çağdaş ve etkin bir yönetim anlayışı ile denetlenmeleri ve yönetilmeleri gerekmektedir. Akademisyenliğin, gelişen bilim unsurlarının nitelikleri, yaşadığımız çağdaki dönüşüm ve değişimler ön plana alındığında, yükseköğretim kurumlarındaki yönetim durumlarının ve denetleme süreçlerinin, eski yapılar ve süreçlerin aksine; hesap vermeye açık, işbirlikçi yapıları bünyesinde barındıran ve paylaşımına açık özellikler barındırması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Diğer bir yandan, yükseköğretim kurumlarındaki uygulama durumlarının, kurumsal özerklik ve akademik alandaki özgürlükler ilkeleri ile çelişmemesi önemlidir (Gedikoğlu, 2012).

Hesap verebilirliğin yükseköğretimde yeni yeni gündeme gelmesinin en büyük sebeplerinden biri bilgi çağındaki yükseköğretim kurumlarının ulusların ve öğrencilerin başarılarında oynadığı önemli katkıdır. Ülkeler ve ülkelerin yasa koyucuları yükseköğretime büyük yatırımlar yapmaktadırlar ve sonuç olarak bu yatırımlara değip değmediğini kontrol etme gereksinmesi duymaktadırlar. İşte bu bağlamda hesap verebilirlik ortaya çıkmaktadır. Fakat bazı durumlarda, hesap verebilirlik uygulamaları bazı öğretim üyeleri ve görevlileri tarafından akademik alandaki özgürlüklere bir müdahale gibi görülmektedir (Burke, 2005).

Ayrıca, hesap verebilirliğin yükseköğretim kurumlarında kurumsal özerlikle çeliştiğini ortaya atanlar da bulunmaktadır (Metz, 2011). Bu varsayımlara bakıldığında, bir yükseköğretim kurumu ne kadar fazla ve sık hesap vermeye itilirse, o kadar kurumsal anlamda özerkliğini kaybeder. Yükseköğretim kurumları bu kargaşadan sıyrılmak için bazı tedbirler almak durumundadır. Çünkü yükseköğretim kurumlarının hesap vermekten uzak olmaları söz konusu olamayacağı gibi, özerkliklerini yitirmeleri de mümkün ve geçerli olamaz.

Bu ifadeler ışığında geleceğin potansiyel akademisyen adayları olan, yüksek lisans ve doktora eğitimi alan lisansüstü öğrencilerinin hesap verilebilirlik kavramı ve yükseköğretimdeki hesap verme mekanizması ve politikaları hakkındaki görüşleri önem arz etmektedir. Hem akademisyenlerden, hem yükseköğretim kurumları yöneticilerinden, hem de kendilerinden hesap verilebilirlik bağlamında beklentilerin ne olduğunu iyi bilen lisansüstü öğrencileri, çağdaş eğitim anlayışına ve gelişen topluma daha fazla katkı sağlayacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili, Kadıköy ilçesindeki Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöne-



timi ve Denetimi Anabilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin görüşleri ışığında yükseköğretim kurumlarında hesap verilebilirlik kavramlarına farklı bir bakış açısı getirmektir. Toplanan veriler, çeşitli kategoriler altında sınıflandırılarak, lisansüstü öğrencilerin hesap verilebilirlik kavramları hakkındaki öngörülerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

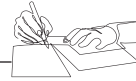
1. *Öğrenim gördüğünüz yükseköğretim kurumlarını düşündüğünüzde (lisans, yüksek lisans, doktora) sizce bu kurumlarda kimler hesap verebilmelidir?*
2. *Sizce yükseköğretim kurumlarında hesap verilebilirlik kavramı ne için gereklidir?*
3. *Eğitim aldığınız yükseköğretim kurumlarındaki yöneticiler hesap vermeye açık mıdır?*
4. *Yöneticiler sizce kimlere karşı hesap verebilir olmalıdır?*
5. *Eğer sizler yükseköğretim kurumunda yönetici olsaydınız hesap verilebilirlik ile ilgili ne tür düzenlemeler yapardınız?*

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar, “görüşmeler, gözlemler ve dokümanların analiz edilmesi gibi nitel olan veri toplama yöntemi kullanılan, algı ve olaylar zincirinin kendi doğal ortamında gerçek ve bütün olarak yüzeye çıkarılmasına odaklı nitel süreçlerin takip edildiği araştırmalar” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Araştırmada öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında hesap verilebilirlik kavramını nasıl algıladıkları ve yorumladıkları anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada “fenomonolojik (olgusal) olarak desenlenmiş nitel araştırmaların kullanımına açık olan “yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden” istifade edilmiştir. Bu yöntem ile araştırma katılımcılarının deneyimleri, tutumları, fikirleri, niyetleri ve görüşme süresince tepkileri belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmamızın çalışma örnekleminin oluşturulmasında, “Amaçlı Örnekleme Yöntemlerinden”, “Ölçüt Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Merriam (1998), amaçlı örneklem yönteminin araştırmacının en çok amaca hitap eden örneklemi seçerek keşfetmesine, anlamasına ve fikir edinmesine dayanan bir varsayım olduğunu ortaya koymuştur (s.77). Bu araştırmanın çalışma gurubunu İstanbul ili, Kadıköy ilçesindeki Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan 10 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin 4’ü doktora, 6’sı yüksek lisans eğitimi almaktadır. Öğrencilerin 2’si kadın, 8’i erkektir. Lisansüstü öğrencilerinin hepsi eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almaktadır. Katılımcıların direk ifadeleri araştırma raporuna geçirilirken Ö1, Ö2, Ö3... kodları kullanılmıştır.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılanlara Ait Bilgiler

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı (f)
Kadın	2
Erkek	8
Lisansüstü Eğitim Seviyesi	
Yüksek Lisans	6
Doktora	4

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada lisansüstü öğrencilerinin hesap verilebilirlik kavramı ile ilgili ifadelerini belirlemek adına “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” tercih edilmiştir. Araştırmacı, 10 lisansüstü öğrencisine yönelik 5 soruluk “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” formu oluşturmuştur. Görüşmeler esnasında katılımcılara bilgilendirme yapıp ses kayıt cihazı kullanarak görüşmeleri kayıt altına almış daha sonra bu kayıtları temize geçerek verileri raporlaştırmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular açık uçlu olduğu için katılımcı olan okul müdürleri tarafından kolay anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Bu teknikle, spesifik bir konuda detaylı sorular sorma ve verilen cevaplar yetersiz ise tekrar yeni sorular sorularak durumun daha net hale getirilmesi bakımından önemlidir (Çepni, 2007).

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Bu tip görüşme şeklinde, araştırmacılar konularını daha önce seçip, görüşme sırasında soruların anlatılmasına ve sırasına kendi karar verebilmektedir. Görüşmelerde ek sorular ve derinlemesine analizler araştırmanın kapsamını arttırabilir (McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırmada kullanılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde, şubat ve haziran ayları arasında, İli, Kadıköy ilçesindeki Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora yapan 10 lisansüstü öğrencisi ile yapılan bu görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her yapılan görüşme ortalama 40-80 dakika arasında gerçekleşmiştir.

### Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilen verilerimiz “içerik analizi yöntemi” kullanılarak incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2008); nitel olarak toplanan verileri dört aşama ile analiz eder. Bu aşamalara bakıldığında: “verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” olarak sınıflandırmak mümkündür. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar, önce bilgisayar vasıtası ile sanal ortamda yazıya aktarılmıştır. Sanal ortamda yazıya aktarılan görüşme formları tekrar tekrar okunarak kodlamaya geçilmiştir. Kodlama sırasında, iki tanesi doktora öğrencisi, biri eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğretim üyesi olmak üzere üç kişi tarafından verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Kodlama aşamasından sonra belirli kategorileri çatısı altında toplayan temalar oluşturulmuş ve temalar kendi içerisinde kodlara uygun olarak bölümlenerek alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın





güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) yılında önermiş olduğu formülden yararlanılmıştır.  $Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)$ . Formül sonucunda güvenilirlik 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini destekleme adına gereksinim duyulan yerlerde ve bölümlerde direk alıntılara yer verilmektedir.

## BULGULAR

Aşağıdaki Tablo 2'de, lisansüstü öğrenciler ile yapılan görüşmelerden toplanan verilerin soru bazlı analizleri sonucu oluşan ve önemli görülen kodlar listelenmiştir:

**Tablo 2:** Verilerin Soru Bazlı Kodlanması

Sorular	Kodlar
<b>1. Araştırma Sorusu</b>	Öğrencilerin Hesap Vermesi (6), Akademisyenlerin Hesap Vermesi (6), İdari Personelin Hesap Vermesi (5), Müdürlerin Hesap Vermesi (3), Herkesin Hesap Vermesi (3), Dekanların Hesap Vermesi (3), Kamu Kaynağını Kullananların Hesap Vermesi (2), Bölüm Başkanlarının Hesap Vermesi (2), Rektörün Hesap Vermesi (2), Hizmetlilerin Hesap Vermesi (1), Güvenlik Personelinin Hesap Vermesi (1), Dekan yardımcılarının Hesap Vermesi (1).
<b>2. Araştırma Sorusu</b>	Eğitimin Kalitesinin Arttırılması (5), Yetki kullanımı Denetlenmesi (4), Sorumluluk Bilinci (3), Empati Kurabilme (3), Eksiklerin Görülmesi (2), Yenilik Arayışı (2), Verim Arttırma (2), İşleyişin Hızlandırılması (2), Kamusal Kaynak Kullanımı (1), Meslek Kazandırma (1), Projelerin Ortaya Çıkarılması (1), Sorulara Cevap Verebilme (1), Göreve Uygun Hareket (1), Sorunların Çözümü (1).
<b>3. Araştırma Sorusu</b>	Hesap Vermeme (4), Hesap Vermeye Açık Olma (3), Makam Hırsı (2), Eleştiriye Açıklık (2), Herkese Hesap Verme (1), Hesap Almaya Açıklık (1).
<b>4. Araştırma Sorusu</b>	Öğrencilere Karşı Hesap Verme (6), Akademik Kadroya Hesap Verme (3), Alt Kademeye Açıklık (2), Üst Kademeye Açıklık (2), Ekip Ruhunu Oluşumu (2), Rektöre Hesap Verme (1).
<b>5. Araştırma Sorusu</b>	Anket Çalışmaları Yapılması (5), Sorumluluk Sahibi Olma (4), Fikir ve Görüşlere Önem Verme (3), Örnek Olma (2), Değerlendirme Çalışmaları (2), Etkinliklerin Düzenlenmesi (2), Geri Dönüt Alma (1), Denetimlerin Sıklaştırılması (1), Geri Dönüt Verme (1), Sebepleri Açıklama (1), Akademisyen Çalışmalarını İnceleme (1), Ekip Ruhunu Oluşturma (1).

Lisansüstü öğrenciler ile yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin analizinden elde edilen kodlar, beş (5) temada toplanmış ve Tablo 3'te şu şekilde yazılmıştır:

**Tablo 3:** Temaların Oluşturulması

<b>Tema 1</b>	Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Vermeye Açık Olması Gerekenler
<b>Tema 2</b>	Yükseköğretim Kurumlarında Niçin Hesap Verilmelidir?
<b>Tema 3</b>	Yükseköğretim Yöneticileri Hesap Vermeye Açıklar mı?
<b>Tema 4</b>	Yöneticiler Kime Karşı Hesap Verebilirler?
<b>Tema 5</b>	Lisansüstü Öğrencileri Yönetici Olursa Nasıl Hesap Verebilir Olurlar?

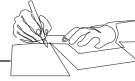
## Bulguların Yorumlanması

Lisansüstü öğrenciler ile yapılan görüşmelerle elde edilen veriler neticesinde aşağıda oluşan tema başlıkları ile yorumlama işlemi yapılmıştır.

### Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Vermeye Açık Olması Gerekenler

"Yükseköğretim kurumlarında hesap vermeye açık olması gerekenler" teması adı altında en fazla tekrarlanan kod "öğrencilerin hesap vermeye" olarak göze çarpmaktadır (6/10). Öğrenciler, kendilerinin hesap vermeye açık olmaları ge-





rektöğünün yanı sıra; kendilerine eğitim veren ve eğitimi kılavuzlama aşamasında bulunan akademisyenlerin de hesap vermesi gerektiğini büyük bir oranda ifade etmişlerdir (6/10). Bununla beraber, idari personelin hesap vermesi (5/10), okul müdürlerinin hesap vermesi (3/10), dekanların hesap vermesi (3/10), yükseköğretim kurumlarında herkesin hesap vermeye açık olması (3/10) önemli maddeler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu temaya ait lisansüstü öğrencilerinin ifadeleri şu yöndedir:

*“Yükseköğretim kurumlarında, öğretim üyeleri, yöneticiler ve rektörlük bünyesindeki idarecilerin hepsinin hesap vermeye açık olması gerekmektedir. Çünkü hepsinin sorumlulukları ve görevleri birbirinden farklıdır. Bununla beraber hepsi birer zincir gibi birbirine bağlıdır.”(Ö1).*

*“Yükseköğretimde yönetimdeki bireyler dâhil olmak üzere, tüm akademisyenler ve öğrenciler hesap vermeye hazır olmalıdırlar. Böylece daha demokratik ve adil bir ortam oluşur. Bireyler yaptıklarının sorumluluklarını üstlenmiş olurlar.”(Ö1).*

*“Çalışanlar, kurum müdürleri, üst düzey yöneticiler de herkes gibi hizmet sunduğu insanlara karşı hesap verebilmelidirler.”(Ö5).*

### **Yükseköğretim Kurumlarında Niçin Hesap Verilmelidir?**

“Yükseköğretim kurumlarında niçin hesap verilmelidir?” teması adı altında en fazla tekrar edilen kod “Verilen Eğitimin Kalitesinin Arttırılması” olarak karşımıza çıkmaktadır (6/10). Lisansüstü eğitim gören öğrenciler, yükseköğretim kurumlarında yetkiyi kullanan kişilerin, yetkiyi hangi şekilde ve ne ölçüde kullandığının denetlenmesi gerekliliğini bu temada yüksek oranda (4/10) dile getirmişlerdir. Bununla beraber; empati kurabilmek (3/10), sorumluluk bilincini geliştirmek (3/10) için de hesap vermeye açık olunması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu tema ışığında, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin açıklamaları şu şekildedir:

*“Verilen yetkinin nasıl kullanıldığının görülmesi, yönetim alanında eksikliklerin giderilmesi, çağın gerektirdiği yeniliklerin yapılması, yetkinin görevin dışında kullanılmasının önüne geçilmesi için hesap verilebilirlik gereklidir.”(Ö10).*

*“Eğitimde kalitenin ve denetimin artması, öğrencilerin mezun olduklarında nitelikli işgücüne sahip olması için, hesap verilebilirlik kavramı önem arz eder.”(Ö8).*

*“Kamusal kaynakların kullanımı kişiselleşmemesi için yükseköğretim kurumlarında denetim yapılması ve hesap vermeye açık olunması gerekmektedir.”(Ö7).*

*“Yükseköğretim kurumlarında görev yapan tüm personelin sorumluluklarını yerine getirdiğinden emin olmak için hesap verilebilir olunmalıdır.”(Ö6).*

### **Yükseköğretim Yöneticileri Hesap Vermeye Açıklar mı?**

“Yükseköğretim Yöneticileri Hesap Vermeye Açıklar mı?” teması ile en fazla tekrar edilen koda bakıldığında “Hesap Verememe” başka bir deyişle hesap vermek ile ilgili bir bilgilerinin olmadığı karşımıza çıkmaktadır. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler yine yükseköğretim yöneticilerinin yeri geldiğinde hesap vermeye kendilerini adadıklarını (3/10), makam hırslarından dolayı ve eleştiriyeye açık



olmadıklarından ötürü hesap vermekten yana çekimser kaldıklarını dile getirmişlerdir (2/10). Bu tema ile ilgili öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

*“Yöneticiler hesap vermeye değil, hesap almaya açıktır. Kendi oturdukları koltuklarda, her şeye her bireye karşı hesap sorabileceklerini sanıyorlar. Kendileri hesap vermeye gelince ortaya çıkmıyorlar.”(Ö1).*

*“Yöneticilerin büyük bir kısmı hesap vermeye açıktır. Yöneticiler, öğrencilerden tutun da rektöre kadar tüm çalışanlara ve hizmet alanlara karşı hesap vermeye açık olmalıdırlar.”(Ö5).*

*“Bence idareciler hesap verme kavramını, suçluluk duygusu gibi kendilerinde anlamlandırmıyorlar. Hesap verme aslında bir şeffaflık belirtisidir. Fakat bizim yöneticilerimiz hesap verme kavramının anlamını daha bilmiyorlar.”(Ö6).*

### **Yöneticiler Kime Karşı Hesap Verebilmelidir?**

“Yöneticiler kime karşı hesap verebilmelidir?” teması özünde en fazla tekrarlanan kod olara karşımıza “Öğrencilere karşı hesap verme” (6/10) çıkmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin ifadelerine göre öğrencilere karşı yöneticilerin hesap verebilme zorunluluğunu, akademisyenlere karşı hesap verebilme takip etmektedir (3/10). Yine alt ve üst kademeye karşı açık olma (2/10) görüşmeler sonucunda sık tekrar edilen bir kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler tema ile ilgili şunlara değinmişlerdir:

*“Gözlemlerime göre üniversitelerde genel olarak alt makamlardakiler, üst makamlardakilere hesap vermektedirler. Bu durum bana göre tam tersine de olabilir. O yüzden hem ast hem üst hesap vermeye açık olmalıdır.”(Ö9).*

*“Yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin amacı eğitimde kaliteyi arttırmak ve öğrencilere nitelikli bir eğitim sunmaktır. Unutulmasın ki, öğrenciler olmasa yönetilecek bir okul ve eğitim alınacak bir fiziki anlayış olmazdı. O yüzden yöneticiler, ilk önce öğrencilere karşı hesap verebilmelidir.”(Ö7).*

*“Üniversitelerde müdür yardımcıları, müdürler, dekan yardımcıları, dekanlar, öğrencilere, halka açık ve hesap verilebilir oldukları kadar; beraber çalıştıkları ve görev yaptıkları akademisyenlere karşı da açık olmalıdırlar.”(Ö3).*

### **Lisansüstü Öğrencileri Yönetici Olursa Nasıl Hesap Verebilir Olurlar?**

“Lisansüstü Öğrencileri Yönetici Olursa Nasıl Hesap Verebilir Olurlar?” temasına bakıldığında kod olarak en fazla “Anket çalışmaları yapılması” yolu ile hesap vermeye yönelik adımlar atılacağı vurgulanmaktadır. Yine aynı şekilde lisansüstü öğrenciler Sorumluluk sahibi olmayı (4/10) hesap verebilmek ile bağdaştırmışlardır. Başkalarının fikir ve görüşlerine önem verme (3/10), Başkalarına örnek olma (3/10) kavramları özünde hesap vermeye kendilerini hazırlayan lisansüstü öğrencileri şunlara değinmişlerdir:

*“Öğrencilere ve ilgili paydaşlara yönelik anket ve değerlendirme formları düzenleyip, kendimin hesap vermeye açık olduğunu ifade etmeye çalışırdım.”(Ö3).*

*“Kendi sorumluluklarımı öğrenmeye çalışır ve haddimi aşmazdım. Tarafıma yönetim faaliyetleri bağlamında gelebilecek sorulara hâkim olup, mantıklı cevaplar vermeye kendimi adardım. Üniversitenin veyahut fakültenin ilgili internet sitesine öğrencilerin görüşlerini paylaşacağı ve sorular sorabileceği bağlantılar koyardım.”(Ö4).*

*“Okuldaki öğrencilerin fikir ve görüşlerine önem verirdim. Çalışanlara sohbet ortamında bile olsa her konuyu paylaşmaya açık olduğumu hissettirirdim. Toplu etkinlikler düzenleyerek makam ve mevkinin ikinci planda olduğunu aktarmak isterdim.” (Ö5).*

*“Öğretim üyelerinden ve öğrencilerden aylık bilgi ve geri dönüt almak için anketler düzenledim. Şikâyet ve geribildirim mekanizmaları oluştururdum. Hatalarımı düzeltmek adına önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö8).*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Hesap vermeye açık olma kavramı; araştırma sonuçlarına göre lisansüstü öğrencilerinin üzerinde yoğunlaştıkları kavramlardan biridir. Hesap verebilirlik kavramı söz konusu olduğunda aşağıdaki soruların cevap bulması gereklidir: Kim kime karşı, ne sebeple, kimin menfaatine, hangi materyaller ile ve hangi sonuçları elde adına için hesap verilebilmeli? (Lingenfelter, 2003).

Eğitimde hesap verebilirlikte öğrenciler, öğreticiler, meslektaşlar, okul yöneticileri, hükümetler ve diğer paydaşlar gibi çok farklı aktörler sürece katılmaktadır. Bu ise, elde edilen düşük performanstan tek bir insanın sorumlu tutulamayacağı sonucunu doğurmakta ve eğitimde hesap verebilirliğin çok sayıda insanın katıldığı karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Gedikoğlu, 2012). Bu sebeple araştırma sonuçlarında da ortaya çıkan hesap verilebilirlikte empati kurabilme kavramı önemlidir. Kendini diğer kişinin yerine koymak, onu yargulamadan önce değerlendirme yapma olanağı sağlar.

Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü öğrencileri; ilk etapta öğrencilerin hesap vermeye açık olması gerektiğini, sonrasında akademisyenlerin ve en son ise idari personelin hesap vermeye açık olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Hesap verilebilirlik, öğrenme, öğretme ve eğitim yönetimi kavramlarının daha da geliştirilmesi amacına hizmet etmektedir. Bu alanlarda ortaya çıkabilecek başarı durumları ya da başarısızlık durumları ile ilgili sorumluluk durumlarının üstlenilmesini gerektirmektedir (Sato ve Rabinowitz, 2010). Dolayısıyla, bu süreçte öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler doğrudan sorumludurlar (Ryan, 2002).

Yine lisansüstü öğrencileri araştırma sonuçlarına göre yükseköğretim kurumlarında öğrencilere karşı hesap verilebilir olmaya büyük bir ölçüde değinmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarında bu sorumluluk daha çok öğretim elemanlarına düşmektedir. Eğitim sistemlerinin kendi çıktılarının (öğrencilerin bilgi düzeyleri, becerileri ve davranışları) niteliğinden sorumlu tutulduğunu ifade edilmektedir. Hesap verebilirlik kavramı kimlerin, kimlere karşı, neden, ne seviyede ve hangi sonuçlar ile sorumlu tutulacağına dair sorulacak sorular ve bu sorulara verilecek cevapları içerecek bir yapıdır (Adams ve Hill, 2006; O’Day, 2002; Leithwood, Edge ve Jantzi, 1999). Bu sebep ile öğretim elemanı yükseköğretim kurumunun



etkililiği ve başarısından kendilerini sorumlu tutarak öğrencilere karşı hesap verebilir olmalıdır.

Lisansüstü öğrencilerinin üzerinde durdukları önemli bir unsur da hesap verememektir. Yöneticiler genel olarak hesap verilebilirliğin ne anlama geldiğini ve hesap vermeye nasıl teşvik edildiğini bilmemektedirler. Kaliteli bir yönetim anlayışı ve iletişim durumunun sağlanabilmesi adına gerekli şeylerin ilki durumdaki hesap verebilirlik kavramı; cevap verebilirlik kavramı, katılımçılık ve şeffaflık ile teşvik edilebilir (Samsun, 2003, s. 30).

Üniversitelerde bulunan akademik özgürlükleri savunacak, aktif ve nitelikli bir hesap verebilirlik uygulamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü hesap verebilirlik uygulamalarının çoğunlukla öğrenci başarısının artmasına (Skrla ve Scheurich, 2004, s. 13-24) ve yükseköğretim kurumlarında öğrenciler için eşit imkânların sağlanmasında nitelikli açıklamalar bulunmaktadır (Haney, 2000). Eğitimin kalitesinin artırılması bağlamında görüş bildiren lisansüstü öğrencileri, genel olarak öğrencilerin bilgiye kolay ulaşmasında, hesap vermeye açık yöneticilerin önemli payı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yetki kullanımı hesap verilebilirliğin önemli bir adımı olduğu gibi, yetkinin ne kadar yerinde kullanılıp kullanılmadığı, raporlama faaliyetleri ve anket çalışmaları ile yapılabilir. Hesap verebilirlik faaliyetleri, demokratik yapıların vazgeçilemeyen unsurlarından biridir. Kamu yönetiminde yeni bir kavram olan hesap verilebilirlik mali açıdan incelendiğinde, bir rapor sunma faaliyeti olarak göze çarpar. Farklı bir ifadeyle bir görevi icra etmek için kendine sunulan kamu kaynağını kullananın, kaynağı kendine sunana karşı kaynakları kullanım durumu ve görevini nasıl gerçekleştirdiği ile ilgili açıklamalarda bulunma gereksinimidir (Gedikoğlu, 2012).

Makam hırsı, hesap verilebilirlik kavramına farklı bir boyut getirmektedir. Araştırma bulgularında belirtildiği üzere yöneticiler bu hırs yüzünden hesap vermeye açık olmamak ile eleştirilmektedirler. Üniversite yöneticileri kullandıkları kamu kaynaklarını etkili, nitelikli, tasarruflu ve yasalarla ters düşmeden elde edip kullanmaktalar mıdır? Bunun belirlenmesi gerekir. Rektör, dekan/yüksekokul müdürü ve bölüm başkanı mali hesap verebilirliğin yanında, idare ettikleri fakülte veyahut üniversitenin akademik alanda gelişim ve performansları ile ilgili de hesap vermeye açık olmalıdırlar. Yükseköğretim kurumları faaliyetleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri tüm işlemlerden ötürü her alanda sorumluluk hisseden bir anlayışla idare edilmelidirler (Gedikoğlu, 2012).

Akademik kadroya karşı hesap verme, araştırma sonuçlarına göre yükseköğretimde önemli bir yer tutmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına kurumsal özerklik, akademisyenlere de bilim alanında ve akademik alanda özgürlük sağlamalıdır ama eylemlerinin ve kararlarının sonuçları bakımından hem yöneticilerin hem de akademisyenlerin sorumlu tutulmaları ve ilgililere hesap verebilmeleri gerekir (Gedikoğlu, 2012).

Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü öğrencilerin önemle üzerinde durduğu konulardan biri de ast ve üstün birbirine karşı hesap vermesidir. Kurumsal yönetişimin temel ilkelerinden birisi olan hesap verebilme kavramı veya hesap

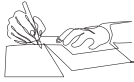
verebilme sorumluluğu, bir cevaplama, açıklamaya çalışma sorumluluğudur. Bu sorumluluk durumunda iki taraf bulunur. Bunlara bakıldığında, biri diğer çalışana görevler vermekte, diğer çalışan da bu görevlerin yapılıp yapılmadığını gösteren raporlar düzenlemektedir. Raporlar, görev gerçekleştirilmediyse neden gerçekleştirilmediği, görevin hedeflerine ne seviyede ulaşıldığını, planlanan hedeflere ulaşmak adına tüm sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin ve süreçte hangi durumların aksadığı veyahut nelerin planlanan ölçüde işlediği ile ilgili veriler içermektedir (Gedikoğlu, 2012).

Sorumluluk sahibi olmak, hesap verilebilirliğin farklı bir boyutu olarak araştırma sonuçlarında karşımıza çıkmaktadır. Etkin bir hesap verebilirlik ancak şeffaflık sayesinde her şeyin paydaşların ve kamuoyunun gözleri önünde cereyan ettiği bir ortamda sağlanabilir. Diğer taraftan, hesap verebilme, insanın güvensizlik düşüncesi üzerine mi oturmaktadır sorusu akla gelmektedir. Yasaların koyduğu sistemlere uymakta olan, meslek etiğine değer veren, sorumluluk sahibi bir bireye “gel yaptıkların ve gerçekleştirdiklerin ile ilgili hesap ver” denmesine gerek duyulur mu? İnsana güven duyulmalıdır. Fakat yeri geldiğinde de denetlenmeye açık olmalıdır. Çünkü tüm insanlar, aynı sorumluluk duygusuna sahip olmayabiliyor. Aslında, güven hesap verebilirliğin ters bakış açısıdır (Stensaker ve Harvey, 2011).

Sonuç olarak hesap verilebilirlik kavramı, eğitimin her boyutunda olduğu gibi yükseköğretim boyutunda da önemli bir yer teşkil etmektedir. Özellikle geleceğin akademisyen adayı potansiyeline sahip olan lisansüstü öğrencilerinin, ilerleyen kariyer yaşantılarında birer yükseköğretim yöneticisi olacakları var sayılırsa, hesap verilebilirlik kavramı ile ilgili fikirleri önemsenmelidir.

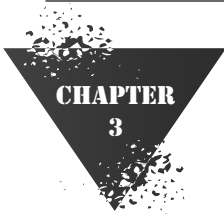
### Kaynakça

1. Adams, J. E. Jr. and Hill, P. T. (2006). “Educational Accountability in a Regulated Market”. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 217-235.
2. Ahearn, M., E. (2000). *Educational Accountability: A Synthesis Of The Literature And Review Of A Balanced Model Of Accountability*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED439573.pdf>.
3. Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP) Publication.
4. Aucoin, P. & Heintzman, R. (2000). The dialectics of accountability for performance in public management reform. *International Review of Public Administration Sciences*, 66 (4), 45-55.
5. Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı, A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk & B. Coşkun (Editörler), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
6. Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13 (4), 447-468.
7. Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33 (5), 946-967.
8. Burke, J. C. (2005). The many faces of accountability. In J. C. Burke (Ed.), *Achieving accountability in higher education (pp. 1-24)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/John-Wiley & Sons.



9. Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
10. Çetin, M. (2018). *Yükseköğretimde Hesap Verilebilirlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
11. Daigle, S. L., and Cuocco, P. (2002). Public accountability and higher education: Soul mates or stange bedfellows? *Center for Applied Research Bulletin*, 2002(9), 1-14.
12. Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
13. Goetz, A. ve Jenkins, R. (2002). Voice, Accountability and Human Development: The Emergence of a New Agenda, Human Development Report Office Occasional Paper. *United Nations Development Programme, Human Development Report 2002*. www. http://hdr.undp. org/en/reports/global/goetz-jenkins pdf. Erişim Tarihi: 05.08.2018.
14. Haney, W. (2000). The myth of the "Texas miracle" in educational reform. *American Educational Research Association*. New Orleans. DOI: http://dx.doi.org/ 10.14507/ epaa.v8n41.2000.
15. Kirwan, W. E. (2007). Higher education's "accountability" imperative: How the university system of Maryland responded? *Change*, 39(2).
16. Leithwood, K., Edge, K. and Jantzi, D. (1999). *Educational Accountability: The State of the Art*. Guttersloh, Bertelsmann Foundation Publication.
17. McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
18. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
19. Metz, T. (2011). Accountability in higher education: A comprehensive analytical framework. *Theory and Research in Education*, 9(1), 41-58.
20. Ryan, K. (2002). "Shaping Educational Accountability Systems". *American Journal of Evaluation*, 23(4), 453-468).
21. Samsun, N. (2003). *Hesap verebilirlik ve iyi yönetim. İyi yönetişimin temel unsurları*. Ankara: Ayrıntı.
22. Sato, E. and Rabinowitz, S.N. (2010). "Evaluation and Accountability". In Penelope Peterson, Eva Baker and Barry McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Ed., pp. 600-606. Oxford: Elsevier.
23. Skrla, L. Scheurich (2004). *Educational equity and accountability paradigms, policies, and politics*. New York: Psychology Press.
24. Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized literacy testing*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR15947).
25. Stensaker, B., and Harvey, L. (2011). Accountability: Understandings and challenges. In B. Stensaker, and L. Harvey (Eds.) *Accountability in higher education. Global perspectives on trust and power*. New York: Routledge
26. Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York: Routledge.
27. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİKLERİ VE ALGILADIKLARI YÖNETİCİ LİDERLİK UYGULAMALARI<sup>1</sup>

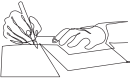
Sevinç ÖLÇER<sup>2</sup>, Işın KARAHAN KAYA<sup>3</sup>

### Giriş

Maslach (1982) tükenmişliği, “iş yerlerinde stresörlerin uzun etkileri ile ortaya çıkan bir psikolojik sendrom” olarak tanımlamıştır. Beklenti ile durum arasındaki fark arttıkça gerilim ve stres de artmaktadır. Tükenmişlik bir süreçtir ve üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak sınıflanmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme, tükenmişliğin başlangıcı ve en açık şekilde görülebilen temel boyuttur (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü 2010). Duyarsızlaşma, duygusal tükenmeye bağlı olarak bireyin çalıştığı ortam ve kişilere karşı olumsuz duygular ve tutumlar geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır ve bireyin ruh haliyle ilgilidir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Düşük kişisel başarı duygusu boyutunda ise kişinin işe karşı motivasyonu düşmüştür ve çaresizlik hissetmektedir (Kaçmaz, 2005). Düşük kişisel başarı duygusu kişinin yaptığı işle ilgili sorumlulukları yerine getirememesine neden olmakta böylece çevrenin kişiye olan güveni de sarsılmaktadır (Akman vd., 2010). Yıldız’a (2015) göre başlıca stres kaynakları olumsuz fiziki koşullar, aşırı iş yükü, rol durumu, rol belirsizliği, katı hiyerarşi, otokratik yönetim, aşırı rekabet, ücret yetersizliği, kişiler arası ilişkiler şeklinde sıralanabilmektedir.

Yoğun iş stresinin sonuçlarından biri olarak kabul edilen mesleki tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında tükenmişliğin, işi gereği insanlarla sık sık yüz yüze gelmekte olan, insanlara hizmet veren, yardım eden meslek gruplarının çalışanlarında daha fazla gözleendiği görülmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Shirom ve Ezrachi, 2003). Bu sebeple eğitim alanında çalışan kişilerin tükenmişliğe en yakın risk grubunda oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin tükenmişliği ise stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretim durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Çavuşoğlu, 2009). Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006), yüksek iş talebi sonucu yaşanan tükenmişliğin, öğretmen sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ortamdaki psikolojik baskılar öğretmenler arasında hoşnutsuzluk, düşük verim, devamsızlık gibi sorunlara yol açabildiği düşünüldüğünde bunların tükenmişliği etkileyen doğrudan faktörler

- 1 Bu çalışma, Işın KARAHAN KAYA'nın, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim ABD Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda, Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER danışmanlığında yürüttüğü, “okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı-BURDUR
- 3 Milli Eğitim Bakanlığı Yeniköy İlkokulu Anasınıfı Öğretmeni-Torbalı/İZMİR



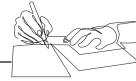
olduğu söylenebilir (Lian, Sun, Ji, Li ve Peng, 2014; Jackson ve Maslach, 1982). Uzun süreli psikolojik baskılar tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Louw, George ve Esterhuysen (2011), öğretim deneyimi on yıldan fazla olan öğretmenlerin duygusal tükenmişliğini, öğretim deneyimi on yıldan az olan öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Bu çalışma ile ilişkili olarak Deniz Kan (2008), bir grup okul öncesi öğretmenin tükenmişlik durumunu incelediği çalışmada, hizmet süresi fazla olan ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin, tükenmişlik ölçeği düşük kişisel başarı hissi alt boyut puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Friesen, Prokop ve Sarros (1980), öğretmenlerin tükenmişlik nedenlerini araştırdıkları çalışmada tükenmeyi yordayan en önemli değişkenlerin, tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutunda, iş stresi, iş doyumu ile statü ve kabul görme, iş doyumu ile iş yükü, iş değiştirme, iş doyumu ile ücret ve sağlanan faydanın; Duyarsızlaşma alt boyutunda, iş doyumu ile statü ve kabul görme; İş değiştirme, iş doyumu ile güvenlik; İş doyumu ile terfi; İş doyumu ile insanlar arası ilişkiler olduğunu bulmuştur (aktaran, Çavuşoğlu, 2009).

Betoret (2006), öğretmenlerin stres kaynakları, yeterlilik, baş etme kaynakları ve tükenmişlik yaşantılarını incelediği çalışmada öğretmenler tükenmişlik etkeni açısından okul ortamındaki uygulamalarına müdahaleyi ve engellenmeyi görmüştür. Aynı zamanda yüksek yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip olduğu, buna bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin de düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda bireysel faktörler açısından ele alındığında Akman vd. (2010) tükenmişliğin nedenlerini; Cinsiyet, yaş, hizmet yılı, medeni durum, eğitim durumu olarak ele alırken Öztürk ve Deniz (2008) bireysel faktörlere çocuk sayısı, kişisel beklentiler, öz saygı, iş doyumu ve motivasyonu, Ören ve Türkoğlu (2006) ise işini sevmek yapmama, problemleriyle nasıl baş edeceğini bilememe gibi durumları ilave etmektedir. Kaçmaz (2005)'a göre meslekten olumlu beklentisi olmayanların da duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri yüksektir. Demografik özelliklerden cinsiyetin tükenmişlikle ilişkisi netleşmemiş olup erkek- kadın olarak değil de meslek ve hiyerarşiye göre değiştiği kanısı bulunmaktadır. Maslach, Schaufeli ve Leiter'a (2001) göre de tükenmişliğin cinsiyetle çok bağlantısı bulunmamıştır. Fakat erkeklerin daha kuşkucu, kadınların ise yolunmaya daha yatkın oldukları, yaş faktörüne göre ele alındığında ise tükenmişliğin orta yaşlılara göre gençlerde daha fazla görüldüğü vurgulanmaktadır. Özellikle medeni durum ile ilgili olarak bekâr erkekler evli olanlara, bekar olanlar boşanmışlara göre tükenmişliğe daha yatkındır. Akçamete ve diğerleri (2001), sınıftaki çocuk sayısı, çocukların düzeyi, yaş grupları, okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi sosyal faktörleri tükenmişlik üzerinde önemli görmektedir.

Chang, Rand ve Strunk (2000), bir grup kolej öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, mesleki tükenmişlik ve iyimserlik arasındaki ilişki yanında stresi de incelemiş, iyimserlik ve stresin mesleki tükenmişlik ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Şenel ve Buluş (2017), okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolünü inceledikleri çalışmalarında, öz yeterlik düzeyi arttıkça tükenmişlik alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

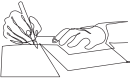




Bu araştırmanın diğer konusu, öğretmenlerin tükenmişlik yaşama durumu ile yakın ilişkisi olduğu bir takım araştırmalarla (Gedikoğlu, 2015; Bursalıoğlu, 2011; Buluç, 2009; Cerit, 2008; Korkmaz, 2005) da ortaya konan yönetici diğer bir deyişle okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkindir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin üstlerinden takdir görme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Sonuçlar, üstlerinden takdir görme durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinde daha fazla tükenmişlik yaşamalarının olası nedenlerini, yaptıkları çalışmaların takdir görmemesi, emeklerinin karşılığında ödül alamamanın şevk ve heyecanlarını kırarak çalışma azmini azaltması olarak görmüşlerdir. Dolunay (2002), lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, üstlerinden takdir görmeyenlerin tükenmişlik puan ortalamalarının, takdir görenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Chesnutt (1997), Greenglass, Burke ve Konarski (1997) ve Karataş (2009) da sosyal destekle tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Garcia (2003), çalışmasında, etik liderlik uygulamalarına tabi tuttuğu okul yöneticilerinin bu programdan sonra yoğun iş yüküne rağmen izleyenlerini hem duygusal hem de mesleki konuda daha fazla desteklediklerini bulmuştur. Maslach (1982)'a göre öğretmenlerin isteklerini elde etme konusunda yüksek beklentileri vardır ve bu beklentileri karşılamadaki başarısızlık onları tükenmişliğe meyilli hale getirebilmektedir.

Bir okul öncesi öğretmenin verimliliği, Mesleki açıdan her ne kadar yeterli olsa da ortamdaki yönetsel süreçlerle de yakından ilişkilidir. Liderlik özelliğine sahip bir yöneticinin etkili iletişimi, iş birliği, yönetimindeki çalışanları motive etmesi, çalışma ortamına pozitif olarak yansımaktadır. Bu durum da öğretmenin iş doyumunu, işe bağlılığını, öz motivasyonunu arttırmakta, tükenmişlik eğilimini ise azaltmaktadır. Demiray'a (2008) göre öğretmenlerin iş doyumları, enerjileri, motivasyonları okul müdürlerinin yönetim anlayışı ve liderlik tarzlarıyla yakından ilişkilidir ve okul yöneticileri okulun her yönlü başarı ve başarısızlığından sorumlu birinci kişi durumundadır. Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak, çalışanlarını motive ederek insan ilişkilerini düzenleyecek olan okul yöneticilerinin görevleri liderlik ve yönetim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Sağbaş, 2013).

Bu noktada, yönetim ve liderlik kavramlarının birbirlerine üstünlüğü söz konusu olmamakla birlikte liderlik, bir gruba veya örgütü ortak amaçlara ulaştırabilmek için üyeleri etkileme (Serinkan, 2008) ortak amaçlara ulaşmayı başarmak için diğer insanları yönetme (Baloğlu, 2011), insanları yönlendirmede kullanılan bir araç (Buluç, 2009), ortak amacın gerçekleşmesi süresince insanların etkisi altında kaldıkları kişinin sahip olduğu yönetme erki (Başaran, 1996), ortak amaca ulaşmak için birlikte hareket edebilmeyi sağlayan yetenek ve bilgilerin toplamıdır (Eren, 2017; Yukl, 1989). Liderlik, özgünlüktür, yaratıcılıktır, değişimdir ve çalışanların motivasyonunu arttırmak, rehberlik etmek için gereklidir (Gedikoğlu, 2015). Clark (2000) ve Palmer'a (1997) göre etkili liderlik için okul yöneticileri mesleki ve teknik açıdan yeterli olmalı, kendini, insan doğasını, örgüt kültürünü bilmeli, yönlendirme ve güdüleme yapabilmelidir (aktaran, Özmen, 2002). Çalışanların ihtiyaçlarına önem vererek onların memnuniyetlerinin sağlanmasında



üst düzey sorumluluk alan yöneticilerin sahip olduğu yeterlik ve nitelikler liderlikle doğru orantılıdır (Akyüz ve Kaya, 2015).

Yönetim ise mevcut düzenin korunmasına yönelik uygulamaları içermektedir. Bazen idare bazen de kurum anlamında kullanılmaktadır. Genel anlamıyla yönetim, belirli iş birliği için bir araya gelmiş insanların ortak amaçlar doğrultusunda gerçekleştireceği faaliyetlerin düzenlenmesi sürecidir. Yönetimin pratik ve pragmatik amacı, örgütsel etkinliği ve verimliliği arttırmaktır (Çağlar ve Kılıç, 2011). Okul da bir örgüttür ve okul müdürü bu örgütün eğitim yöneticisidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okulun da hedeflerine ulaşabilmesi için örgüt kültürünün okuldaki tüm personel tarafından paylaşılabilmesi gerekmektedir. Bu kültürü oluşturma görevi ise yöneticindir.

Liderlikle yönetim arasında bir dengenin olması gerekmektedir. Çünkü yönetimde güçlü olan ama düşük düzeyde liderlikle sürdürülen ya da iyi yönetilemeyen fakat karizmatik bir liderlik uygulamasının olduğu okullar eninde sonunda başarısız olmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Okul müdürlerinin görevi sadece yasal metinler çerçevesinde hareket ederek okulu yönetmek değil çalışanları arasında uyumlu bir çalışma ortamı, güçlü işbirliği, olumlu insan ilişkilerine dayalı bir ortam yaratmaktır. Bu da ancak okulun örgüt iklimini olumlu hale getiren bir lider ile mümkün olabilmektedir (Arslantaş ve Özkan, 2012). Bu nedenle yönetimin, öğretmenleri karar süreçlerine katma, mesleki dayanışmanın sağlanmasına yardımcı olabilecek etkinlikler düzenleme gibi destekleyici bir tutum sergilemesi (Akman, vd., 2010), öğretmen ve diğer çalışanlarını motive etmesi son derece önemlidir. Çünkü motive olmuş öğretmenin performansı iyidir, hırslıdır, başarıya odaklıdır, problemlere çözümler üretebilir. Motive olmamış öğretmen ise sorumluluk almaktan kaçır, değişime kapalıdır, performansı ise düşüktür.

Liderlikle ilgili yapılan araştırmalara göz gezdirildiğinde; Cemaloğlu (2007), liderlik stillerinin en çok öğretmen etkililik ve doyumunu etkilediğini, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlere ilişkin ekstra çaba, etkililik ve doyum arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu, Taş, Çelik ve Tomul (2007), öğretmenlerin algıladıkları yönetici liderlik tarzı davranışlarının, cinsiyet, branş ve mezun olunan okula göre fark göstermediğini, Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) okul müdürlerinin duygusal, öğretimsel ve araçsal desteği ile öğretmenlerin, yardımlaşma ve sivil erdem boyutlarından olan örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu, Yıldız (2014), otokratik yönetim eğilimi gösteren müdürlerin öğretmende stres düzeyini arttırdığını, Daşcı ve Cemaloğlu (2015) ise dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışı sergileme sıklığı arttıkça mobbinge (yıldırma) maruz kalma durumlarında azalma bulunduğunu, Zopiatis ve Constanti (2010) de dönüşümcü liderlik ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki bulunduğunu saptamıştır. García-Rivera, Mendoza-Martinez ve Lew (2012), serbest bırakıcı (laissez faire) liderlik dışındaki diğer liderlik tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sezgin Nartgün, Nartgün ve Arıcı (2016), yöneticilerin kullandığı örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini ele aldığı çalışmalarında ise yöneticilerin zorlayıcı güç kaynağını nadiren, ödül gücünü, karizma gücü ve uzmanlık gücü kaynaklarını bazen, yasal güç kaynağını ise çoğunlukla kullandıklarını tespit etmiştir.

Alanyazında vurgulandığı gibi okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve tükenmişlik,

öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyen bir unsur olması sebebiyle eğitimin niteliğinin düşmesine neden olabilmektedir (Cerit, 2008).

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma ile doğrudan ilişkili olan fakat ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilen tek bir çalışmaya (Kılıç, 2017) rastlanmış, bununla birlikte benzer konuda genelde işletme ve turizm alanlarında (Akoğul, 2018; Arıkök, 2017; Alga, 2016; Kıyıkçı, 2016; İri, 2015; Uzun, 2015; Aydoğdu, 2014) ve eğitim alanında (Arabikoğlu, 2016; Şahinkaya Güven, 2013) yapılan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Alan yazında ve yapılan çalışmalarda, yönetici tutum ve davranışlarının, yönetim uygulamalarının öğretmenlerin meslek performansı, iş doyumunu ve tükenmişliği üzerinde ne denli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesine gerek duyulmuştur.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları arasındaki ilişkinin yanı sıra öğretmenlerin tükenmişlik ve algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve algılanan liderlik uygulamaları; Yaş, medeni durum, hizmet süresi, çalıştığı okul türü, günlük çalışma süresi, sınıf mevcudu ve yönetici cinsiyeti değişkenlerine göre fark göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Karasar (2015) tarama modellerini, genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği veya birden fazla sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi için incelenen ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk, 2017).

#### **Evren ve örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim veren okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmaya, İzmir ili Torbalı ilçesinde bulunan anaokulu ve ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında görev yapan toplam 112 okul öncesi öğretmeni arasından çalışmaya gönüllü olan 100 öğretmen katılmıştır.



## Veri toplama araçları

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin tükenmiş düzeylerini ölçmek amacıyla "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu" kullanılmıştır. Pines (2005) tarafından geliştirilen ve Tümkiye, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 1 (Hiç) ile 7 (Daima) arasında değişen yanıt seçeneklerine sahip olup 10 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi çalışmasında maddelerin toplam varyansın % 64.8'ini açıklayan üç faktörde toplandığı ancak aracın tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği göstermiştir. Ölçekten yüksek puan alanların düşük puan alanlara göre daha fazla kronik yorgunluk, baş ve sırt ağrıları gibi şikâyetleri daha fazla bildirdikleri ve bunların düşük iş doyumunu ve düşük performans beklentisinde oldukları gözlenmiştir. Ölçeğin puanları yaşam doyumunu, genel iyimserlik ve iş doyumunu ile negatif ilişkilidir. Ayrıca somatik bozukluk, genel iş stresi ve çeşitli spesifik iş stresleri ile pozitif ilişkiler göstermiştir. Farklı etnik köken, meslek ve öğrenci gruplarından elde edilen verilerle ölçeğin iç tutarlık katsayıları 0.85 ile 0.92 arasında hesaplanmıştır. Üç ay ara ile uygulanan test-tekrar test katsayısı ise 0.74 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Tümkiye, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizde  $KMO = .91$  ve  $\chi^2 = 1308.33$  ( $p < 0.0001$ ) değerleri elde edilmiştir. Bu değerler, toplanan verilerin faktör analizi çalışmasının yapılmasına olanak verdiğini göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda öz değeri 1.00'dan büyük olan sadece bir faktör ortaya çıkmıştır. Maddelerin ortak varyans değerlerinin ise .29 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün öz değeri 5.59, varyansın da % 55.92'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 10 madde söz konusu faktöre .54 ile .87 arasında değişen değerler ile yüklenmişlerdir. Bu analiz sonucuna göre doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve benzer şekilde bu faktörün öz değeri (5.59) ve varyansı açıklama yüzdesi (55.92) değişmemiştir. Ancak maddelerin ortak varyans değerlerinin .24 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Aracın benzer ve farklı yapılar geçerliği için yapılan analizlerde Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu puanlarının Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarıyla -.48, Depresyon puanlarıyla .73, Anksiyete puanlarıyla .70 ve Stres puanlarıyla da .70 korelasyon değerleri göstermiştir ( $p < .01$ ). Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alfa ve test-tekrar test teknikleriyle bakılmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .91 ve dört hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Tükenmişlik puanı 10 maddeye verilen cevapların toplanıp 10'a bölünmesiyle bulunmaktadır. Elde edilen puan 2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesinin düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesi olduğunu; 3.5 ile 4.4 arasında ise tükenmişlik yaşandığını; 4.5 ile 5.4 arasında ise ciddi tükenmişlik problemi olduğu; 5.5 ve üstü puan ise en kısa zamanda profesyonel yardım alınması gerektiğini göstermektedir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010).

## Veri toplama süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve Liderlik Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulamaları 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve araştırma verileri gönüllülük esasına uygun olarak elde edilmiştir. Uygula-

ma öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı ve yönerge açıklanarak kişisel bilgi formu, Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve Liderlik Uygulamaları Ölçeği kendi okullarında çalıştıkları zaman dilimine göre uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilecek bilgilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı özellikle belirtilmiştir. 100 okulöncesi öğretmenine ulaştıktan sonra uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

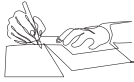
### Verilerin analizi

Veri analizine geçilmeden önce değişkenlere ilişkin frekans tabloları incelenmiş ve veri seti hatalı verilerden arındırılmıştır. Verilere uygun analiz türünü belirlemek için normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) basıklık ve çarpıklık değerlerinin değişkenlere ilişkin normallik önemli bir göstergesi olduğunu ve bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olması durumunda değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığını belirtmiştir. Araştırmaya ilişkin değişkenler normallik varsayımını karşılamaktadır. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden olan bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi, bağımsız değişkenin iki kategoriden oluşması durumunda kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algılanan liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiye ölçek puanları sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon tekniği ile bakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış ve tüm analizler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

**Tablo 1.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği ile liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama, standart sapma, Kolmogorov Smirnov normallik testi basıklık-çarpıklık değerleri ve Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı sonuçları

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	Basıklık	Çarpıklık	$\alpha$
TÖ Toplam puan	29.27	12.664	.670	-.203	.923
Yol Göstermek	22.48	6.304	-.719	-.292	.945
Ortak vizyon oluşturmak	22.58	6.242	-.856	-.029	.936
Süreci sorgulamak	22.72	5.998	-.793	-.024	.938
İzleyicileri cesaretlendirilmek	18.73	5.144	-.691	-.151	.910
Personeli cesaretlendirmek	22.75	6.074	-.807	-.055	.949
LUÖ Toplam puan	86.51	23.206	-.766	-.120	.989

Tablo 1'de, öğretmenlerin tükenmişlik ve liderlik uygulamaları ölçeklerinden elde ettikleri puanlara ilişkin normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -.856 ile .670 arasında değiştiği görülmektedir.



## Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişlik ve algıladıkları liderlik uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

### Araştırma Kapsamında Yer Alan Okul öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin elde ettikleri puanların frekans ve yüzde (%) oranları verilmiştir.

**Tablo 2.** Okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları

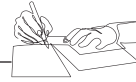
Değişken		f	%
Tükenmişlik Ölçeği Toplam	Düşük tükenmişlik	39	43.0
	Tükenmişlik tehlikesi var	29	26.0
	Tükenmişlik yaşıyor	16	16.0
	Ciddi tükenmişlik problemi var	10	9.0
	Profesyonel yardım gerekli	6	6.0
	Toplam	100	100.0

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %39'u düşük düzeyde tükenmişlik yaşarken, %29'unun tükenmişlik tehlikesi olduğu, %16'sının tükenmişlik yaşadığı, %10'unun ciddi tükenmişlik problemi olduğu, %6'sının ise profesyonel yardım alması gerektiği görülmektedir.

**Tablo 3.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaşa göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	30 ve altı	54	28.518	13.287	-.641	89	.523
	31 ve üzeri	46	30.152	11.975			
Yol göstermek	30 ve altı	54	22.796	6.628	.542	89	.589
	31 ve üzeri	46	22.108	5.952			
Ortak vizyon oluşturmak	30 ve altı	54	22.555	6.725	-.042	89	.966
	31 ve üzeri	46	22.608	5.697			
Süreci sorgulamak	30 ve altı	54	22.777	6.508	.104	89	.918
	31 ve üzeri	46	22.652	5.408			
İzleyicileri cesaretlendirmek	30 ve altı	54	22.444	6.635	.249	89	.804
	31 ve üzeri	46	22.130	5.825			
Personeli cesaretlendirmek	30 ve altı	54	22.870	6.489	.214	89	.831
	31 ve üzeri	46	22.608	5.615			
LUÖ Toplam	30 ve altı	54	113.444	32.456	.219	89	.827
	31 ve üzeri	46	112.108	27.803			

$p > 0.05$



Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik ve liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların medeni duruma göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	Evli	76	30.013	11.702	1.045	89	.299
	Bekar	24	26.916	15.367			
	Evli	76	112.556	28.667	-.162	89	.871
LUÖ Toplam	Bekar	24	113.708	35.510			
Yol göstermek	Evli	76	22.407	5.951	-.203	89	.840
	Bekar	24	22.708	7.451			
Ortak vizyon oluşturmak	Evli	76	22.473	6.047	-.302	89	.764
	Bekar	24	22.916	6.952			
Süreci sorgulamak	Evli	76	22.789	5.610	.205	89	.838
	Bekar	24	22.500	7.223			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Evli	76	22.197	5.950	-.291	89	.772
	Bekar	24	22.625	7.234			
Personeli cesaretlendirmek	Evli	76	22.684	5.664	-.192	89	.848
	Bekar	24	22.958	7.357			

$p > 0.05$

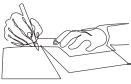
Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik ve liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanların medeni duruma göre farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 5.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların okuldaki hizmet süresine göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Hizmet süresi	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	5 yıl ve altı	64	27.015	10.972	-2.432	89	.017
	6 yıl ve üzeri	36	33.277	14.529			
Yol göstermek	5 yıl ve altı	64	23.703	5.582	2.665	89	.009
	6 yıl ve üzeri	36	20.305	6.980			
Ortak vizyon oluşturmak	5 yıl ve altı	64	23.812	5.540	2.716	89	.008
	6 yıl ve üzeri	36	20.388	6.875			
Süreci sorgulamak	5 yıl ve altı	64	23.875	5.475	2.644	89	.010
	6 yıl ve üzeri	36	20.666	6.405			
İzleyicileri cesaretlendirmek	5 yıl ve altı	64	23.484	5.665	2.601	89	.011
	6 yıl ve üzeri	36	20.194	6.743			
Personeli cesaretlendirmek	5 yıl ve altı	64	23.921	5.408	2.649	89	.009
	6 yıl ve üzeri	36	20.666	6.689			
LUÖ Toplam	5 yıl ve altı	64	118.796	27.034	2.712	89	.008
	6 yıl ve üzeri	36	102.222	33.074			

$p < 0.05$





Tablo 5 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarında çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip öğretmenler, yöneticilerinin liderlik uygulamalarını daha olumlu algılamaktadır. 6 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamaları, 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir.

**Tablo 6.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların çalıştıkları okul türüne göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p																																																																				
TÖ Toplam	Anaokulu	51	28.549	11.572	-579	89	.564																																																																				
	Anasınıfı	49	30.020	13.789				Yol göstermek	Anaokulu	51	23.627	5.820	1.880	89	.063	Anasınıfı	49	21.285	6.620	Ortak vizyon oluşturmak	Anaokulu	51	23.803	5.462	2.031	89	.045*	Anasınıfı	49	21.306	6.786	Süreci sorgulamak	Anaokulu	51	24.019	5.174	2.256	89	.026*	Anasınıfı	49	21.367	6.531	İzleyicileri cesaretlendirmek	Anaokulu	51	23.803	5.392	2.522	89	.013*	Anasınıfı	49	20.734	6.729	Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.039	5.295	2.207	89	.030*	Anasınıfı	49	21.408	6.579	LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*
Yol göstermek	Anaokulu	51	23.627	5.820	1.880	89	.063																																																																				
	Anasınıfı	49	21.285	6.620				Ortak vizyon oluşturmak	Anaokulu	51	23.803	5.462	2.031	89	.045*	Anasınıfı	49	21.306	6.786	Süreci sorgulamak	Anaokulu	51	24.019	5.174	2.256	89	.026*	Anasınıfı	49	21.367	6.531	İzleyicileri cesaretlendirmek	Anaokulu	51	23.803	5.392	2.522	89	.013*	Anasınıfı	49	20.734	6.729	Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.039	5.295	2.207	89	.030*	Anasınıfı	49	21.408	6.579	LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*	Anasınıfı	49	106.102	32.573								
Ortak vizyon oluşturmak	Anaokulu	51	23.803	5.462	2.031	89	.045*																																																																				
	Anasınıfı	49	21.306	6.786				Süreci sorgulamak	Anaokulu	51	24.019	5.174	2.256	89	.026*	Anasınıfı	49	21.367	6.531	İzleyicileri cesaretlendirmek	Anaokulu	51	23.803	5.392	2.522	89	.013*	Anasınıfı	49	20.734	6.729	Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.039	5.295	2.207	89	.030*	Anasınıfı	49	21.408	6.579	LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*	Anasınıfı	49	106.102	32.573																				
Süreci sorgulamak	Anaokulu	51	24.019	5.174	2.256	89	.026*																																																																				
	Anasınıfı	49	21.367	6.531				İzleyicileri cesaretlendirmek	Anaokulu	51	23.803	5.392	2.522	89	.013*	Anasınıfı	49	20.734	6.729	Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.039	5.295	2.207	89	.030*	Anasınıfı	49	21.408	6.579	LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*	Anasınıfı	49	106.102	32.573																																
İzleyicileri cesaretlendirmek	Anaokulu	51	23.803	5.392	2.522	89	.013*																																																																				
	Anasınıfı	49	20.734	6.729				Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.039	5.295	2.207	89	.030*	Anasınıfı	49	21.408	6.579	LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*	Anasınıfı	49	106.102	32.573																																												
Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.039	5.295	2.207	89	.030*																																																																				
	Anasınıfı	49	21.408	6.579				LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*	Anasınıfı	49	106.102	32.573																																																								
LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.294	26.602	2.222	89	.029*																																																																				
	Anasınıfı	49	106.102	32.573																																																																							

\* $p < 0.05$

Tablo 6'da, okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam puan ortalamalarında değil fakat liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve "yol göstermek" alt boyutu dışındaki alt boyut puan ortalamalarında çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların günlük çalışma süresine göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Çalışma süresi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p																																												
TÖ Toplam	Tam Gün	17	39.705	14.065	4.002	89	.000*																																												
	Yarım Gün	83	27.132	11.305				Yol göstermek	Tam Gün	17	20.588	6.856	-1.364	89	.176	Yarım Gün	83	22.867	6.158	Ortak vizyon oluşturmak	Tam Gün	17	20.176	7.011	-1.761	89	.081	Yarım Gün	83	23.072	6.001	Süreci sorgulamak	Tam Gün	17	20.705	6.621	-1.530	89	.129	Yarım Gün	83	23.132	5.820	İzleyicileri cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.058	7.369	-1.637	89	.105
Yol göstermek	Tam Gün	17	20.588	6.856	-1.364	89	.176																																												
	Yarım Gün	83	22.867	6.158				Ortak vizyon oluşturmak	Tam Gün	17	20.176	7.011	-1.761	89	.081	Yarım Gün	83	23.072	6.001	Süreci sorgulamak	Tam Gün	17	20.705	6.621	-1.530	89	.129	Yarım Gün	83	23.132	5.820	İzleyicileri cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.058	7.369	-1.637	89	.105	Yarım Gün	83	22.759	5.937								
Ortak vizyon oluşturmak	Tam Gün	17	20.176	7.011	-1.761	89	.081																																												
	Yarım Gün	83	23.072	6.001				Süreci sorgulamak	Tam Gün	17	20.705	6.621	-1.530	89	.129	Yarım Gün	83	23.132	5.820	İzleyicileri cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.058	7.369	-1.637	89	.105	Yarım Gün	83	22.759	5.937																				
Süreci sorgulamak	Tam Gün	17	20.705	6.621	-1.530	89	.129																																												
	Yarım Gün	83	23.132	5.820				İzleyicileri cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.058	7.369	-1.637	89	.105	Yarım Gün	83	22.759	5.937																																
İzleyicileri cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.058	7.369	-1.637	89	.105																																												
	Yarım Gün	83	22.759	5.937																																															



Personeli cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.647	7.158	-1.579	89	.118
	Yarım Gün	83	23.180	5.782			
LUÖ Toplam	Tam Gün	17	102.176	34.558	-1.606	89	.112
	Yarım Gün	83	115.012	29.056			

\* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamalarında değil fakat tükenmişlik ölçeği toplam puan ortalamalarında günlük çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t = 4.002, p < .05$ ). Günlük çalışma süresini tam gün olarak belirten öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarının, günlük çalışma süresini yarım gün olarak belirtenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 8.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların yönetici cinsiyetine göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

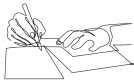
Değişken	Yönetici cinsiyeti	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	Kadın	50	30.28	13.20	.796	89	.428
	Erkek	50	28.26	12.15			
Yol Göstermek	Kadın	50	22.36	7.08	-.189	89	.850
	Erkek	50	22.60	5.48			
Ortak vizyon oluşturmak	Kadın	50	22.30	7.02	-.447	89	.656
	Erkek	50	22.86	5.40			
Süreci sorgulamak	Kadın	50	22.70	6.96	-.033	89	.974
	Erkek	50	22.74	4.91			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Kadın	50	22.24	6.98	-.096	89	.924
	Erkek	50	22.36	5.48			
Personeli cesaretlendirmek	Kadın	50	22.56	6.91	-.311	89	.756
	Erkek	50	22.94	5.15			
LUÖ Toplam	Kadın	50	112.16	34.38	-.220	89	.826
	Erkek	50	113.50	25.82			

$p > 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği ve liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarında çalıştıkları okuldaki yönetici cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**Tablo 9.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf mevcuduna göre bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Değişken	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
	Mevcudu						
TÖ Toplam	20 ve altı	61	28.63	11.97	-.958	89	.025*
	21 ve üstü	30	31.43	15.11			
Yol Göstermek	20 ve altı	61	22.16	6.75	-.139	89	.248
	21 ve üstü	30	22.36	6.00			



Ortak vizyon oluşturmak	20 ve altı	61	22.42	6.77	.111	89	.158
	21 ve üstü	30	22.26	5.71			
Süreci sorgulamak	20 ve altı	61	22.50	6.53	.006	89	.131
	21 ve üstü	30	22.50	5.36			
İzleyicileri cesaretlendirmek	20 ve altı	61	21.93	6.83	-.255	89	.099
	21 ve üstü	30	22.30	5.54			
Personeli cesaretlendirmek	20 ve altı	61	22.75	6.43	.541	89	.482
	21 ve üstü	30					
	20 ve altı	61	22.00	5.86	.051	89	.200
		30	111.78	32.77			
LUÖ Toplam	21 ve üstü		111.43	27.74			

$p < 0.05$

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları sınıf mevcuduna göre farklılık gösterirken, liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarında sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 10.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği ile liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasındaki Pearson korelasyon sonuçları

Değişkenler		YG	OVO	SS	İC	PC	LUÖT
TÖT	r	-.488	-.496	-.488	-.464	-.513	-.500
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	n	100	100	100	100	100	100

$p < 0.05$

(TÖT: Tükenmişlik Ölçeği Toplam YG:Yol Göstermek OVO:Ortak Vizyon Oluşturmak SS:Süreci Sorgulamak İC:İzleyicileri cesaretlendirmek PC:Personeli cesaretlendirmek LUÖT:Liderlik Uygulamaları Ölçeği Toplam)

Tablo 10'daki analiz sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ortalama puanları ( $r = -.500, p < .001$ ) arasında, tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği yol göstermek ( $r = -.448, p < .001$ ), ortak vizyon oluşturmak ( $r = -.496, p < .001$ ), süreci sorgulamak ( $r = -.488, p < .001$ ), izleyicileri cesaretlendirmek ( $r = -.464, p < .001$ ), personeli cesaretlendirmek ( $r = -.513, p < .001$ ) alt boyut puan ortalamaları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamaları ölçeği puan ortalamaları arttıkça tükenmişlik algısı puan ortalamalarının düştüğü söylenebilir. Tablo 10'da en güçlü ilişkinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği personeli cesaretlendirme alt boyut puan ortalamaları ( $r = -.513, p < .001$ ) arasında, en düşük ilişkinin ise tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği izleyicileri cesaretlendirmek alt boyut puan ortalamaları ( $r = -.464, p < .001$ ) arasında olduğu görülmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; okul öncesi öğretmenlerinin % 39'unun tükenmişlik düzeyinin düşük olduğunu, % 29'unda tükenmişlik tehlikesi bulunduğunu, % 16'sının tükenmişlik yaşadığını, % 10'unun ciddi tükenmişlik problemi olduğunu ve % 6' sının ise en kısa zamanda profesyonel yardım alması gerektiğini ortaya koymuştur. Doğrudan okul öncesi öğretmenleri üzerinde olmasa da bu araştırma sonuçları ile paralel olarak Tümkiye ve Çavuşoğlu (2010) tarafından sınıf öğretmenliği öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, katılımcıların % 8.6'sının ciddi düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının (% 42. 5) tükenmişlik tehlikesi bulunduğu rapor edilmiştir. Aydoğdu (2014) ise beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin %64'ünün hizmet süresinin 5 yıl ve altında olmasının, %83'ünün ise yarım gün çalışıyor olmasının sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Zira diğer demografik değişkenlere göre olmamakla birlikte bu iki değişken açısından öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında fark görülmüştür. Öğretmenlerin yaklaşık %40'ında henüz tükenmişlik düşük düzeydedir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaşa, medeni duruma, çalıştıkları kurum türüne ve çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, yapılan bazı çalışmaların bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Baş, 2016; Aydoğdu, 2014; Aksoy, 2009; Karaman, 2009; Teltik, 2009; Tümkiye, 1996; Yıldırım, 2007).

Bu çalışmada her ne kadar öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında yaşa göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da ilerleyen yaşın tükenmişlik yaşama riskini arttırdığı söylenebilir. Nitekim okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir takım araştırmalarda (Çelik, 2015; Koyutürk, 2014; Ertürk, 2012; Akkurt, 2008; Tuğrul ve Çelik, 2002) ayrıca diğer öğretim kademelerindeki öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda (Adıgüzel, 2016; Turan, 2015; Dincerol, 2013; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Gündüz, 2005; Dolunay, 2002; Tümkiye, 1996) da tükenmişlik üzerinde yaşın önemli bir faktör olduğu ve yaş arttıkça tükenmişlik puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2006) ise 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyut puanlarının diğer gruplardan düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalardan ortaya çıkan farklı sonuçların, gerek çalışılan bölge, gerekse yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Tükenmişlik sendromu sadece mesleki açıdan ele alınmamalıdır zira özellikle 40'lı yaşlar önemli dönüm noktasıdır. Bu süreçte organizmada hem psikolojik hem de fizyolojik olarak köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Evli olanların çocukları, yaşadıkları şehirden uzakta eğitim almak üzere evden ayrılmakta, bir kısmı çocuklarını evlendirmekte, evli veya bekar olanların bir kısmı bu yaşlarda ebeveynlerini kaybedebilmekte ve genetik olan sağlık sorunları yaklaşık bu yaşlarda ortaya çıkmakta veya artış göstermektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005; Argun, 2004; Cüceloğlu, 2000). Bu psikolojik veya fizyolojik değişiklikler ruhsal açıdan



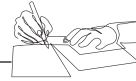
özellikle kadın cinsiyetinde daha zorlayıcı olabilmektedir. Her ne kadar bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu kadın cinsiyetinde olduğu için cinsiyet açısından bir karşılaştırmaya gidilmemiş olsa bile erkeklerle karşılaştırıldığında kadınlar gerek biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve duygusal özellikleri gerekse kültürel ve sosyolojik olarak duyarlı, şefkatli, merhametli (Vatandaş, 2007) olmaları beklentisiyle kendilerini daha güçsüz algılayabilmektedirler.

Bu çalışmanın, öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının, medeni duruma göre fark göstermediği sonucuyla, Yaşar Ekici (2017), Adıgüzel (2016), Baş (2016), Çelik (2015), Aydoğdu (2014), Arıcan (2009) ve Yıldırım'ın (2007) çalışmaları tutarlılık göstermektedir. Tersine Akman (2016) bekâr öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamalarını; Akman ve diğerleri (2010), bekâr öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği düşük kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarını; Yılmaz Toplu (2012), tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarını, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek bulmuştur. Maslach ve diğerlerine (2001) göre bekâr erkekler evli olanlara ve boşanmışlara göre tükenmişliğe daha yatkın bulunmaktadır. Jackson, Schwab ve Schuler (1986) bu durumu, bekâr bireylerle karşılaştırıldığında evli bireylerin yaşam doyumlarının fazla olmasına, sorunların üstesinden gelmede deneyim sahibi olmalarına bağlamaktadır.

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları kurumdaki hizmet süresine ve günlük çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çalıştıkları okulda hizmet süresi 5 yıl ve altında olan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği ortalama puanlarının, hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile aynı okulda çalışma süresi arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Yapılan bir takım araştırmalar da bu çalışmayla benzer olarak tükenmişlik ile hizmet süresi ve günlük çalışma süresi arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Adıgüzel, 2016; Terkeş, 2015; Turan, 2015; Koyutürk, 2014; Orçan, 2013; Şahinkaya Güven, 2013; Louw ve diğerleri, 2011; Teltik, 2009; Deniz Kan, 2008; Gündüz, 2005; Dolunay, 2002; Tuğrul ve Çelik, 2002; Tümkaya, 1996). Akman ve diğerleri (2010), okul öncesi öğretmenlerinin günlük çalışma süresi arttıkça tükenmişliğin de arttığını bulmuştur. Akman ve diğerleri (2010) bu durumun olası nedenlerini, çalışma saatleri dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre mesai kavramlarının farklı olmasına, teneffüs gibi olanaklarının olmayışına, kesintisiz çalışma koşullarına, yapmış oldukları işin hem fiziksel hem de duygusal güç gerektirmesine bağlamıştır. Yılmaz Toplu (2012) ise öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyut puanlarında düşüş gözlemiştir. Baş (2016), Aydoğdu (2014), Ertürk (2012) ve Arıcan (2009), öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında hizmet süresine göre fark tespit etmemiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği puanlarında görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Yaşar Ekici (2017), Baş (2016), Koyutürk (2014), Teltik (2009) ve Öztürk'ün (2006) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Tersine Çelik (2015),



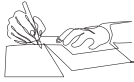
tükenmişlik ölçeği düşük kişisel başarı alt boyut puanlarında ve Arıcan (2009) tükenmişlik puanlarında okul türüne göre fark tespit etmiştir. Gürbüz (2008) de tükenmişlik ölçeği puanlarında okul türüne göre fark tespit ettiği çalışmasında, anaokulu öğretmenlerinin ana sınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını bulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarının sınıf mevcuduna göre farklılaştığını göstermiştir. Metrekare olarak küçük sınıflar ve çocuk sayısının fazla olması durumunda çocukların, saç çekilmesi, parmak sıkışması, ayağa basma vb. problem davranış gösterme sıklığı artabilmekte, tersi durumda yani mekânın çocuk sayısına göre çok büyük olması durumunda ise çocuklar arasında koşma-kovalama gibi oyunların sayısı artmakta, işbirliği ve etkileşim azalmakta (Decker ve Decker, 2005) aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi sorun teşkil edebilmektedir. Bu gibi durumlar öğretmenin stres yaşamasına neden olabilmekte, sık yaşanan stres sonucu tükenmişlik belirtileri ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmanın tersine Adıgüzel (2016), Çelik (2015), Teltik (2009) ve Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını rapor etmiştir. Bu çalışmayla benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik durumlarının, sınıf mevcuduna göre farklılaştığına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarına ilişkin bulguları, yönetici cinsiyeti açısından incelendiğinde; Öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının yönetici cinsiyetine göre fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yönetici cinsiyetinin kadın veya erkek olmasının, öğretmenlerin tükenmişlik puanları üzerinde doğrudan bir etken olmadığı söylenebilir. Bu araştırma konusu ile ilgili olarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yönetici cinsiyetine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerde tükenmişliğe ilişkin yapılan çalışmalar ise genellikle ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir ve bu kademelerde görev yapan yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun erkek cinsiyetinde olması cinsiyet değişkeninin ele alınmasını gerektirmemiş olabilir. Bu çalışma, anaokulu ve ilkokul bünyesindeki anasınıfı öğretmenlerini kapsamaktadır. Dolayısı ile hem kadın hem de erkek cinsiyetindeki yöneticilere ulaşılabilmiştir. Bağımsız veya yarı bağımlı anaokulu yöneticileri çoğunlukla kadın cinsiyetinde iken anasınıflarının bağlı olduğu ilkokul yöneticileri ise genellikle erkek cinsiyetindedir.

Bu araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları puanlarına ilişkin sonuçları incelendiğinde ise puanların yaşa, medeni duruma, çalıştıkları okuldaki günlük çalışma süresine, okuldaki sınıf mevcuduna ve yönetici cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı fakat öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Aydoğdu (2014), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) da bu çalışmayla benzer olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Tersine Arıkök (2017) ve Şahinkaya Güven (2013), öğretmenlerin liderlik uygulamaları algılarında yaşa göre fark olduğunu tespit etmiştir. Arıcan (2009) da, bir bakıma göre-



ve yeni başlamış olan 21-30 yaş arasındaki öğretmenlerin, çalıştıkları okulların özelliklerini, diğer yaş gruplarına göre daha bürokratik olarak algıladıklarını bildirmiştir.

Bu çalışmanın, öğretmenlerin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanların medeni duruma göre karşılaştırılmasından ortaya çıkan sonuçlarıyla benzer olarak Arıcan (2009), Yıldırım (2007) ve Aydoğdu (2014), öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamalarının medeni duruma göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Tersine Arıkök (2017) öğretmenlerin liderlik algısında medeni duruma göre fark saptarken, Akman (2016), bekarların yıkıcı liderlik algısı puan ortalamalarını evli olanlardan daha yüksek bulmuştur.

Algılanan liderlik uygulamalarına ilişkin araştırma sonuçları sınıf mevcudu açısından ele alındığında, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Sınıfların kalabalık veya tenha olmasının, öğretmenlerin liderlik uygulamaları algıları üzerinde doğrudan etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Sınıf mevcudunun 20'nin üzerinde olması öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde etkiliyken, liderlik algıları üzerinde bir etkiye sahip değildir. Öğretmenlerin algılanan liderlik uygulamalarını sınıf mevcuduna göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin algılanan liderlik uygulamaları puanları günlük çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır. Oysa ki öğretmenlerin tükenmişlik puanları günlük çalışma süresine göre tam gün çalışanlar lehine farklılaşırken, algılanan liderlik uygulamaları puanları ise günlük çalışma süresine göre fark göstermemektedir (Tablo 7).

Bu çalışmanın tersine Aydoğdu (2014) günlük çalışma süresinin, öğretmenlerin yönetici liderlik stili algılarının anlamlı yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Günlük çalışma süresi düşük olan öğretmenlerin algılanan liderlik uygulamaları puanları, günlük çalışma süresi fazla olanlardan daha yüksektir. Diğer bir deyişle tam gün çalışan öğretmenler yönetici liderlik uygulamalarını, yarım gün çalışanlara göre daha olumsuz algılamaktadır. Bu durumun, çalışmalarda kullanılan liderlik uygulamaları veya stillerine ilişkin ölçeklerin yöneticilerin olumlu veya olumsuz özelliklerini belirlemeye yönelik işlevlerinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamaları puanlarında da tükenmişlik puanlarında olduğu gibi yönetici cinsiyetine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin liderlik uygulamaları algılarının yönetici cinsiyetinden doğrudan etkilenmediği, tükenmişlikte olduğu gibi liderlik algıları üzerinde de cinsiyetten ziyade yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzlarının daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, tükenmişlik konusunda olduğu gibi liderlik uygulamaları konusundaki algılarını da yönetici cinsiyetine göre ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Tükenmişlik ile ilgili bulgular değerlendirilirken belirtildiği gibi liderlik uygulamaları konusunda da ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinin genelde erkek olması, araştırmalarda cinsiyet açısından karşılaştırma yapılmamış olmasına gerekçe olarak gösterilebilir.

Bu çalışma sonuçları, algılanan liderlik uygulamaları puanlarında fark tespit edilen değişkenler olarak okuldaki hizmet süresi ve çalışılan kurum türüne göre incelendiğinde, liderlik uygulamaları ölçeği yol gösterme alt boyutu hariç diğer alt boyut ve ölçek toplam puanında anaokulunda çalışan ve hizmet süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin ölçek toplam ve alt boyut ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre anaokulunda çalışan ve hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik uygulamalarını daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Bu çalışmada, 6 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, 5 yıl ve altında hizmet süresine sahip öğretmenlerin, tükenmişlik puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Daha önce vurgulandığı, bu araştırmada ve yapılan diğer araştırmalarda da ortaya konduğu üzere öğretmenlerin tükenmişlikleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin tükenmişlik puanları arttıkça algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları puanları düşmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça tükenmişlik puanları da artış gösterirken, yönetici liderlik uygulamalarını da daha olumsuz algılama eğiliminde bulunmaktadır. Dolayısı ile 5 yıl ve altı hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin, algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları puanlarının da hizmet yılı 6 ve üstünde olanlardan yüksek bulunması doğal görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile paralel olarak Şahinkaya Güven (2013), ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında ilişki bulmanın yanı sıra liderlik algılarının; Arıcan (2009), öğretmenlerin, okulun bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının; Avcı (2015), öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algılarının hizmet süresine göre farklılaştığını rapor etmiştir. Aynı zamanda Akman (2009), 10 yıldan az görev süresine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında, 11-20 yıl arası görev süresine sahip olan öğretmenlerin yıkıcı liderlik algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi Şahinkaya Güven'in (2013) çalışmasında da gerek toplam gerekse çalıştığı okuldaki hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin liderlik uygulamalarına ilişkin algıları, hizmet süresi yüksek olanlardan daha olumludur. Bu durumun öğretmenlerin, görevlerinin ilk yıllarında olmanın verdiği coşku ve idealizm ile henüz tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkmamasından kaynaklandığı da düşünülebilir.

Daha önce vurgulandığı üzere anaokulunda çalışan öğretmenlerin algılanan liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve yol gösterme alt boyutu dışında diğer alt boyut ortalama puanları, ilkökul bünyesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında görevlendirilen öğretmenler genellikle okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi mezundur, bu okullardaki yöneticiler ise çoğunlukla farklı branşlardan olabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kendi branşlarından olan yöneticilerden beklentilerinin daha fazla karşılanması ve onların gereksinimleri doğrultusunda liderlik uygulamalarının organize edilmesi olası iken ilkökul bünyesinde görev yapan yöneticiler genellikle farklı branşlardan mezundur ve birçok branşı içerisinde barındıran geniş bir yelpazede yönetim ve liderlik hizmeti sunmaktadır. Dolayısıyla, ana-





okulu bünyesinde görev yapan öğretmenlerin yönetici liderlik uygulamalarına ilişkin algılarının, ilkokul bünyesindeki ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olması doğal karşılanabilir. Aynı zamanda bu çalışmada kullanılan liderlik ölçeği, olumlu özellikleri içermektedir. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülecek ileriye dönük çalışmalarda hem olumlu hem de olumsuz özellikleri içeren liderlik uygulamaları veya liderlik stilleri ölçeklerinin kullanılması, sonuçların genellenebilirliği açısından yararlı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve algıladıkları liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan ayrıca öğretmenlerin gerek tükenmişlik gerekse liderlik algılarını, okul öncesi eğitim düzeyindeki okul türüne göre karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Üst öğrenim kademelerinde yürütülen çalışmalarda ise anadolu lisesi, genel lise, meslek lisesi gibi okul türleri arasında karşılaştırmalara gidilmiştir (Arıcan, 2009).

Hizmet süresi açısından bakıldığında ise bu çalışmadan farklı olarak Arabi-koğlu (2016), Aydoğdu (2014) ile Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), öğretmenlerin yönetici liderlik uygulamalarına, stillerine ve rollerine ilişkin algılarının, okuldaki hizmet süresine göre anlamlı derecede farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve alt boyut ortalama puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeği puan ortalamaları arttıkça tükenmişlik algısı puan ortalamalarının düştüğü söylenebilir. Tablo 10'da en güçlü ilişkinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği personeli cesaretlendirme alt boyut puan ortalamaları ( $r = -.513, p < .001$ ) arasında, en düşük ilişkinin ise tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği izleyicileri cesaretlendirmek alt boyut puan ortalamaları ( $r = -.464, p < .001$ ) arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgudan, alan yazında da vurgulandığı gibi okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik algısı üzerinde yöneticilerin personeli güdülemeye yönelik davranış ve uygulamalarının etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Dolayısı ile öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmak için bireysel gereksinimlere uygun olarak bilişsel, sosyal veya maddi açıdan teşvik edilmeleri gerekli görülmektedir.

Tükenmişlikte aşırı stres ve doyumsuzluk sonucu kişinin mesleğinin amacından kopup hizmet götürdüğü insanlarla ilgilenmemesi, kişinin psikolojik olarak kendini geri çekmesi durumu dikkat çekmektedir ve bu durum doğrudan hizmet kalitesinin düşmesine sebep olabilmektedir. Tükenme, hizmet kalitesinde "insan"ın ne kadar önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Öztürk ve Deniz, 2008). Eren'e (2017) göre tükenme aşamasında, stres kaynakları ve yoğunluk dereceleri azalmadığı hatta arttığı zaman bireyin gayreti kırılıp davranışlarında sapmalar meydana gelmekte ve bu dönemde hayal kırıklıkları yaşamak kaçınılmaz olmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yaşantıları, okulda elde edilecek çıktılarının niteliği üzerinde okul yöneticilerinin önemli bir fonksiyonu bulunmaktadır (Sağlam, 2013). Balcı (1993)'ya göre okulların etkili olma-

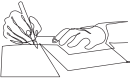


ları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmalarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenin okulda birincil muhatabının okul yöneticisi olduğu düşünüldüğünde, okul yönetiminde olumlu insan ilişkileri geliştirebilmek için örgütün üyeleri arasında güven, dostluk, adalet, empatik yaklaşım içeren dengeli düzeyde bir ilişkinin geliştirilmesi gerekmektedir (aktaran, Balcı ve Aydın, 2003). Ayrıca okul yöneticisi okuldaki personelin kendilerini örgüte adamalarından, onları örgütsel amaç etrafında birleştirmekten ve öğretmenleri motive ederek eğitim öğretimin gücünü arttırmaktan birinci derecede sorumludur (Aydoğan, 2008).

Çalışanları motive eden faktörler sadece maddi kaynaklı değildir. Daha önce alan yazında da vurgulandığı gibi öğretmenlerin bir kısmı maddi, bir kısmı duygusal, bir kısmı ise sosyal ödülleri tercih etmektedir (Akyüz ve Kaya, 2015; Akman vd., 2010; Kaçmaz, 2005; Tuğrul ve Çelik, 2002). Yaşar Ekici (2017), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin, üstlerinden takdir durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir. Maslach, Schaufeli ve Leiter'a (2001) göre de sosyal destek yüksekse kişinin tükenmişlik yaşama ihtimali azalırken, sosyal destek düşükse tükenmişlik yaşama ihtimali artmaktadır. Akçamete ve diğerleri (2001), düşük tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürleriyle daha çok etkileşim içinde olduklarını bulmuştur. Okul yöneticisi etkili liderlik gereği öğretmenleri motive etmek için iletişimden yeterince faydalanabilmelidir. Çünkü insani ilişkilere önem vermek hem yönetim hem de verimlilik açısından önem taşımaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışları için öncelikle iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Doğan ve Koçak, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerindeki tükenmişlik ile algılanan yönetici liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırma bulunmasa da yapılan bazı çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmekte ve tükenmişlik ile algılanan yönetici liderlik uygulamalarının anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Akoğul, 2018; Çetinkaya, 2017; Aydoğdu, 2014; Kırş, 2014). Bakan, Erşahan, Büyükbese, Doğan ve Kefe (2015) tarafından yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin algıları yükseldikçe tükenmişliklerinin azaldığı görülmüştür. Yıldırım ve Savaş (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerdeki mesleki ve kişisel gelişim çabalarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Arıkök (2017) de üretim şirketi çalışanları ile yürüttüğü çalışmada etik liderliğin tükenmişlik üzerinde negatif yönde etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Alga (2016), ilişkisel, bürokratik ve katılımcı liderlik tarzları ile tükenmişlik toplam, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarısızlık hissi alt boyut puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit etmiştir. İri (2015), 25 araştırmannın meta-analiz çalışmasında mobbingin (yıldırma), tükenmişlik üzerinde pozitif, liderlik algısı üzerinde ise orta düzeyde negatif yönde etkisi olduğunu saptamıştır.

Diğer bir araştırmada Cerit (2008), hizmet yönelimli liderlik davranışını yerine getiren okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin



düşük olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda Uzun (2015), hizmet yönelimli liderlik ile tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ayrıca hizmet yönelimli liderliğin alt boyutundan duygusal destek ve iyileştirme ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında, hizmet yönelimli liderliğin ahlaki davranış alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutu arasında, hizmet yönelimli liderliğin, çalışanların gelişimi ve başarısına yardım etme alt boyutları ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kıyıkçı (2016) da kamu ve özel banka çalışanları ile yürüttüğü çalışmada, yıkıcı liderliğin alt boyutlarından olan aşırı otoriterlik ve liderlik için yetkin olmamanın, çalışanların tükenmişlik durumunu etkilediğini bulmuştur.

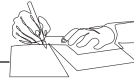
Okul yöneticileri okulun her yönlü başarı ve başarısızlığından sorumlu birinci kişidir (Demiray, 2008). Okul müdürlerinin görevi sadece yasal metinler çerçevesinde hareket ederek okulu yönetmek değil çalışanları arasında uyumlu bir çalışma ortamı, güçlü işbirliği, olumlu insan ilişkilerine dayalı bir ortam yaratmaktır. Bu da ancak okulun örgüt iklimini olumlu hale getiren bir lider ile mümkün olmaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2012; Şentürk ve Sağnak, 2012; Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumları, enerjileri ve motivasyonlarının okul müdürlerinin yönetim anlayışı ve liderlik tarzlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. İş tatmini yükselen öğretmen kendini okula daha çok ait hissedecektir (Demiray, 2008). Alan yazında da vurgulandığı üzere motive olmuş öğretmenin performansı iyi, hırslı, başarıya ve problem çözümüne odaklıdır. Motivasyonu düşük olan bir öğretmen ise değişime, teknolojiye ve kendini geliştirmeye kapalı, sorumluluk almaktan uzak, dolayısı ile düşük performansa sahiptir ve tükenmişlik yaşama riski de daha yüksek görülmektedir.

## Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları liderlik uygulamalarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasında negatif ve anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerinde algılanan liderlik uygulamaları arttıkça tükenmişlik düzeyinin düştüğü söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinde algılanan liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkili olduğu dikkate alındığında, okul yöneticilerine ve okulöncesi öğretmenlerine yönelik, öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riskini önleme ayrıca etkili iletişim, yönetim becerisi, personeli teşvik etme, okul yöneticilerinin etkin liderlik vasıflarını artırma gibi konularda hizmet içi eğitimler verilebilir.

Öğretmenlerin kendilerini ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri fırsatlar yaratılabilir. Sorumluluk yanında karar verme süreçlerine katılımı sağlanarak kendilerini değerli hissetmeleri sağlanabilir.



Bu çalışmada liderlik uygulamaları algısı sadece öğretmen açısından ele alınmıştır. Yöneticilerin de liderlik uygulamaları açısından kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamaları ile yöneticilerin kendi liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.

Öğretmenler yanında, farklı özelliklere ve konumlara sahip bireyleri bir araya getiren okul örgütünü yönetmekten sorumlu okul yöneticilerinin de tükenmişlik durumlarını ortaya koyacak çalışmalara yer verilebilir.

Gerek öğretmen gerekse yöneticilerin tükenmişlik durumları, öğretmenlik meslek eğitiminden başlanarak hizmet süresince boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenler ile farklı kurumlarda görev yapan yönetici ve çalışanların tükenmişlik ve liderlik algılarını karşılaştıran çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

1. Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
2. Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doymu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
3. Akkurt, Z. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doymu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
4. Akman, Y. (2016). Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
5. Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
6. Akoğul, E. (2018). *Liderlik tarzları, tükenmişlik ve yaratıcılık ilişkisinin belirlenmesi: Ankara'da otel işletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
7. Aksoy, Ö. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinde a tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkileri ve Bayrampaşa ilçesi ilköğretim okullarında yapılan bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
8. Akyüz, B. ve Kaya, N. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90. adresinden erişilmiştir.
9. Alga, E. (2016). *Örgütlerde yöneticilerin liderlik tarzlarının algılanması ve tükenmişlik sendromu ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
10. Arabikoğlu, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik uygulamalarını*



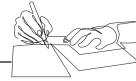
- değerlendirmeleriyle örgüte güven ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
11. Arıcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
  12. Argun, Y. (2004). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
  13. Arıkkök, M. (2017). *Etik liderlik ve tükenmişliğin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki etkileri: Ankara üretim sektöründe bir uygulama.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
  14. Arslantaş, H. İ., & Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570. [http://www.kefdergi.com/pdf/20\\_2/20\\_2\\_13.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/20_2/20_2_13.pdf) adresinden erişilmiştir.
  15. Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 161-189. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93226> adresinden erişilmiştir.
  16. Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
  17. Aydoğdu, V. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yönetici liderlik stili algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
  18. Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Ulusal Arası İktisadi ve İnceleme Dergisi*, 14, 201-222. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
  19. Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Eğitim Yönetimi.* İstanbul: Milli.
  20. Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148. <http://dergipark.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
  21. Baş, A. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
  22. Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Yargıcı Matbaası.
  23. Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. DOI: 10.1080/0144 3410500342492
  24. Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16839> adresinden erişilmiştir.



25. Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/9/7> adresinden erişilmiştir.
26. Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
27. Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
28. Cemaloğlu, N. (2007). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114. <http://dergipark.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
29. Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484. [http://www.kefdergi.com/pdf/15\\_2/ncemaloglu.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/15_2/ncemaloglu.pdf) adresinden erişilmiştir.
30. Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 547-570. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/847> adresinden erişilmiştir.
31. Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263. Retrieved from [https://ac.els-cdn.com/S0191886999001919/1-s2.0-S0191886999001919-main.pdf?\\_tid=386a88ea-801e-41db-b16e-6ca3f584afd9&acdn\\_at=1541444420\\_084bbc942822eae9c26f2473004acd97](https://ac.els-cdn.com/S0191886999001919/1-s2.0-S0191886999001919-main.pdf?_tid=386a88ea-801e-41db-b16e-6ca3f584afd9&acdn_at=1541444420_084bbc942822eae9c26f2473004acd97)
32. Chesnutt, W. J. (1997). The relationship between social support and professional burnout among public secondary teachers in northeast Tennessee. *Dissertation Abstracts International*, 58(3), 690A.
33. Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
34. Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2011). *Genel İletişim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
35. Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
36. Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
37. Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
38. Daşcı, E. ve Cemaloğlu, N. (2015). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(19). 129-166. Doi: <http://dx.doi.org/10.14520/ad.yusbd.37328>
39. Decker, C. A., & Decker, J. R. (2005). *Planning administering early childhood programs*. Pearson New Jersey: Merrill Prentice.

40. Demiray, U. (2008). *Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
41. Deniz Kan, Ü. (2008). Bir grup okulöncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
42. Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
43. Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/1010/0> adresinden erişilmiştir.
44. Dolunay, A. B. (2002). "Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/36/130/900.pdf> adresinden erişilmiştir.
45. Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
46. Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
47. Garcia-Rivera, B., Mendoza-Martinez, I, & Lew, C. (2012). *The impact of transformational leadership in burnout of nurses and doctors in a public hospital of Mexico*. Clute Institute International Conference, June 2012, Rome-Italy, 447-458.
48. Garcia, V. C. (2003). *Ethical relational leadership: A case study of a holistic model for the Professional development of school administrators*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Mexico, Albuquerque. Retrieved from <https://search.proquest.com/>
49. Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
50. Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). *The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model*. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 11(3), 267-278.
51. Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/issue/view/76/showToc> adresinden erişilmiştir.
52. Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166. <http://dergipark.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
53. Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
54. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teacher. *Journal of School Psychology*, 43(4), 495-513. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000890>



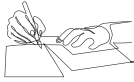


55. İri, S. (2015). Mobbingin örgütsel davranışlarla ilişkisi: Örgütsel bağlılık, iş doyumunu, tükenmişlik ve liderlik algısına yönelik bir meta-analiz çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
56. Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
57. Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Occupational Behavior*, 3(1), 63-77. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/job.4030030106>
58. Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/98456> adresinden erişilmiştir.
59. Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okulöncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438. [http://www.kefdergi.com/pdf/16\\_2/431-438.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/16_2/431-438.pdf) adresinden erişilmiştir.
60. Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
61. Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (28. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
62. Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
63. Kılıç, H. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisinin incelenmesi (Malatya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
64. Kırş, F. (2014). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Batman İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
65. Kıyıkçı, M. (2016). Yıkıcı liderlik algısı ve tükenmişlik arasındaki ilişki: Bankacılık sektöründe bir inceleme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
66. Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 401-422. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108367> sayfasından erişilmiştir.
67. Koyutürk, N. (2014). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
68. Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLOS ONE*, 9(1). Retrieved

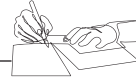
- from <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0087152&type=printable>
69. Louw, D.A., George, E. ve Esterhuysen, K. (2011). Burnout amongst urban secondary school teachers in Namibia. *SA Journal of Industrial Psychology/ SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(1), 1-7. Retrieved from <http://www.scielo.org.za/pdf/sajip/v37n1/v37n1a15.pdf>
70. Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2 (2), 99-113. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205>
71. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Ishk. Retrieved from
72. Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Retrieved from <https://www.wilmar-schaufeli.nl/publication/s/Schaufeli/154.pdf>
73. Orçan, M. (2013). Examination of self-efficacy and burnout dynamics of preschool teachers in Turkey and United States. *European Journal of Educational Research*, 2(1), 25-32. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086330.pdf>
74. Ören, N., & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 16, 1-10. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/217333> adresinden erişilmiştir.
75. Özmen, E. (2010). *İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
76. Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
77. Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038217/5000037074> adresinden erişilmiştir.
78. Sağbaş, N. Ö. (2013). *İletişim, örgütsel iletişim ve okul yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
79. Sağlam, A. Ç. (Ed.). (2013). *Türk Eğitim Sistemi Ve Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Maya Akademi.
80. Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/>
81. Serinkan, C. (Ed.). (2008). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



82. Sezgin Nartgün, Ş., Nartgün, Z., & Arıcı, D. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-26. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/408117> adresinden erişilmiştir.
83. Şahinkaya Güven, S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
84. Şenel, E., ve Buluş, M. (2017). Okulöncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-23. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/432028> adresinden erişilmiştir.
85. Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43. [download/article-file/256492](http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256492) adresinden erişilmiştir.
86. Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
87. Tahaoglu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/49385-20110602162250-5-tahaoglu.pdf> adresinden erişilmiştir.
88. Taş, A., Çelik, K., ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/> adresinden erişilmiştir.
89. Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
90. Terkeş, N. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Kâğıthane ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
91. Toplu, N. Y. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
92. Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/772354447> adresinden erişilmiştir.
93. Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
94. Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış Doktora tezi. erişilmiştir.
95. Tümkiye, S., Çam, S., & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun



- Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50519> adresinden erişilmiştir.
96. Tümkeya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 468-481. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50614> adresinden erişilmiştir.
97. Uzun, A. (2015). Otel işletmelerinde hizmetkar liderliğin tükenmişlik üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
98. Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
99. Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446. <http://dergipark.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
100. Yıldırım, B. A., & Savaş, A.C. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Uluslararası Çoklu Disiplinler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-13. <http://www.idealonline.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
101. Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
102. Yıldız, K. (2014). İlkokul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi-Gaziantep Şahinbey ilçesi örneği. *Uluslararası Çoklu Disiplinler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 14-28. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1431983094.PDF> adresinden erişilmiştir.
103. Yıldız, S. M. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
104. Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
105. Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289. Retrieved from
106. Zopiatis, A., & Constanti, P. (2010). Leadership styles and burnout: Is there an association? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22(3), 300-320. Doi:10.1108/09596111011035927

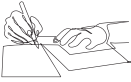


## İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Yelda Karahan ÜZÜLMEZ, Figen KILIÇ

### Giriş

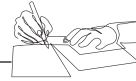
Günümüzde, teknolojinin gelişmesi, teknoloji kullanımının da hızlı bir şekilde artmasına neden olmuştur. Haznedar (2012), teknoloji kullanımının hızlı bir şekilde artmasının, bilgi paylaşımını arttırdığını ve bilgiyi daha kolay ulaştırılabilir hale getirdiğini ifade etmiştir. Bilgi paylaşımının artması ve bilgiye daha kolay ulaşma, teknolojinin biraz daha gelişmesine sebep olmuş ve bu sarmal, kökleri teknolojik gelişmelere dayanan Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavram, bilgiye ulaşım ve erişimde radikal yenilikler getirmiş ve günümüz insanına sunduğu kolaylıklarla yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojileri hız, saklama kapasitesi, kolay iletim ve karşılıklı etkileşim şeklindeki dört özelliğiyle günümüz insanının yaşantısını kolaylaştırmıştır (Pritchard, 2007). Blurton (1999) bilgi ve iletişim teknolojilerini, bilginin meydana getirilmesi, yönetilmesi, depolanması, iletilmesi için kullanılan teknolojik araç ve kaynaklar olarak tanımlamıştır. Yiğit vd. (2009) ise, bilgi ve iletişim teknolojilerini; *Donanım Araçları, Yazılım Araçları, İletişim Araçları, Üretim Araçları, Çoklu Ortam, Programlama ve Kontrol Araçları* şeklinde 6 boyutta kategorize etmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin tanımı ve kategorilerine bakıldığında, insanların ve toplumların bilgi ve iletişim teknolojilerine kayıtsız kalmasının mümkün olmadığı açıktır. Çünkü bilgiyi işleyecek olan da teknolojiyi kullanacak olan da yine insanın kendisidir. Konuyla ilişkili olarak, Uysal (2015) teknolojinin gelişmesinin, toplumun statik bir yapıdan kurtularak bilgi toplumuna dönüşmesinde önemli rol oynadığını ve teknolojinin artık günümüz insanının hayatının dışında addedilebilecek bir unsur olmadığını belirtmiştir. Bu anlamda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müthiş gelişimi, yaklaşık 30 yıl öncesinde yeni bir kavramın doğmasına sebep olmuştur. Bu kavram “BİT Bilgi Toplumu” olarak adlandırılmıştır ve aslında bu kavram günümüz insanından beklenen özelliklerin özeti şeklindedir (Anderson, 2008). Günümüz insanından beklenen, en azından teknolojiyi kullanarak bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilmesi ve elde ettiği bilgiyi yorumlayabilmesidir. Bu anlamda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin neredeyse insanlık tarihinde çığır açtığı ve toplumun sosyal yapısının değişmesine neden olduğu söylenebilir. Tarım ve sanayi devriminden sonra, insanlık tarihinin üçüncü büyük devrimi olan “iletişim ve bilişim devrimi” insanoğlunun yaşam biçiminin yeniden şekillenmesine neden olmuştur (Balay, 2004). İnsanların yaşam biçimini değiştiren bu devrim, kaynağını iletişim teknolojisi olan telefondan ve bilişim teknolojisinin devrimi olan bilgisayardan almıştır (Kongar, 2001). Bununla birlikte, kaynağını bilgi ve teknolojiden alan bilgi toplumu her ne kadar olumlu bir algı oluştursa da bireye ve topluma getirdiği dezavantajlar da birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Karancı, 2002; Kocacık, 2003). Bu anlamda bilgi toplumu, psikolojik, sosyal ve hukuksal bir takım sorunlara yol açmaktadır. Kocacık



(2004), bireylerin gelişen teknoloji sayesinde kendi kendine yeten bir varlık olduğunu hissetmesine neden olduğunu ve bireylerde birtakım davranışsal-duygusal sorunlara sebep olabileceğini ifade ederek konuyu psikolojik açıdan ele almıştır. Karancı (2002), sosyolojik anlamda bilgi toplumunun getireceği olumsuzluklara dikkat çekerek, bilgi toplumunda insanlar arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Kocacık (2003)'ın da belirttiği gibi günümüzde, bilgi toplumunun dezavantajlarından bahsedilse de, "bilgi ve teknoloji" çağımızın en değerli hazinesi olduğu bir gerçektir. Çünkü "bilgi ve teknoloji" doğru kullanıldığı taktirde, bireylerin ve toplumların özgürleşmesine, gelişmesine ve ilerlemesine olanak sağlamaktadır (Kocacık, 2003).

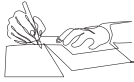
Bilginin ve teknolojinin, bireyleri ve toplumları derinden etkilediği bilgi çağında, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiştir. Bu anlamda, günümüz bilgi toplumundaki bireylerin yetiştirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı bir gereksinim haline gelmiş ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine entegrasyonu kaçınılmaz olmuştur. Demiraslan ve Usluel (2006), eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine entegrasyonunu, bilgi ve iletişim teknolojileri araçları, eğitim programı, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi ve kültürü gibi pek çok dinamiği kapsayan çok boyutlu ve kompleks bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi öğrencileri, öğretmenleri ve öğrenme ortamlarını etkilemektedir. Dolayısıyla, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile değişen öğrenci ve öğretmen profili söz konusudur. Kamacı (2015), eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu ile günümüz eğitiminin amacının, sadece bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen bireyler yetiştirmek olmadığını, aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerini geliştirebilen bireyleri de yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu amaç doğrultusunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretime entegre edilmesine ilişkin olarak ülkemizde de birtakım çalışmalar yapılmıştır. 1997 yılında Milli Eğitim Temel Kanununun çıkmasıyla, Türkiye genelinde bütün ilköğretim okullarına bilgi teknolojisi sınıfları kurulmasına, sınıf öğretmenlerine bilgisayar eğitimi verilmesine ve bilgisayar koordinatörleri yetiştirilmesine karar verilmiştir. (Akbaba-Altun, 2006). Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile ilgili olarak, 2002 ve 2004 yıllarında Mayıs ayının ikinci haftası Ankara'da bilişim şuraları gerçekleştirilmiştir. İlk defa 2002 yılında yapılan Türkiye Bilişim Şurasında küreselleşen dünyada Türkiye'nin hak ettiği yeri alabilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerinde yetkinleşmesi konusu hassasiyetle belirtilmiştir. Ayrıca, bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun ancak Ulusal ARGE ve İnovasyon Sistemi üzerinde yükselebileceği ve Türkiye'yi bilişimde kendi teknolojilerini üretebilen bir ülke hâline getirecek gerekli düzenlemelerin yapılmasının önemi ifade edilerek, ülkemizi geleceğin bilgi toplumuna taşımak üzere, Türkiye' de ucuz, hızlı ve güvenli bir iletişim altyapısının derhal kurulmasının gerekliliği belirtilmiştir (TBS, 2002).

"Bilgi Toplumuna Doğru" sloganıyla dikkat çeken Türkiye II. Bilişim Şurasında (2004) ise, bilişim sektörünün, diğer bütün sektörlerle ivme kazandıran ve üretim sektörleri içerisinde ağırlığı giderek artan stratejik bir sektör olduğu belirtilmiştir. Şurada ayrıca, bilişim teknolojilerinin büyüme için stratejik önemini kavramış devletlerin, ülkelerini bu teknolojiler ile donatıp iş dünyasına ve vatandaşlarına



rekabet yeteneği kazandırmanın mekanizmalarını kurdukları da ifade edilmiştir. Günümüzde, yaşanan hızlı değişim ve dönüşüme uyum sağlanabilmesi için bilişim sektörünün içinde yer alan kurumların sorunlarına zamanında çözüm üreti- lerek bilişim teknolojisi üretiminde ve kullanımında dünya standartları üzerine çıkmalarının sağlanması bu amaçla, bilgi toplumunun oluşturulması ve Avrupa Birliği standartlarına ulaşılması hedeflendiği belirtilerek, ilköğretim kurumların- da ve eğitimin her kademesinde bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılarak, okulların 21'inci yüzyılın gereklerine uygun araç ve gereçlerle donatılması, inter- netin, etkin kullanımı ve tüm vatandaşların faydalanması için yaygınlaştırılması, bu konuda bölgesel farklılıkların dikkate alınması okulların mekân ve zamandan bağımsız olarak geleneksel işlevlerine ek olarak teknoloji destekli yeni işlevleri de yerine getirmelerinin sağlanması, yeterli düzeyde bilişim tabanının oluşturu- labilmesi, tüm iletişim ortamlarının eğitim süreçlerine katılmasını sağlayacak özendirici ve bilgilendirme süreçlerinin devreye sokulması, internet üzerinden paylaşılabilen eğitim nesnelerinin öğretmenlerce geliştirilmesi, yaygınlaştırıl- ması ve uygulanmasının sağlanması, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenebilmeleri ve kullanabilmeleri için okullarda bilişim ve teknoloji sınıfların- ın daha etkin kullanımlarının sağlanarak bilişim okuryazarlığının artırılması- nın hedeflendiği belirtilmiştir.

Ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile ilgili ola- rak, I. ve II. bilişim şuralarının ardından 2006 yılında, öğrencilerin bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgi üretme ve bilgi paylaşma becerilerini geliştirmek amacıyla başlatılan İnternete Erişim Projesi ile her okula internet erişiminin sağlanması kararlaştırılmıştır (Akıncı Seferoğlu, 2010). 2010 yılında ise, Milli Eğitim Bakan- lığı tarafından yürütülen, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile ilgili çalışmalar başlatılmış ve 3 yıl içinde çalışmaların ta- mamlanması öngörülmüştür. MEB'in eğitimde bilgi ve iletişim entegrasyonu için atıldığı bütün adımların amacı, bilişim bilimi (enformatik) çağının gereği olarak küreselleşen dünyada, bireylerin bilgi-teknoloji yoğun bir toplumda yaşa- yabilmeleri, daha iyi yaşam ve çalışma olanaklarına kavuşabilmeleri için, rekabet edebilirlik düzeyi en üst sınıra taşımak, değişim sürecinin doğurabileceği muh- temel sonuçlara karşı önlem almak, insanı ve toplumu değişimle baş edebilecek şekilde gelecek için hazırlamaktır (Balay, 2004). MEB' in bütün bu amaçlarına ulaşmasında "öğretmen" kilit bir role sahiptir. Mumcu vd. (2007)'ne göre de, öğ- retmen eğitimin en temel ögesidir. Çünkü hem MEB' in ulaşmak istediği hedefleri yakalayabilmesi hem de yetişen yeni neslin teknoloji alanında yeterli olması için öğretmenlerin, sürekli gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerini, eğitim sürecinde kullanmaları gerekmektedir (Haznedar, 2012). Bununla birlikte öğretmenler, gü- nümüzdeki hızlı bilgi üretimi karşısında bilgilerini de devamlı güncellemek zo- rundadır (Balay, 2004). Gelişen ve değişen teknolojiye paralel olarak, bilgilerini güncellemesi ve derslerinde teknolojiyi kullanması İngilizce öğretmenleri için de gereklidir. Konuyla ilgili olarak Başal (2015), teknoloji kullanımının, İngilizce öğretiminin yapılaş şeklini ve öğrencilerin öğrenme biçimini ciddi biçimde etki- lemesinden dolayı, İngilizce öğretmenlerinin gelişen teknolojileri derslerdeki uygulamalarına başarılı bir şekilde entegre etmeleri gerektiğini bu nedenle, İngi- lizce öğretmenlerinin teknolojiyi takip etmelerinin ve teknolojik yeterliliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Kartal (2005)' a göre ise, yabancı dil alanı



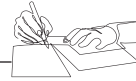
sosyal bilimlerdeki diğer bilim dallarına oranla bilimsel yeniliklere ve teknolojik buluşlara daha çok gereksinim duymaktadır. Bu nedenle, özellikle yabancı dil ile bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin bilimsel çalışmaların yapılması, yabancı dil eğitimi için son derece önemlidir. Alanyazın araştırıldığında, geçmiş yıllara oranla artış göstermesine rağmen, ülkemizde bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili olarak yapılan araştırmaların sayılarının çok fazla olmadığı, yapılmış olan araştırmalarda da genellikle bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarının başarı ve tutum etkisi (Aşkar ve Olkun, 2005; Cüre ve Özdener, 2008); bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu (Usluel, Mumcu ve Demiraslan, 2007); bilgi ve iletişim teknolojisinin fen bilgisi ile sosyal bilgiler dersinde kullanımının araştırıldığı görülmüştür (Pekkdag, 2005; Hamarat, 2011; Demirhan, 2012; Berkyürek 2008; Uysal 2015; Güleli, 2015). Bu çalışmalardan, elde edilen bulgulara göre, genel olarak öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini uygulama başarıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumları arasında, anlamlı bir ilişki olduğu ayrıca, öğretmenlerin, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım süresine ve aldıkları eğitime göre öğrenme ve öğretme sürecine entegrasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin hem görüşlerinin hem de metaforik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı değişmesi sebebiyle konuların zaman zaman tekrardan incelenip değerlendirilmesi önemlidir (Haznedar, 2012). Bu bağlamda, alanyazındaki boşluğu doldurması açısından yapılmış olan bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda çalışmanın amacı, gelişen ve değişen teknolojiye paralel olarak, bilgilerini sürekli güncelleyerek, derslerinde teknolojiyi kullanması bir ihtiyaç haline gelen İngilizce öğretmenlerinin, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşlerinin ve metaforik algılarının neler olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu amaçtan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi “İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşleri ve sürece ilişkin metaforik algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemi yanıtlamak amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

İngilizce öğretmenlerinin;

1. Bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin metaforik algıları nasıldır?

## Yöntem

Bu çalışma, var olan durumu saptamak amacıyla tarama (survey) modeli kullanılarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Tarama modeli, geniş gruplar üzerinde yürütülen, bireylerin bir olay ya da olgu hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının belirlendiği, olay ya da olgunun betimlenmesine dayalı olarak yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Karakaya, 2011). Yapılan bu çalışmada da, araştırma problemine yönelik mümkün olduğunca ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaya çalışılmaktadır. Bu nedenle



bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın yöntemi ise nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemidir. Bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (Yin, 2003). Çalışmada aynı zamanda İngilizce ğretmenlerinin BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)' lerin eğitim ortamında kullanımına ilişkin kavramsallaştırmaları üzerine bir analiz yapılmıştır. Araştırmada, İngilizce ğretmenlerine, metaforlarını belirlemek amacıyla "BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) .... gibidir. Çünkü..." şeklinde açık uçlu soru uygulanmıştır. Öğretmenlerden yanıtlarını yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu yanıtların içerik analizinden yola çıkılarak öğretmenlerin kavrama ilişkin tanımlamalarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Yob (2003)'un belirttiği gibi, son yıllarda metaforlar, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir.

### Evren ve rneklem

Araştırmada Adana ili merkez ilçelerde yer alan Anadolu liseleri ile çalışılmıştır. Anadolu liseleri ile çalışılmasının sebebi ise, ülkemizde okul türleri arasında öğrenen ıktıları açısından çok büyük fark olması, özellikle sınavla seçilen öğrencilerden oluşan okul türlerinde (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri) bu farkın daha da belirginleşmesi ve bunun sonucu olarak da sağlanan eğitim olanaklarının da bu okullar lehine ciddi oranda fark göstermesidir (Berberoğlu ve Kalender, 2005).

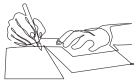
Araştırmanın rneklemine belirlenmesinde küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örneklemede eşit seçilme şansı elemanlar arasında değil, içindeki tüm elemanlarıyla birlikte kümeler arasındadır (Fraenkel ve Wallen, 2003, ss: 100; Karasar, 2000, ss: 120-121).

Araştırmanın rneklemi belirlenirken öncelikle Adana ili merkez ilçeleri olan Seyhan, Yüreğir, Çukurova ve Sarıçam' da bulunan Anadolu Liselerinin listesine ulaşılmıştır. Araştırmada, Adana ili merkez ilçelerinden 5 okul olmak üzere, yanzız örnekleme yoluyla 20 okul seçilmiştir. Araştırmanın rneklemine yer alan öğretmenlerin ilçelerdeki okullara ve cinsiyete göre dağılım yüzde (%) ve frekans (f) değerleri Tablo 1' de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** ğretmenlerin ilçelerdeki Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılım Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri

ilçelerdeki Okullara Göre ğretmen Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sarıçam ilçesi	24	29,6
ukurova ilçesi	20	24,6
Seyhan ilçesi	17	20,9
Yüreğir ilçesi	20	24,6
Cinsiyete Göre ğretmen Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	54	66,6
Erkek	27	33,3
<b>Toplam</b>	<b>81</b>	<b>100,0</b>





## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenlerinin BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) kavramına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin metaforik algıları da bir soru ile belirlenmiştir.

*Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Görüş Anketi:* İlgili alanyazın, bir program geliştirme uzmanı ve bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri uzmanının görüşü alındıktan sonra anket soruları oluşturulmuştur. Gelen geri bildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde yapılan düzeltme çalışmaları sonucunda 28 maddeden oluşan ve madde kategorileri; “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Kısmen Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Kısmen Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak belirlenen anket maddeleri oluşturulmuştur.

*Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu:* İlgili alanyazın, ve bir program geliştirme uzmanının görüşü alındıktan sonra, öğretmenlerin BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)’ne ilişkin görüşlerini almak için 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüş formu oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)’ne ilişkin metaforik algılarını belirlemek için ise, “*BİT ..... gibidir. Çünkü.....*” şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Metaforik algıları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inançları ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için kullanılan güçlü bir yöntemdir (Ben-Petetz, Mendelson ve Kron, 2003).

## Verilerin Analizi

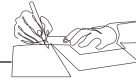
Araştırmada *Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Görüş Anketi*’nden elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. *Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu* ile “*metaforik algı sorusu*” nun analiz edilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verilerinin analizinde izlenen aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Nitel verilerde içerik analizi; 1-Kodlama, 2-Temaların bulunması, 3-Verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve 4-Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde analiz edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada nitel verilerin analizi için bu basamaklar takip edilmiş, kodlama güvenilirliğini sağlamak için tema ve alt temalar bir alan uzmanı tarafından tekrar incelenmiştir. Araştırmacıların ve alan uzmanının yapmış olduğu kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles, Huberman’ın, *Güvenirlilik=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)* formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles, Huberman, 1994). Yapılan analizler sonucunda;

Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin metaforik Algılarını belirlemek için sorulan soruya ilişkin olarak güvenilirliği 0.90 olarak bulunmuştur.

*Yarı Yapılandırılmış Görüş Formu*’na ilişkin olarak ise her bir soru için güvenirlik puanı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Güvenirlik değerleri sırasıyla 0.87, 1.00,1.00





ve 1.00 olarak bulunmuştur. Huberman (1994)'a göre, değerlerin (0,70)'in üzerinde olması güvenilirliğin yüksek olduğunun bir göstergesidir.

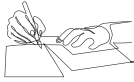
İngilizce Öğretmenlerinin BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) kavramına yükledikleri anlamlarını belirlemek üzere, ifadeler içerik benzerliği dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Son olarak her bir sınıflandırmaya isimler verilerek ana temalara ulaşılmıştır (Patton, 2002). Analiz sonuçları, değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla, tema grupları temel alınarak tablolaştırılmıştır.

## Bulgular

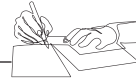
Araştırmanın 1.alt problemi "İngilizce öğretmenlerinin, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşleri nasıldır? şeklindedir. Belirtilen alt problem gerçekleştirmek için uygulanan anket sorularından elde edilen bulgulara ilişkin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Anket Sorularından Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yüzde (%) ve Frekans (f) Değerleri

Anket Maddeleri	Tamamen Katılıyorrum		Kısmen Katılıyorrum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Bilgi ve iletişim teknolojileri kişisel gelişime katkı sağlamaktadır.	35	43,2	38	46,9	2	2,46	4	4,93	1	1,23	4,22
2-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılması önemlidir.	47	58	31	38,2	-	0,00	-	0,00	-	0,00	4,43
3-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanımının avantajlı yönleri bulunmaktadır.	46	56,8	31	38,2	-	0,00	-	0,00	1	1,23	4,37
4-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanımı öğrenci başarısını önemli düzeyde arttırmaktadır.	30	37	37	45,6	13	16	-	0,00	-	0,00	4,16
5-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygun altyapıya sahip olmaması eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir.	22	27,1	37	45,6	15	18,5	4	4,9	-	0,00	3,83
6-Bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır.	28	34,6	40	49,3	10	12,3	1	1,23	1	1,23	4,11
7-Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirmektedir.	26	32	47	58	5	6,17	2	2,46	-	0	4,16
8-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılması öğrencilerin üst düzey düşünme becerisini geliştirmeye katkı sağlamaktadır.	24	29,6	37	45,6	3	3,7	5	6,17	-	0	3,54



9-Bilgi ve iletişim teknolojileri öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir.	3	3,7	4	4,9	5	6,17	55	64,1	15	18,5	1,93
10-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılması öğrenciyi aktifleştirmektedir.	18	22,2	41	50,6	15	18,5	4	4,9	1	1,23	3,8
11-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması öğrencilere teknoloji kullanım yeterliliğini kazandırmakta önemli bir yere sahiptir.	24	29,6	50	61,7	-	0	2	2,46	-	0	4,04
12-Öğretmenlerin derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrencilerine model olması önemlidir.	23	28,4	50	61,7	5	6,17	-	0	-	0	4,07
13-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenci motivasyonunu arttırmakta önemli bir yere sahiptir.	31	38,3	35	43,2	11	13,6	3	3,7	-	0	4,12
14-Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrencinin ilgisini dağıtabilmektedir.	3	3,7	21	25,9	18	22,2	31	38,3	7	8,64	2,74
15-Öğretmenler mesleki gelişimlerini desteklemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalıdır.	37	45,6	41	50,6	1	1,23	-	0	-	0	4,34
16-Bilgi ve iletişim teknolojileri öğretmen motivasyonunu arttırmakta önemli bir yere sahiptir.	22	27,1	46	56,8	5	6,17	4	4,9	-	0	3,91
17-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ortamında kullanılması öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır.	28	34,6	46	56,8	2	2,46	4	4,9	-	0	4,17
18-Öğretmenler öğretim materyali hazırlarken bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalıdır.	36	44,4	40	49,3	1	1,23	1	1,23	-	0	4,25
19- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ortamında kullanımı zaman kaybına neden olmaktadır.	3	3,7	2	2,46	7	8,64	51	62,3	14	17,3	1,97
20-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı öğretmenin zamanı etkin kullanmasına sebep olmaktadır.	24	29,6	48	59,3	5	6,17	2	2,46	1	1,23	4,09
21-Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı öğrencilerin zamanı etkin kullanmasına sebep olmaktadır.	21	25,9	44	54,3	6	7,4	7	8,64	-	0	3,86
22- Bilgi ve iletişim teknolojileri içeriği düzenlemeye yönelik olarak öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	21	25,9	57	70,3	1	1,23	-	0	-	0	4,14
23-Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrencilerin kazanımlara kolaylıkla ulaşmasında önemli bir role sahiptir.	39	48,1	28	34,6	1	1,23	-	0	1	1,23	3,83
24- Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenciyi pasifleştirmektedir.	2	2,46	9	11,1	19	23,4	36	44,4	14	17,3	2,33



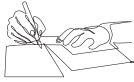
25- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğrencileri değerlendirmek daha kolaydır.	11	13,6	31	38,3	25	30,9	12	14,8	-	0	3,02
26-Bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğrenciler kendi kendilerini de kolaylıkla değerlendirebilir.	14	17,3	34	41,9	18	22,2	14	17,3	1	1,23	3,56
27-Bilgi ve iletişim teknolojileri ile geri bildirim daha kolay verilebilmektedir.	17	20,9	46	56,8	9	11,1	6	7,4	1	1,23	3,81
28- Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak yürütülen etkinlikler (Fatih, Dyned vs.) eğitime katkı sağlamaktadır.	18	22,2	47	58	11	13,5	3	3,7	1	1,23	3,92

Tablo-2 genel olarak incelendiğinde, Anadolu lisesi İngilizce öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin olarak en yüksek ortalama puanı ( $\bar{X}$  =4.43) 2. madde olan “*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılması önemlidir*” yanıtını vermişlerdir. Bu madde için öğretmenlerin % 58,0 ( $f= 47$ )’i tamamen katıldığını ifade ederken % 38,2 ( $f= 31$ )’ si katıldığını, belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin hiçbirisi “*kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum*” ifadelerini kullanmamıştır. Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasının önemli olduğu görüşündedir.

Madde ortalamaları incelendiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasına ilişkin olarak öğretmenlerin “*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanımının avantajlı yönleri bulunmaktadır*” maddesine yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Aynı şekilde “*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ortamında kullanılması öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır*”; “*Öğretmenler mesleki gelişimlerini desteklemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalıdır*”; “*Öğretmenler öğretim materyali hazırlarken bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalıdır*”; “*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanımı öğrenci başarısını önemli düzeyde arttırmaktadır*” ile “*Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirmektedir*” maddelerine yüksek düzeyde katıldıkları ortalamadan çıkan diğer bir sonuçtur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde kullanılması görüşünü desteklediği söylenebilir.

Anket formunda yer alan (9 -14-19-24) olumsuz anlam içeren maddeler incelendiğinde; “*Bilgi ve iletişim teknolojileri öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir*” ifadesinin yer aldığı 9. madde; “*Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrencinin ilgisini dağıtabilmektedir*” maddesinin yer aldığı 14. madde, “*Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ortamında kullanımı zaman kaybına neden olmaktadır*” maddesinin yer aldığı 19. madde ve “*Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenciyi pasifleştirmektedir*” ifadesinin yer aldığı 24. maddede de ortalamaların anketin diğer maddelerine oranla daha düşük olduğu bu anlamda öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin olumsuz ifadelerle yüksek düzeyde katılmadıkları görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşlerinin daha çok olumlu yönde olduğu ifade edilebilir.



Aynı şekilde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüş soruları analiz edilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen tümevarımsal içerik analizine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Görüş formunun birinci sorusu: “Derslerinizde bilgi ve iletişim teknolojilerini hangi amaçlar için kullanıyorsunuz?” sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri tema, alt temalar ve frekansları Tablo 3’ te verilmiştir.

**Tablo 3** Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin BİT’ i Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

TEMA	ALT TEMALAR	f	%
VERİMLİLİĞİ ARTTIRMAK	- Konu Anlatımı	24	29,6
	- Öğretim Materyali	19	23,4
	- Öğrenci Motivasyonunu arttırmak	11	13,5
	- Öğrenci Katılımını Arttırmak	9	11,1
	- Test Çözme	9	11,1
	- Kalıcı Öğrenme	6	7,4

Tablo-3 incelendiğinde, Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenlerinin, derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma amaçlarının “verimliliği arttırmak” olduğu ifade edilebilir. Örnek bir alıntı cümle aşağıda sunulmuştur.

(Ö-8) “Derslerimde bilgi ve iletişim teknolojilerini, genellikle konu anlatımında kullanıyorum. Böylelikle hem öğrenci motivasyonunu arttırabiliyorum hem de bilgi ve iletişim teknolojileri görsel, işitsel araçlar olduğu ve birçok duyuya hitap ettiği için öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayabiliyorum.”

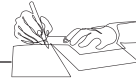
Görüş formunun ikinci sorusu: “Bilgi ve iletişim teknolojilerinin avantajlı yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri tema, alt temalar ve frekansları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin BİT’ in Avantajlarına İlişkin Görüşlerin frekans (f) ve yüzde (%) Değerleri

TEMA	ALT TEMALAR	f	%
ETKİLİLİK	- Motivasyon	17	20,9
	- Eğlenceli ve İlgi Çekici Ders	16	19,7
	- Öğrenci Başarısı	13	16,0
	- Etkili Öğrenme	13	16,0
	- Öğrenci Katılımı	7	8,6
	- Kolaylık	7	8,6
	- Kalıcı Öğrenme	7	8,6
	- Zamandan Tasarruf	5	6,1
	- Hızlı Ulaşım	5	6,1
	- İletişim	3	3,7
	- Fırsat Eşitliği	1	1,2

Tablo-4 incelendiğinde, Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin avantajlarının “etkili” olmasından kaynaklandığı yönünde görüş belirtmiştir.

“Etkililik” teması kapsamında sıklıkla uygulanan alt temaları destekleyen Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Örnek bir alıntı cümle aşağıda sunulmuştur.



(Ö-68) “Kesinlikle motivasyon. Öğrenci motivasyonu, öğretmenin en çok zorlandığı durumlardan birisidir. Ama bilgi ve iletişim teknolojileri metaforunda da belirttiğim gibi “Hızır” gibi bu konuda da öğretmenin imdadına yetişiyor.”

Görüş formunun üçüncü sorusu: “Bilgi ve iletişim teknolojilerinin dezavantajlı yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri tema, alt temalar ve frekansları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin BİT’ in Dezavantajlarına İlişkin Görüşlerin frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

TEMA	ALT TEMALAR	f	%
ETKİLİ KULLANMAMA	-Doğru kullanmama	19	23,4
	-Teknik Sorunlar	11	13,5
	-Sağlığa Zararlı	9	11,1
	-Bağımlılık Yapıyor	9	11,1
	-Öğrenci Çabasını Azaltıyor	8	9,8
	-Dikkat Dağınıklığı	8	9,8
	-Her Bilgi Doğru Değil	8	9,8
	-Öğrenci Katılımını Azaltıyor	6	7,4
	-Motivasyon Azaltıyor	5	6,1
	-Uygunsuz Kullanım	3	3,7
	-Amaç Dışı Kullanım	3	3,7
	-Yaratıcılığı Öldürüyor	3	3,7

Tablo-5 incelendiğinde, Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin dezavantajlarının “etkili kullanmama” ile ilişkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

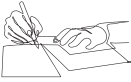
“Etkili kullanmama” teması kapsamında sıklıkla uygulanan alt temaları destekleyen Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Örnek bir alıntı cümle aşağıda sunulmuştur.

(Ö-28) “Bilgi ve iletişim teknolojilerinin avantajlı yönlerinin olduğu kabul edilen bir gerçek bununla birlikte bilgi ve iletişim araçlarının doğru ve kontrollü kullanılmadığında ciddi sorunlara yol açtığı uzmanlar tarafından da kabul edilmektedir.”

Görüşmenin dördüncü sorusu: “Sizce eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha sık kullanılması için neler yapılmalıdır?” sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri tema, alt temalar ve frekansları Tablo- 6’ da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin BİT’ in Daha Sık Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

TEMA	ALT TEMALAR	f	%
YETERLİK KAZANMA	-Altyapı Sorunu Çözülmesi	17	20,9
	-Öğretmen Yeterliliği Arttırılmalı	14	17,2
	-Akıllı Tahta Daha Çok Kullanılmalı	10	12,3
	-Her Öğrencinin BİT Aracı Olmalı	10	12,3
	-BİT Araç Sayısı Arttırılmalı	8	9,8
	-Yeni Uygulamalar Eklenmeli	7	8,6
	-BİT Sınıfları Arttırılmalı	7	8,6
	-İnteraktif Ders Kitapları Olmalı	6	7,4
	-Yeterli	6	7,4
	-Online Ödevler Olmalı	2	2,4



Tablo-6 incelendiğinde Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin “yeterlik kazanma” teması ile ilişkili olarak daha sık kullanılması konusunda görüş belirtmiştir. Örnek bir alıntı cümle aşağıda sunulmuştur.

*(Ö-80) “Aslında yapılacak her şey altyapı sorunlarının çözülmesiyle alakalı. Bu sorun çözülmeden istediğiniz kadar yenilikler olsun kullanamazsınız. Türkiye’de daha elektriği olmayan yerler mevcut. Buralarda bırakın bit araçlarını sık kullanmayı kullanılmıyor dahi”*

Araştırmanın 2.alt problemi, “İngilizce öğretmenlerinin, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin metaforik algıları nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak öğretmenlere “Bilgi ve İletişim Teknolojileri ....gibidir. çünkü.....” sorusu sorulmuş ve boşlukları doldurmaları istenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin bulgular Tablo -7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Kullandıkları Metaforlar**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı (f)	%
<b>ETKİLİ KULLANILDIĞINDA FAYDALIDIR, ETKİLİ KULLANILMAZSA ZARAR VERİR</b>	-Ağaç	5	6,1
	-İnsan	4	4,9
	-Okyanus	4	4,9
	-İlaç	3	3,7
	-Deniz	3	3,7
	-Bıçak	2	2,4
	-Ateş	2	2,4
	-Para	2	2,4
	-Bir Devrim	2	2,4
	-Zaman	2	2,4
	-Otomobil	2	2,4
	-Silah	1	1,2
	-Uçan Balon	1	1,2
	-Vücudu Besleyen Besin	1	1,2
	-Araştırma Ulaştırma	1	1,2
	-Verimli Bir Tarla,	1	1,2
	-Yardımcı Kitap	1	1,2
	-Penisilin	1	1,2
	-Örümcek Ağı	1	1,2
	-Güneş	1	1,2
<b>ÖĞRENME ORTAMI İÇİN FAYDALIDIR</b>	-Su	6	7,4
	-Yemek	5	6,1
	-Hava ve Su	4	4,9
	-Uçak	2	2,4
	-Sigara	2	2,4
	-Ayna	2	2,4
	-Okyanus	2	2,4
	-Kütüphane	2	2,4
	-Güneş	1	1,2
	-Kapı pencere	1	1,2
	-Hızır	1	1,2
	-Nar	1	1,2
	-Ağaç Kökleri	1	1,2
	-Kılcal Damarlar	1	1,2
	-Hızlı bir araç	1	1,2
	-Reklam Filmleri	1	1,2
	-Puzzle’in parçası	1	1,2
	-Uzay	1	1,2
	-Bilgi Dünyası	1	1,2
	-Yardımlaşma	1	1,2
-Mucize	1	1,2	

Tablo-7' de araştırmaya katılan Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar; kategoriler, metaforlar ve metafor sayısı ile gösterilmiştir. Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin olarak toplam 41 metafor geliştirmiştir. Öğretmenler tarafından en sık kullanılan metafor (6) "su" olmuştur. "Su" metaforundan sonra ise, "yemek ve ağaç" (5) "insan, okyanus, hava ve su" (4) metaforları en çok kullanılan metaforlardır. Metaforlar incelendiğinde metaforların temelde 2 nokta üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle, çalışmada oluşturulan metaforlar kendi aralarında 2 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; "Etkili kullanıldığında faydalıdır, etkili kullanılmazsa zarar verir" ve "Öğrenme ortamı için faydalıdır" şeklinde belirlenmiştir. "Etkili kullanıldığında faydalıdır, etkili kullanılmazsa zarar verir" kategorisinde genel olarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli ve etkili, kullanıldığında fayda sağladığı, bilinçsiz kullanıldığında ise, zararlı olabileceği düşüncesi üzerine odaklanılmıştır. "Öğrenme ortamı için faydalıdır" kategorisinde ise, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili ve verimli kullanıldığında büyük fayda sağlayacağına ilişkin görüşler yer almaktadır.

## Metafor Kategorileri

### 1- Etkili kullanıldığında faydalıdır, etkili kullanılmazsa zarar verir:

Bu kategoride İngilizce öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlarda "bilgi ve iletişim teknolojileri" ağaç, insan, okyanus, ilaç, deniz, bıçak, ateş, para, bir devrim, zaman, otomobil, silah, uçan balon, vücudu besleyen besin, araştırma ulaştırma, verimli bir tarla, yardımcı kitap, penisilin, örümcek ağı, güneş kavramları ile ifade edilmiştir. Bu kategoride oluşturulan metaforlarda "bilgi ve iletişim teknolojileri" nin doğru, bilinçli ve dikkatli kullanıldığında pek çok yararı olduğundan, dikkatli olunmadığı ve bilinçsiz kullanıldığı taktirde ise zararlı olabileceği belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin bu kategoride geliştirdikleri metaforlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*"Bilgi ve iletişim teknolojisi su gibidir, çünkü doğru kullanıldığında hayattır, dikkatli olunmadığında ise, boğulmak gibi, sel gibi hayattan koparandır."*

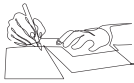
*"Bilgi ve iletişim teknolojisi okyanus gibidir, çünkü içinde hem faydalı hem de zararlı şeyler vardır. Lezzetli balıkların yanı sıra köpekbalıklarının olması gibi."*

### 2- Öğrenme ortamı için faydalıdır:

Bu kategoride, "bilgi ve iletişim teknolojileri" nin etkili ve verimli kullanıldığında büyük fayda sağlayacağı ifade edilmiştir. "Öğrenme ortamı için faydalıdır" kategorisinde oluşturulan metaforlar; su, yemek, hava ve su, uçak, sigara, ayna, okyanus, kütüphane, güneş, kapı pencere, hızır, nar, ağaç kökleri, kılcal damarlar, hızlı bir araç, reklam filmleri, puzzle' ın parçası, uzay, bilgi dünyası, yardımlaşma, mucize olarak belirlenmiştir. Metaforlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

*"Bilgi ve iletişim teknolojisi kütüphane gibidir, çünkü kütüphaneden de işimize yarayacak bilgilere ulaşabiliriz, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde de..."*

*"Bilgi ve iletişim teknolojisi mucize gibidir, çünkü doğru kullanıldığında amaca ulaşılır, mucize gerçekleşir."*



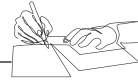
Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru ve etkili kullanıldığı durumlarda faydalı olacağını düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru ve dikkatli kullanılmadığı durumlarda zararı olabileceğini vurgulamıştır.

### Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşlerinin daha çok olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yapılan benzer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Solmaz, 2011; Albirini, 2006). Bununla birlikte, Sime ve Priestley (2005) ise, yaptığı çalışmada stajyer öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin algılarının karışık olduğunu ve bu durumu birçok faktörün etkilediğini belirtmektedir. Araştırmanın anket sorularından elde edilen diğer bir bulguya göre, Anadolu Lisesi İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasının önemli olduğu görüşündedir. Cüre ve Özden (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmenlerin BİT' in eğitimde kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Solmaz (2011) da, çalışmada öğretmenlerin öğretimde bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarını önemli gördükleri ve bunun nedeninin bilgi ve iletişim teknolojilerini kendi kişisel ve mesleki gelişimleri için gerekli görmelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretimi olumlu yönde etkilediğini düşündükleri için bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretimde kullanılmasını önemli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Afshari vd. (2009), öğretmenlerin özellikle son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerinde geçmişe oranla daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Cüre ve Özden (2008) de, bu durumun sebebinin teknolojinin hızla gelişmesi ve hayatın ayrılmaz bir parçası olması ile öğretmenlerin yeni teknolojilere alışması ve dolayısıyla tutumlarının da olumlu yönde değişmesi olarak açıklamışlardır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, elde edilen bulgular ile yapılan çalışmaların tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişme ve gelişmelerin, özellikle öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitimin içinde bulunan bütün bireyleri etkilediği ve aynı zamanda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlanması ile sınırsız bilgiye ulaşarak, sınıf duvarlarının kaldırılmasıyla öğretmenlerin daha çok bilgiyi farklı yollarla öğretmesinin yolunu açmış olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediği ve bu nedenle de, öğretimde kullanımının önemli olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin metoforik algıları da incelenmiştir. Elde edilen verilerin bulguların değerlendirilmesi sonucunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sadece doğru ve etkili kullanıldığı durumlarda faydalı olacağını, doğru ve dikkatli kullanılmadığında ise, zararlı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında (Turan ve Çolakoğlu, 2011; Ege ve Sezer, 2002; Karaman vd., 2008; Erdur, Baker ve Kavşut, 2007), araştırma bulguları ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Konuyla ilişkili olarak, Peker ve diğerleri (2012), bilgi ve





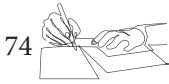
iletişim teknolojilerinin birçok faydası olmasına rağmen sınırsız, denetimsiz ve kontrolsüz kullanımının bazı olumsuzlukları beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Karaman ve diğerleri (2008) ise, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretim ortamının iyileştirilmesi için gerekli olduğunu, eğitimin kalitesini arttırmada önemli bir rol oynayabileceğini ifade etmiştir. Ege ve Sezer (2002) ise, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde verimliliği yüksek oranda arttırdığı için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Turan ve Çolakoğlu (2011, bilişim ve iletişim teknolojileri kullanmak ile akademisyenlerin iş verimliliği arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir ifadesini kullanmıştır.

Sonuç olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru ve dikkatli kullanıldığında eğitim ve öğretim önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Alanyazında bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretime yansımalarının olumlu ve faydalı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru ve dikkatli kullanılmadığında olumsuz sonuçlar doğurabileceği ve zararlarının olabileceği de net bir şekilde belirtilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, benzer çalışmaların, Türkiye'nin farklı illerinde farklı yabancı dil ya da branş öğretmenleri ile de yapılması önerilebilir. Aynı zamanda, bilgi ve iletişim teknolojileri ile öğretim yapılacağına, TPAB (teknolojik pedagojik alan bilgisi)' ne sahip öğretmenler tarafından kullanılmasının ve öğretim tasarımlarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla öğretmenlere yönelik olarak hazırlanacak hizmetiçi eğitim ya da seminerlerin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin de bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanmaları konusunda bilinçlendirme çalışmalarının yapılması da önerilebilir.

## Kaynaklar

1. Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Factors Affecting Teachers'Use of Information and Communication Technology. Online Submission, 2(1), 77-104.
2. Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of Integrating Computer Technologies into Education In Turkey. Educational Technology & Society, 9(1), 176-187.
3. Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2010). Bilişim Şuruları, Teknoloji Politikaları Ve Eğitim. Akademik Bilişim, 10-12.
4. Albirini, A. (2006). Teachers' Attitudes Toward Information And CommunicationTechnologies: The Case Of Syrian EFL Teachers. Computers & Education, 47(4), 373-398.
5. Anderson, R. E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education.International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education (p. 5-22). New York: Springer Science Business Media LLC.
6. Aşkar, P. ve Olkun, S. (2005). PISA 2003 Sonuçları Açısından Okullarda Bilgi ve İletişimTeknolojileri Kullanımı. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (19).
7. Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.

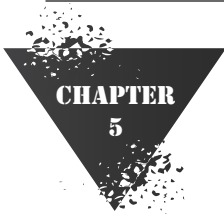


8. Başal, A. (2015). English Language Teachers And Technology Education.
9. Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F. W. (2003). "How Teachers in Different Educational Context View Their Roles". Teaching and Teacher Education, 19, 277-290.
10. Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS Ve Pisa Analizi. Journal of Educational Sciences & Practices, 4(7).
11. Berkürek, İ. (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımına Yönelik Bir İnceleme Bolu İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
12. Blurton, C., (1999). UNESCO's World Communication and Information Report 1999-2000, UNESCO Publishing.
13. Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojileri (Bit) Uygulama Başarıları Ve Bit'e Yönelik Tutumları Teachers' Information And Communication Technologies (Ict) Using Achievements And Attitudes Towards Ict.
14. Demiraslan, Y. ve Usluel, Y. K. (2006). Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunun Etkinlik Kuramı'na Göre İncelenmesi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 23, 38-49.
15. Demirhan, S. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Özyeterlik Algıları Ve Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Durumları (Denizli İl Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi.
16. Ege, İ. ve Sezer, S. (2002). Bilgi Teknolojileri Kullanımı İle Verimlilik İlişkisi: Erciyes Üniversitesi Örneği, Bilgi Yönetimi Portalı. 13.02.2017 tarihinde [http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl\\_gos.php?nt=233](http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=233). adresinden ulaşılmıştır.
17. Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (27).
18. Güleli, R. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Destekli Öğretim Materyallerini Kullanımına İlişkin Tutumları (Çanakkale İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
19. Hamarat, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine (BİT) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Balıkesir Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
20. Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin ve e- Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Denizli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
21. Kamacı, E. (2015). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri (Trabzon İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
22. Karakaya, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
23. Karancı, N. (2002), "Bilgi Toplumu ve Psikoloji", Günce, Sayı: 24, Ss: 11-12.

24. Karaman, M. K., Kurfalı, H. ve Aso, U. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Öğretim Amaçlı Kullanım Düzeyleri. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 1(2),43 56.
25. Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
26. Kartal, E. (2005). Bilişim- İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(4).
27. Kocacı, F. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), 1-10.
28. Kongar, E. (2001), Küresel Terör ve Türkiye, Remzi Kitabevi, İstanbul.
29. MEB (2009). Stratejik Plan 2010-2014 [https://sgb.meb.gov.tr/ Str\\_yon\\_planlama\\_V2/ MEB Stratejik Plan.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEB%20Stratejik%20Plan.pdf) adresinden 01.03.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
30. Patton, M. Q. (2002). Qualitative Methods and Evaluation Methods. London: Sage Publications.
31. Peker, A., Eroğlu, Y. ve Ada, Ş. (2014). Ergenlerde Siber Zorbalığın Ve Mağduriyetin Yordayıcılarının İncelenmesi. Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying, 1.
32. Pekdağ, B. (2005). Fen Eğitiminde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Dergisi, 7 (2).
33. Pritchard, A. (2007). Effective Teaching with the Internet Technologies: Pedagogy and Practice. London: Paul Chapman Publishing
34. Sime, D., & Priestley, M. (2005). Student Teachers' First Reflections on Information And Communications Technology And Classroom Learning: Implications For İnitia Teacher Education. Journal Of Computer Assisted Learning, 21(2), 130-142.
35. Solmaz, O. (2011). Liselerdeki İngilizce Öğretmenlerinin Kişisel Ve Mesleki Gelişim İçin Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
36. Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. The Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET, 3(1), 120-130
37. Turan, A. H. ve Çolakoğlu, B. E. (2011). Yüksek Öğrenimde Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kabulü Ve Kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde Ampirik Bir Değerlendirme. Doğu Üniversitesi Dergisi, 9(1), 106-121.
38. Türkiye I. Bilişim Şurası (2002). [www.bilisimsurasi.org.tr](http://www.bilisimsurasi.org.tr) adresinden 8.02.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
39. Türkiye II. Bilişim Şurası (2004). [www.bilisimsurasi.org.tr](http://www.bilisimsurasi.org.tr) adresinden 8.02.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
40. Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci Ve Engelleriyle İlgili Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, ss:164-178.
41. Uysal, G. (2015). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin

Kullanımına Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algılarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

42. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
43. Yiğit, N., Alev, N., Altun, T., Özmen, H. ve Akyıldız, S. (2009). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Trabzon: Akademi Kitabevi.
44. Yin, R. K. (2003). Case Study Research. Design and Methods. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
45. Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors, Studies in Philosophy and Education, 22, pp. 127-138.



# ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLMAK İSTEDİKLERİ ÖĞRETMEN MODELİNE İLİŞKİN OLUŞTURULAN METAFOR KATEGORİLERİNİN ÖĞRETİM STİLLERİNE YANSIMALARI

Sibel CENGİZHAN,<sup>1</sup> Nuriye AKKUL<sup>2</sup>

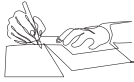
## 1. GİRİŞ

Metaforlar algıladığımız durum ve olaylardaki bakış açımızı etkileyerek gerçeği yeniden tanımlamamızı sağlamakta ve problem durumlarının yeniden kavramsallaştırılmasını teşvik eden, diğer bir ifadeyle, bir şeyden diğerine anlam aktarımını gerçekleştiren bir kavramdır (Goldstein, 2005, s. 9; Nikitina ve Furuoka, 2008, s.194). Eğitimde, metaforlar yaygın olarak; bir kavramı örneklemek ya da açıklamak için kullanılan araçlar iken aynı zamanda karmaşık bir kavram/olayın boyutlarını analiz etmek için de kullanılabilir (Midgley, Trimmer ve Davies, 2013, s.2). Bu kullanımıyla öğretimi kolaylaştırarak hızlandırmakta ve bilginin transferini sağlamaktadır (Badley ve Hollabaugh, 2012, s.52). Genellikle soyut kavramları açıklamak için kullanılan metaforlar, her alanda bireylerin algılarını anlayabilmek amaçlı da kullanılabilir. Bu algı içerisinde düşüncüyü harekete geçirerek sesli olarak analogik ilişkileri oluşturabilmekte, bu üretici güç de öğrenme kavramında değişim yaratarak metaforları potansiyel olarak değerli araçlar haline getirmektedir (Duit, 1991, s.653). Böylelikle bireylere kendi düşüncelerini, diğer insanların düşüncelerini ve iç dünyalarını vurgulamada farklı seçenekler sağlamaktadır (Cassel ve Vincent, 2011, s.319). Bu seçeneklerle birlikte bilginin yeniden yapılandırılması ve transferi de gerçekleşmektedir (Jakobson ve Wickman, 2007, s.268).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri istenen hedeflere ulaştırmada ve bilginin yeniden yapılandırılarak transferinin sağlanmasında en önemli rolün öğretmenlere düştüğü düşünüldüğünde öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikleri öğrencinin öğrenme özelliklerine göre planlaması, uygulaması, ortamı doğru düzenlemesinin önemli olduğu görülmektedir. Ancak her bireyin farklı özellikler taşıması, süreç içerisinde her öğretmenin farklı bir öğretim stiline sahip olabileceği gerçeğini karşımıza çıkartmaktadır ve ortaya çıkan stil de çoğu zaman öğretmenin kullandığı yöntem, teknik, uygulama, değerlendirme ve ortamı düzenleme özelliklerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda da aynı konu/ünitenin farklı biçimde sunulması öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile alakalı olduğu gibi öğretim stilleri ile de yakından ilgili olmaktadır (Maden, 2012, s. 179). Öğretim stilleri, öğrencilerin öğrenme deneyimindeki dinamiklerde güçlü bir etkiye sahiptir ve öğretmen bu yönüyle öğrenciye örnek olabilmektedir (Mohanna ve diğerleri, 2008, s.77). Bu nedenle etkili bir öğretim için öğretmenin geleneksel öğretim stilinden uzaklaşarak ilerici bir öğretim stiline sahip olması

1 Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

2 Öğr. Gör. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul



önemlidir ve bu konuda Ling ve Man (2000) tarafından yapılan bir araştırmada da ilerici öğretim stili kullanılarak verilen dersteki öğrenci çıktısının geleneksel öğretim stiline göre daha iyi ve etkili olduğu saptanmıştır. Öğretim stilleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, araştırmacıların öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışlarını göz önüne alarak farklı öğretim stili modelleri geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin; Brostrom, Dunn ve Dunn, Fischer ve Fischer, Heimlic ve Van Tilburg, Mosston ve bu araştırmada kullanılan Grasha'nın öğretim stili bu modellerdendir. Grasha öğretim stillerini; uzman, otorite, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır ve bu öğretim stillerine sahip öğretmenlerin özelliklerini şöyle belirtmiştir (Grasha, 2002, s.154): (1) Uzman öğretim stiline sahip öğretmenler; öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi ve uzmanlığa sahiptirler ve gerçek olay, durum, kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere yol gösterip rehberlik eder ve yönlendirirler. (2) Otorite öğretim stiline sahip öğretmenler; öğrencilere olumlu ve olumsuz geri bildirimler vererek öğrenme hedefleri, beklentiler ve kurallar oluşturmayı hedefler. Öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaçları olan yapıyı sağlamak, doğru, kabul edilebilir ve standart yolları belirlemek ile ilgilidir. (3) Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler; öğrencilere kendilerini kişisel bir model olarak gösterirler ve kendi gösterdikleri davranışları taklit etmeye teşvik ederler. (4) Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenler; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya, içerik, amaç ve stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. (5) Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler; özerk bir biçimde verilen görevle öğrencinin kapasitesini geliştirmeye çalışır. Öğretmenin öğretim stiline yanı sıra mesleğine yönelik duyuşsal özellikleri de gelecek mesleki yaşantılarının olumlu ya da olumsuz bir nitelik kazanması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki algılarının belirlenebilmesi için metaforlardan yararlanılması işlevsel bir teknik olarak görülmektedir (Koç, 2014, s.52) ve öğrenme ve öğretmen hakkındaki davranışlar, değerler, inançlar ve varsayımlar metaforların içerisinde gömülüdür (Grasha, 2002, s.132). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin üretmiş oldukları metaforların belirlenmesi amacıyla yapılmış araştırmalarda da "hamallık, bitmeyen yokuş, kötü bir şarkı, statüsüz bir insan, köle, işsiz, zavallı, gereksiz vb." olumsuz metaforların üretildiği belirlenmiştir (Kalyoncu, 2012; Koç, 2014; Nikitina ve Furuoka, 2008; Yılmaz ve diğerleri, 2013). Bu olumsuz algıların belirlenerek ortadan kaldırılabilmesi ve olumlu duyuşsal özelliklerin öğretim stillerine yansıtılarak aktarımının sağlanması oldukça önemlidir. Araştırmada da bu önemden yola çıkılarak öğretmen adaylarının olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin ürettikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan, metafor kategorilerinin öğretim stillerine yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca metafor ile ilgili yapılmış araştırmaların büyük bir kısmında öğretmen adaylarının sadece öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları belirlenmiş, tek bir araştırmada öğretmen kavramına ilişkin üretilen metaforlar eğitim felsefeleri ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışma, bu açıdan diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir ve öğretmen kavramına ilişkin üretilen metafor kategorileri ile öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilk araştırma olması açısından da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; öğretmen adaylarının olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin ürettikleri metaforlar doğrultusunda oluşturulan, metafor kategorilerinin öğretim stillerine yansımalarının belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretim stili açısından gelecekte olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2. Bu metaforlara ait kategoriler nelerdir?

3. Metafor kategorileri hangi öğretim stillerini yansıtmaktadır?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma modeli

Çalışma, nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı, analiz edildiği ve yorumlandığı betimsel bir araştırmadır.

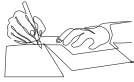
### 2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2016-17 eğitim-öğretim yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya 190 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğrencilerin %16.8'i (32) Fen bilgisi ve Almanca, %3.2'si (6) Fizik ve Türk dili ve edebiyatı ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri, %10.5'i (20) Türkçe, %11.6'sı (22) Fransızca, %25.8'i (49) İngilizce, %8.9'u (17) ise Müzik öğretmenliği bölümü son sınıfında okumaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %82.1'i (156) kız, %17.9'u (34) ise erkektir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada; öğretmen adaylarının öğretme stillerinin belirlenmesi amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilmiş, Üredi (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Öğretim Stili Ölçeği" ile öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi amacıyla metafor formu kullanılmıştır. Öğretim stili ölçeği; uzman, otorite, kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş alt boyuttan ve 40 ifade-den oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formundan elde edilen verilerde Cronbach Alfa katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir (Üredi, 2006, s.127). Öğretim stili ölçeği araştırmada sadece öğretmen adaylarının öğretme stillerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının nasıl öğreten bir öğretmen olmak istediğine ilişkin oluşturdukları metaforların belirlenmesi için de araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan "Gelecekte ..... gibi öğreten bir öğretmen olmak istiyorum. Çünkü; ....." ifadesini içeren metafor formu kullanılmıştır. Formda, metafor kavramı hakkında kısaca bilgi verilmiş ve öğretmen





adaylarının kişisel bilgileri (cinsiyet, okudukları bölüm, mezun oldukları lise türü, anne ve babanın mesleği) de sorulmuştur.

## 2.4. Verilerin Analizi

Öğretim stili ölçeğinden elde edilen verilerde öğretmen adaylarının her bir alt boyuta ilişkin puanları hesaplanmış ve öğretim stilleri belirlenmiştir. Metafor formundan elde edilen verilere ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). İçerik analizi yapılırken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir (Ateş ve Karatepe, 2013; Kaya, 2014; Saban, 2008):

*1. Kodlama ve eleme aşaması:* Bu aşamada formlara birden başlayarak numara verilmiş ve 305 adet veri olduğu belirlenmiştir. Formlarda öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlar incelenmiş ve geliştirilen metaforlar ile mantıksal dayanakları uyuşmayan formlar elenerek araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Kapsam dışı bırakılan metaforların tespitinden sonra geriye kalan 190 geçerli metaforun listesi yeniden yapılmış ve alfabetik olarak sıralanmıştır.

*2. Derleme ve kategori geliştirme aşaması:* Bu aşamada geçerli olan 190 metafor ortak özellikleri doğrultusunda incelenmiş, daha sonra her metaforun konusu ile nedeni arasındaki ilişki analiz edilmiş ve öğretim stilleri ile eşleştirilmiştir. Eşleştirmeler, öğretme stili ölçeğindeki beş alt boyut için yer alan soruların ölçmek istediği özelliklerden yola çıkılarak yapılmıştır.

*3. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması:* Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, metafor formundan elde edilen nedenlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlar alıntılardan yola çıkılarak yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için toplanan veriler iki farklı uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanıp kategorileştirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Güvenilirliğin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği:  $R(\text{güvenirlilik}) = \frac{Na(\text{görüş birliği})}{Na(\text{görüş birliği}) + Nd(\text{görüş ayrılığı})}$  güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği 0.77 olarak saptanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

## 3. BULGULAR VE YORUM

### 3.1. Öğretmen Adaylarının Öğretme Stili Açısından Gelecekte Olmak İstedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme stilleri açısından gelecekte olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 1'de sunulmuştur.



Tablo 1. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
Ağaç	3	1.6	Dönme dolap	1	0.5
Aile	2	1.1	Duvar	1	0.5
Akşemsettin	1	0.5	Dünya	3	1.6
Aktrist	1	0.5	Düşünür	1	0.5
Animatör	2	1.1	Fidan	1	0.5
<b>Anne</b>	<b>11</b>	<b>5.8</b>	Gaz lambası	1	0.5
Ansiklopedi	1	0.5	Google	2	1.1
Arı	1	0.5	<b>Gökkuşağı</b>	<b>8</b>	<b>4.2</b>
Arkadaş	2	1.1	Gökyüzü	1	0.5
Aslan	1	0.5	Güncellenmiş telefon	1	0.5
Aşçı	1	0.5	<b>Güneş</b>	<b>13</b>	<b>6.8</b>
Atatürk	1	0.5	Güvercin	1	0.5
Ayaklı kütüphane	1	0.5	Hacker	1	0.5
Ayna	3	1.6	Hayat	1	0.5
Baba	2	1.1	Hilal	1	0.5
Bahçıvan	4	2.1	Işık	3	1.6
Bambu ağacı	1	0.5	İlah	1	0.5
Basketbol koçu	1	0.5	İnternet	1	0.5
Belgesel	1	0.5	Kara Tahta	1	0.5
Bilgisayar oyunu	2	1.1	Karınca	2	1.1
Bilim adamı	2	1.1	Kartal	2	1.1
Bukelemun	1	0.5	Kartopu	1	0.5
Bulmaca	1	0.5	Kaşif	1	0.5
Cankurtaran	1	0.5	Kaya	1	0.5
Cerrah	1	0.5	Kelebek	1	0.5
Çınar ağacı	1	0.5	Kilitsiz sandık	1	0.5
Çiğ köfte	1	0.5	Kitap	1	0.5
Çita	2	1.1	Komedi programı	3	1.6
Çizgi film	3	1.6	Kral	1	0.5
Çizgi roman	1	0.5	Kuaför	1	0.5
Demokrat	1	0.5	Kum saati	1	0.5
Deniz	4	2.1	Kuş	3	1.6
Dolma kalem	1	0.5	Lider	1	0.5
Lunapark	1	0.5	Serçe	1	0.5
Madenci	1	0.5	Sevgi	2	1.1
Mahmut hoca	1	0.5	Sınıf askısı	1	0.5
Melek	1	0.5	Sincap	1	0.5
Meraklı bir çocuk	1	0.5	<b>Su</b>	<b>5</b>	<b>2.6</b>
Meşale	1	0.5	Süper star	1	0.5
Mevlana	1	0.5	Süpürge	1	0.5
<b>Mum</b>	<b>5</b>	<b>2.6</b>	Şaka	1	0.5
Orkestra şefi	2	1.1	Şehir (İstanbul)	1	0.5
Ördek	1	0.5	Şeker	1	0.5
Özgün	1	0.5	Şeytanın avukatı	1	0.5
Palyaço	2	1.1	Teknik direktör	1	0.5
Patron	1	0.5	Terazi	2	1.1
Peygamber	1	0.5	Tiyatro	2	1.1
Pizza	1	0.5	Tiyatrocu	1	0.5
Pusula	2	1.1	Toprak	1	0.5
Radyo	1	0.5	Trafik lambası	1	0.5
Rahibe teressa	1	0.5	Tükenmez kalem	1	0.5
Rehber	2	1.1	Türlü yemeği	1	0.5
Risale-i nur	1	0.5	Vicdan	1	0.5
Ruh	1	0.5	Yağmur	2	1.1
Saat	1	0.5	Yaşam koçu	1	0.5
Samurai	1	0.5	Yıldızlar	2	1.1
Sanatçı	2	1.1	<b>Toplam</b>	<b>190</b>	<b>100</b>



Tablo 1. İncelendiğinde; öğretmen adaylarının gelecekte olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin 113 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmen kavramına ilişkin sırasıyla en çok Güneş (%6.8), Anne (%5.8), Gökkuşluğu (%4.2), Mum ve Su (%2.6) metaforlarını üretmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adayları, gelecekte olmak istedikleri öğretmen modelini “bahçıvan, deniz, ağaç, ayna, çizgi film, ışık, kuş ve dünya” gibi metaforlarla da ifade etmişlerdir.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının Öğretme Stili Açısından Gelecekte Olmak İstedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Kategoriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme stilleri açısından gelecekte olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin ürettikleri metaforlara ait kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Üretilen Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	f	%
Aydınlatıcı	24	12.6
Dengeleyici	6	3.2
Destekleyici	10	5.3
Eğlenceli	22	11.6
Geliştirici	31	16.3
İhtiyaç karşılayıcı	11	5.8
Motive edici	16	8.4
Öğretici	14	7.4
Rahatlatıcı	5	2.6
Sevgi verici	10	5.3
Üretken	10	5.3
Yansıtıcı	6	3.2
Yol gösterici	25	13.2
<b>Toplam</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

Tablo 2. İncelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ürettiği oldukları metaforların 13 kategoride toplandığı görülmektedir. Elde edilen metaforlardan %16.3’ü Geliştirici, %13.2’si Yol Gösterici, %12.6’sı Aydınlatıcı, %11.6’sı Eğlenceli, %8.4’ü Motive Edici, %7.4’ü Öğretici, %5.8’i İhtiyaç Karşılayıcı, %5.3’ü Destekleyici, Sevgi Verici ve Üretken, %3.2’si Dengeleyici ve Yansıtıcı, %2.6’sı ise Rahatlatıcı kategorileri altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait metaforlara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**1. Aydınlatıcı:** Bu kategoriye ait 11 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; çizgi film, gaz lambası, Google, gökkuşluğu, güneş, hilal, ışık, kitap, madenci, meşale ve mum şeklindedir. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İdealleri olan ve bireysel farklılıklara inanan birisi olarak her öğrencime değer veren ve onları kendi kişisel başarılarına ulaştırmalarını sağlayan, onlara ışık tutan, yol gösteren bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö37). “Işığımınla etrafımı aydınlatmak, ışığımdan herkesin faydalanmasını istiyorum. Ben eridikçe etrafımdakiler aydınlanırlar.” (Ö51). “Etrafına ışık saçan, bilgileriyle etrafı aydınlatan bir öğretmen olmak istiyorum. Hayatımı öğrencilerimi aydınlatarak sonlandır-

mak istiyorum. Bu yolda öğrencilerim için gereken fedakârlıkları yapmaktan kaçınmayacağım.” (Ö89)

**2. Dengeleyici:** Bu kategoriye ait 5 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; bukalemun, demokrat, su, terazi ve tiyatrocudur. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Öğrendiğim teknikler, yöntemler ya da stratejiler her şartta/öğrencide kullanılmıyorlar. Çağı/hitap ettiğim öğrenci kitlesini iyi okuyup ikisini dengeleyecek şekilde kendimi şekillendirmeyi düşünüyorum.” (Ö84). “Tüm öğrencilere eşit şekilde, dengeleyici davranacağım. Verdiğim notlara kişisel olarak ayrıcalık tanımayacağım. (Ö180). “Terazi adaletin simgesidir. Sadece öğretmen olarak değil, hayatın her alanında adil biri olmak isterim. Sınıfta adalet fırsat eşitliği vardır. Bu yüzden terazi gibi bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö103)

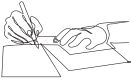
**3. Destekleyici:** Bu kategoriye ait 6 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; anne, baba, bambu ağacı, duvar, dünya, rehberdir. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Babalar her zaman çocuklarının yanındadır. Ama bunu bazen hissettirir bazen hissettirmez. Her zaman çocuklarının arkasında güçlü bir eldir. Örnektir, sevecendir, merhametlidir ve saygı duyulması gerekmektedir. Bu nedenle ben de babam gibi öğretmen olmak istiyorum. Her zaman öğrencilerimin yanında olabilmeyi, onlara her şeyi öğretebilmeyi istiyorum.” (Ö19, Ö121). “Hayatımın her alanında hiç tereddütsüz yardımına koşan öğrencilerini benden ayırmayıp onlara da bana davrandığı kadar yardımsever, samimi ve anaç yaklaşan tüm hayatını branşına adayan, bütün bilgi birikimini yeni nesillere aktaran eşsiz bir rol model oldu benim annem. Ben de onun gibi bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö60).

**4. Eğlenceli:** Bu kategoriye ait 16 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; aktris, animatör, anne, basketbol koçu, bilgisayar oyunu, çizgi film, çizgi roman, gökkuşağı, komedi programı, kral, kuş, lunapark, palyaço, sanatçı, tiyatro ve yıldızlardır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Animatörler çocukları eğlendirir. Ben de eğlendirerek ve oyun oynatarak öğretmekten yanayım. Monoton öğretmen odaklı bir öğretmen değil öğrenciyi göz önünde bulunduran bir öğretmen ve öğrenci merkezli çağdaş bir öğretim metodu kullanarak istiyorum.....” (Ö58). “Bilgisayar oyunları çok eğlencelidir ve herkes oynamayı sever ama aynı zamanda farkında olmadan da olsa bir şeyler öğreniyorsun. Yaşın kaç olursa olsun o eğlenerek öğrendiğin şeyi hiçbir zaman unutmuyorsun.” (Ö85). “Palyaço gibi bir öğretmen olmak istiyorum. Öğretirken güldürmek veya güldürürken öğreten bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö122)

**5. Geliştirici:** Bu kategoriye ait 27 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; Akşemsettin, anne, Atatürk, ayaklı kütüphane, baba, bahçıvan, bilgisayar oyunu, çiğ köfte, dolma kalem, dünya, düşünür, fidan, gökyüzü, güncellenmiş telefon, güneş, karatahta, karınca, kartopu, kaşif, kuaför, kuş, mum, ruh,



sanatçı, sincap, türlü yemeği ve yağmurdur. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Nasıl bahçıvan bahçesindeki bitkilerle çiçeklerle tek tek ilgilenirse, bir öğretmen de sınıftaki öğrencileri bir bütün olarak ele almalı ama onları tek tek işlemelidir.” (Ö12). “İçinde pek çok bilgiyi barındırabilen, farklı lezzetler verebilen çok yönlü, öğrencilerimin sadece akademik başarılarını ölçen değil aynı zamanda kişisel, karakteristik özelliklerini daha iyi yönde geliştirebilecek adam gibi adam, insan gibi insan yetiştirmek için uğraşıyor olacağım.” (Ö104)

**6. İhtiyaç Karşılayıcı:** Bu kategoriye ait 10 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; bahçıvan, cankurtaran, çınar ağacı, güneş, kartal, kum saati, melek, mum, pizza ve sınıf askısıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Pizza şirketleri farklı boy ve büyüklükte pizzalar tasarlar. Her insan birbirinden farklı olduğu için, ihtiyaç duydukları enerji de birbirinden farklıdır. Bana göre öğrenciler de böyle. Yani bireysel farklılıklar var. Kimi öğrenci 10 dakika anlatımla (küçük pizza) kimi öğrenci bir saatte anlayabilir (büyük pizza).” (Ö16). “Sınıf askısı yaz kış demeden hep sınıfta. Sınıfta öğrencilerin ihtiyacını karşılamak için hep hazır. Kışın mantonu as yazın çantayı. Ben de öğrencilerimin bana ihtiyaç duyduğu her an onlar için hazır olacağım. Yaz demeden kış demeden.” (Ö101).

**7. Motive Edici:** Bu kategoriye ait 14 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; anne, arkadaş, aslan, aşçı, belgesel, bulmaca, çita, deniz, dünya, güvercin, kartal, saat, su ve süper stardır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ben hırslı olursam öğrenciler de hırslanır. Bence hırs başarıyı getirir. Başarı da yükselmeyi getirir. Yükseldikçe motivasyon yükselir. Olumlu bir döngü devam eder.” (Ö83). “Aşçılar sevmediğimiz bir ürünü kullanarak onu işleyerek çok seveceğimiz yemeklere dönüştürebiliyorlar. Ben de onların hiç sevmedikleri konuları aynı aşçıların yaptığı gibi değişik hollere getirerek onların en seveceği konular yapıp motive etmek istiyorum.” (Ö6).

**8. Öğretici:** Bu kategoriye ait 14 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; ağaç, anne, cerrah, kelebek, kiltsiz sandık, Mevlana, özgün, patron, rehber, Samuray, şeytanın avukatı, teknik direktör, tükenmez kalem ve vicdandır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmek istiyorum. Kim olursa olsun sadece öğretmek gayesiyle öğretmek istiyorum. Bilginin evrendeki herkese ulaşması için öğretmenin şart olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin görevi kim olursa ne olursa olsun öğrencisine sadece öğretmektir.” (Ö32). “Öyle bir öğretmen olmalıyım ki yaptığım her davranış, her söylediğim söz bir iz bıraksın. Her zaman kendinden emin, yaptığı şeylerin ve söylediği sözlerin arkasında duran bir öğretmen kalıcı izler bırakmaktan çekinmez. Bu nedenle bir öğretmen bilgisiyle, donanımıyla, görgüsüyle, başarıyla ve davranışlarıyla tükenmez kalem gibi olmalıdır.” (Ö64).

**9. Rahatlaticı:** Bu kategoriye ait 3 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; deniz, komedi programı ve şakadır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Rahat bir ortamda eğlenirken öğrenilen bilgilerin kalıcılığına inanıyorum. Öğrencileri öğrenmenin, okul ortamının stresine maruz bırakmadan samimi bir ortamda rahatça soru sorup yorum yapabilecekleri rahat bir duruma getirebilen bir öğretim istiyorum.” (Ö87). “Öncelikle öğrencilerin rahat hissettiği bir ortam sağlamak istiyorum. Ciddiyetin ölçüsünü kaçırmadan öğrenciye dersi sevdirecek bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö119)

**10. Sevgi Verici:** Bu kategoriye ait 9 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; anne, güneş, kaya, meraklı çocuk, Rahibe Teressa, Risale-i Nur, serçe, sevgi ve şekerdir. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İyi öğretmen, iyi bir yol göstericinin içinde olması gereken en önemli duygu sevgidir. Sevgi ile bütünleşen ve mesleğini sevgiyle yapan öğretmen öğrencilerinden de olumlu dönütler alacaktır.....” (Ö24). “Sevgi ve ilgi ile en sorunlu öğrenciyi dahi kazanma yoluna gidilir. Böylece kendine yetebilen ve topluma faydalı bireyler yetiştirebiliriz. Bu nedenle sevgiyle öğretmek istiyorum.” (Ö69). “Öğretmenliğin en büyük bir esasının şefkat olduğuna inanıyorum. Risale-i Nur gibi hakikatle ve şefkatle davranan bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö128).

**11. Üretken:** Bu kategoriye ait 9 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; ağaç, animatör, arı, bilim adamı, hacker, radyo, su, süpürge ve topraktır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Hayatta üretmenin en önemli iş olduğunu düşünüyorum. Üretmek ise bilim adamı gibi araştırıp doğru ve gerçek bilgiye ulaşmakla olur.” (Ö49). “Arı gibi çalışkan, üretken, faydalı düzenli hayatın akışında olmazsa olmaz vazgeçilmez bir eleman olmak istiyorum.” (Ö113). “Süpürge yapısı gereği sürekli emme eğiliminde olan bir cisimdir. Ben de öğretmen olarak sürekli yenilikleri takip edip reper-tuarıma eklemek ve üretmek istiyorum.” (Ö120).

**12. Yansıtıcı:** Bu kategoriye ait 2 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; ayna ve gökkuşağıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Bende olan yanlışları ve doğruları gördükleri gibi kendilerinde bulunan eksiklikleri ve iyi yönlerini bir ayna gibi görmelerini isterim.” (Ö39). “Gelecekte öğrencilerimin doğrularını yanlışlarını ayna gibi onlara yansıtan, eğer yanlışsa doğruya yönlendirmeye çalışan bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö107)

**13. Yol Gösterici:** Bu kategoriye ait 22 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar alfabetik sırasıyla; ağaç, aile, ansiklopedi, arkadaş, çita, dönme dolap, güneş, hayat, ışık, ilah, internet, lider, Mahmut hoca, orkestra şefi, ördek, peygamber, pusula, sevgi, şehir, trafik lambası, yaşam koçu ve yıldızlardır. Bu kategoriye ait



öğretmen adaylarından alınmış olan “çünkü” ifadesine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Dönme dolaptaki bütün koltuklar birbirini takip eder. Eğer ben çok iyi bir eğitim veririm öğrencilerime benden sonraki gelecek nesil de bir sonraki nesil için ışık olur.” (Ö28). “Öğretmenliğin bilgiye sahip olmak kadar o bilgiyi doğru ve etkili bir şekilde aktarabilmek olduğunu düşünüyorum. Liderlik yapmanın yol göstermek, destek olmak ve cesaretlendirmek olduğuna inanıyorum ve böyle bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö75). “Öğrencilerle öğrenci odaklı ders işlemek istiyorum. Bu şekilde öğrenmenin daha kalıcı olacağını düşünüyorum, öğretmenin öğrenme sürecinde daha çok yol gösterici rolünü üstlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö82)

### 3.3. Öğretmen Adaylarının Gelecekte Olmak İstedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Yansıttığı Öğretim Stilleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının gelecekte olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin oluşturdukları metafor kategorilerinin yansıttığı öğretim stilleri Grasha Riechmann’ın öğretim stili ölçeğindeki; uzman, kolaylaştırıcı, kişisel, otorite ve temsilci olmak üzere 5 alt boyutta incelenmiş ve Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Metafor kategorilerinin öğretim stillerine göre dağılımı

Metafor Kategorileri	Öğretim Stilleri									
	Uzman		Kolaylaştırıcı		Kişisel		Otorite		Temsilci	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aydınlatıcı	2	12.5	7	13.0	11	17.2	3	9.7	1	4.0
Dengeleyici	-	-	2	3.7	2	3.1	1	3.2	1	4.0
Destekleyici	-	-	2	3.7	5	7.8	3	9.7	-	-
Eğlenceli	-	-	8	14.8	6	9.4	3	9.7	5	20.0
Geliştirici	5	31.3	5	9.3	8	12.5	3	9.7	10	40.0
İhtiyaç karşılayıcı	1	6.2	10	18.2	4	6.3	2	6.4	1	4.0
Motive edici	1	6.2	6	11.1	6	9.4	1	3.2	2	8.0
Öğretici	4	25.0	3	5.6	4	6.3	3	9.7	-	-
Rahatlatıcı	-	-	1	1.9	1	1.6	1	3.2	2	8.0
Sevgi verici	-	-	5	9.3	3	4.6	2	6.4	-	-
Üretken	3	18.8	1	1.9	3	4.6	3	9.7	-	-
Yansıttıcı	-	-	1	1.9	4	6.3	-	-	1	4.0
Yol gösterici	-	-	3	5.6	7	10.9	6	19.4	2	8.0
Toplam	16	100	54	100	64	100	31	100	25	100

Tablo 3. İncelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Uzman öğretim stiline sahip 16 öğretmen adayından; %12.5’inin aydınlatıcı, %31.3’ünün geliştirici, %2’sinin ihtiyaç karşılayıcı ve motive edici, %25’inin öğretici, %18.8’inin ise üretken metafor kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde uzman öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının daha çok geliştirici metafor kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Uzman öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve deneyimlere sahiptir ve gerçek durumlardan, kaynaklardan yola çıkarak öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirir ve geliştirirler (Grasha,

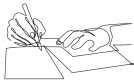


2002, s.154). Özellikle geliştirici metafor kategorisinde yer alan Atatürk, Akşemsettin ve ayaklı kütüphane metaforlarına ait açıklamalar bu öğretim stilini yansıtmaktadır: “Topluma yararlı bireyler yetiştirmek istiyorum. Atatürk gibi olmak istememin sebebi ise onun gibi bilgili, ileri görüşlü, stratejik, vatanına arzulu bir şekilde sağlam bireyler katmak istememdir.” (Ö178). “Fatih Sultan Mehmet gibi öğrenciler yetiştirip geleceğe, vatana hayırlı olan, her yönden kendini geliştiren öğrenciler yetiştirmek ve geliştirmek istiyorum.” (Ö31). “Öğrencilerim için sadece alanımda değil diğer alanlarda da kendimi yetiştirmeliyim ki onları geliştirebileyim. Bu nedenle ayaklı kütüphane gibi olmalıyım.” (Ö74).

2. Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip 54 öğretmen adayından; %13’ünün aydınlatıcı, %3.7’sinin dengeleyici ve destekleyici, %14.8’inin eğlenceli, %9.3’ünün geliştirici ve sevgi verici, %18.2’sinin ihtiyaç karşılayıcı, %11.1’inin motive edici, %5.6’sının öğretici ve yol gösterici, %1.9’unun ise rahatlatıcı, üretken ve yansıtıcı metafor kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının daha çok ihtiyaç karşılayıcı metafor kategorisinde yer aldığı ifade edilebilir. Kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve hedeflerini anlamaya, içerik, amaç ve stratejileri öğrencilerin özelliklerine uygun bir hale getirmeye çalışırlar. İşbirlikçi ve öğrenci merkezli bir sınıf süreci baskındır (Grasha, 2002, s.154). Öğretmen adayları tarafından kolaylaştırıcı öğretim stilinin özelliklerine uygun metafor açıklamaları incelendiğinde Fen bilgisi öğretmenliğinden iki öğrencinin bahçıvan metaforuna ilişkin açıklamaları şu şekildedir: “Bahçıvanın bahçesinde yüzlerce bitki olur ve her bitkinin ihtiyaçları farklıdır. Bahçıvan, bu ihtiyaçları bilir, bitkilere ihtiyaçlarına göre davranır. Bir öğretmen de öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını öngörebilmeli ve dersini ona göre planlamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebildiği ölçüde rengârenk bir bahçe elde eder.” (Ö27). “Öğrenciler anlatmak ister, dinlenilmek ister. Bahçıvan da bitkileriyle konuşur onları dinler. Bitkilerin bakımı için bahçıvana ihtiyaç vardır. Öğrencinin bakımı için, kişisel gelişimi için de öğretmene ihtiyaç vardır. Nasıl ki bahçıvanın bahçesinde farklı bakıma ihtiyaç duyan çiçekleri varsa öğrenciler de öğretmenler için öyledir. Bu nedenle öğretmen farklı ihtiyaçlara cevap verebilmelidir.” (Ö7). Benzer şekilde İngilizce öğretmenliğinde okuyan iki öğretmen adayı da güneş ve kum saati metaforlarına ilişkin kolaylaştırıcı öğretim stilinin özelliklerini yansıtan aşağıdaki gibi bir açıklama yapmışlardır:

“Bir konuyu her yönüyle bütün öğrencilerime onların bireysel ihtiyaçlarını göz ederek ayrı ayrı teknikler kullanarak dersimin içerisindeki aktiviteleri farklılıklarına göre hazırlayıp öğrencilerimi güneş gibi aydınlatmak, samimi, sevimli ve neşeli bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö123). “Kum saati gibi öğreten bir öğretmen olmak isterdim. Çünkü belli bir sürede en iyi şekilde öğretmemiz gerekiyor. Bireysel farklılıkların farkında olmak istiyorum ve en az zamanla en iyi, öğrencilere en yararlı bilgileri kazandırmak istiyorum.” (Ö116).

3. Kişisel öğretim stiline sahip 64 öğretmen adayından; %17.2’sinin aydınlatıcı, %3.1’inin dengeleyici, %7.8’inin destekleyici, %9.4’ünün eğlenceli ve motive edici, %12.5’inin geliştirici, %6.3’ünün ihtiyaç karşılayıcı, öğretici ve yansıtıcı,



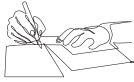
%1.6'sının rahatlatıcı, %4.6'sının sevgi verici ve üretken, %10.9'unun ise yol gösterici metafor kategorilerinde yer aldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kişisel öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının daha çok aydınlatıcı metafor kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Kişisel öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrencilere nasıl düşünüp davranacaklarına ilişkin örnek alabilecekleri bir prototip sunarlar. Öğrencilere kendilerini kişisel bir model olarak gösterirler ve kendi gösterdikleri davranışları taklit etmeye teşvik ederler. Süreçte, öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özellikleri baskındır (Grasha, 2002, s.154). Kişisel öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının aydınlatıcı metafor kategorisi altında toplanan metaforlara ilişkin açıklamaları incelendiğinde; Almanca öğretmenliğinde okuyan bir öğrencinin gaz lambası metaforunu "Öğrencideki pasif olan bilgileri aktif hale getirerek benim gibi etrafa ısıklık sağlamlarını ve bunu çakmak kibrit yardımıyla yani benim emeğimle parıldadığını görmek istiyorum." (Ö151) şeklinde açıkladığı, bu açıklamanın da kişisel öğretim stiline özelliklerinden biri olan "kendini kişisel bir model olarak göstermeyi" yansıttığı ifade edilebilir. Türkçe öğretmenliğinde okuyan bir öğretmen adayı da Google gibi bir öğretmen olmak istediğini belirtmiş ve bunun nedenini ise "öğrencilerin istedikleri zaman ulaşabildikleri, hemen hemen her soruya cevap verebilen, öğrencilerin sorularını önemseyen, aktif kılan, herkesin aradığı bir öğretmen olmak istiyorum." (Ö50) şeklinde ifade etmiştir. Bu açıklama da özellikle kişisel öğretim stiline süreçte, öğretmenin rehberlik ve danışmanlığının baskın olma özelliği ile bağdaşmaktadır. Benzer şekilde yine Türkçe öğretmenliğinde okuyan iki öğretmen adayı da gelecekte güneş gibi bir öğretmen olmak istediğini belirtmiş ve bunun nedenini de "Güneş kendinden çok başkaları için çalışan ve ışığı ile insanlara yol gösteren eşsiz bir gezegen olduğu için ben de güneş gibi karanlıkları ışığımla aydınlatan bir öğretmen olmak istiyorum." (Ö46); "Güneş karanlık gecelerin aydınlığa erişmesinde, umutsuzlukların umuda dönüşmesinde koca bir kaynaktır. Ben de öğrencilerimin güneşi olmak, onların ümitlerine, hayallerine, umutsuzluklarına, geleceklerine, kendini keşfetme süreçlerinde onlara yol göstermek değil yol açmak istiyorum." (Ö47) ve "Güneş karanlıkta kalan tüm noktaları aydınlatır. Karanlıkları yok eder. Ben de öyle bir öğretmen olmalıyım ki öğrencilerimdeki bütün eksikleri, yanlışları ortadan kaldırmalıyım." (Ö54) şeklinde açıklamışlardır. Bu açıklamalar da kişisel öğretim stiline "öğrencilere kendini kişisel bir model olarak gösterme ve süreçte öğretmenin baskın olma" özelliklerini yansıtmaktadır.

4. Otorite öğretim stiline sahip 31 öğretmen adayından; %9.7'sinin aydınlatıcı, destekleyici, eğlenceli, geliştirici, öğretici ve üretken, %3.2'sinin dengeleyici, motive edici ve rahatlatıcı, %6.4'ünün ihtiyaç karşılayıcı ve sevgi verici, %19.4'ünün ise yol gösterici metafor kategorilerinde yer aldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; otorite öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının daha çok yol gösterici metafor kategorisinde yer aldığı ifade edilebilir. Otorite öğretim stiline sahip öğretmenler, beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar ve kuralların yerine getirilip getirilmediğini kontrol ederler (Grasha, 2002, s.154). Otorite öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının yol gösterici metafor kategorisi altında toplanan metaforlara ilişkin açıklamaları incelendiğinde; İngilizce öğretmenliğinde okuyan bir öğretmen adayının ağaç metaforunu "Ağaçlar dünyaya oksijen yaşam kaynağı sağlar. Öğ-

retmenler de çocuklara yol göstererek dünyada toplumda diğer insanlara yaşam kaynağı sağlar. Ama doğanın kuralları vardır insanlar buna uymak zorundadır ve öğretmen de doğanın bir parçası gibi kurallar koymalı, öğrenciler de buna uymalıdır.” (Ö106) şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamaların da otorite öğretim stiline “öğretmenin kural koyucu olması ve kontrol etmesi” özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Farklı olarak Fen Bilgisi öğretmenliğinde okuyan bir başka öğretmen adayı da güneş gibi bir öğretmen olmak istediğini ifade etmiş ve nedenini ise “Öğrencilerim benim ışığımla beslenen bitkilerimdir. Bilgilerini benim verdiğim enerji (yönlendirmeler, soru cevaplar) ile işleyerek her biri kendi için yeni şeyler üretmiş olacak.” (Ö14) şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamada da otorite öğretim stiline geleneksel öğretmen merkezli sınıf sürecinin baskın olma özelliği görülmektedir.

5. Temsilci öğretim stiline sahip 25 öğretmen adayının %4’ünün aydınlatıcı, dengeleyici, ihtiyaç karşılayıcı ve yansıtıcı, %20’sinin eğlenceli, %40’ının geliştirici, %8’inin ise motive edici, rahatlatıcı ve yol gösterici metafor kategorilerinde yer aldığı söylenebilir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; temsilci öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının daha çok geliştirici metafor kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenler, öğrenci herhangi bir ödev yaparken onun sorularını cevaplayan ve yaptıklarını değerlendiren kaynak kişi konumundadır. Sınıfta yapılan etkinliklerle öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik ederler ve süreçte öğrenci merkezli, grup ve bireysel öğrenme etkinlikleri baskındır (Grasha, 2002, s.154). Temsilci öğretim stiline sahip olan geliştirici metafor kategorisindeki açıklamalar incelendiğinde; Fransızca öğretmenliğinde okuyan bir öğretmen adayı öğretmenliği anneye benzetmiştir. Nedenini ise “Anneler de hiçbir şey bilmeyen çocuğu eğitir, geliştirir, bir birey haline getirir. Sabırla ilgisini hiç kesmeden öğrenmesini sağlayan bir kaynaktır. Çocuklarını hem özgür bırakırlar hem de birlikte oynarlar. Bu bakımdan ben de öğrencilerime hem bağımsız hem de grup çalışmaları için yol gösterici bir öğretmen olmak istiyorum.” (Ö71) şeklinde açıklamıştır. Bu açıklama da temsilci öğretim stiline “bağımsız grup ve bireysel öğrenme etkinliklerinin baskın olması” özelliği ile bağlantılıdır. Almanca öğretmenliğinde okuyan bir başka öğretmen adayı ise öğretmenliği evrene benzetmiş ve nedenini ise “Öğreteceğim şeylerin, öğretmenliğimin bir sınırı olsun istemiyorum. Öğrendikçe, öğrettikçe daha çok öğrenmek ve öğretmek istiyorum. Öğrencilerin bilgi anlamında sınırları olduğunu, özgür olmadığını değil, evren gibi sınırsız ve özgür düşünceli olmalarını istiyorum” (Ö129) şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamada da temsilci öğretim stiline öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik etme özelliğinin yansıtıldığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmenliğinde okuyan bir öğretmen adayı ise öğretmenliği bir düşünür olan John Dewey’e benzetmiş ve nedenini ise “John Dewey, öğrencilerin araştırma yapması gerektiğini, hem kendisinin hem de öğretmenlerin öğrettiklerini uygulaması gerektiğini söyler. Bana göre de bu düşünce doğrudur. Yaşayan tüm duyu oranını kullanan öğrenci daha iyi öğrenir. Ben de öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini isterim.” (Ö38) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretmenliğinde okuyan bir diğer öğretmen adayı da öğretmenliği kâşife benzetmiş ve nedenini de “Öğrencilerimin sürekli keşifler yapan, bilgiyi araştıran



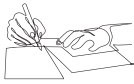
bireyler olmasını isterim.” (Ö42) şeklinde açıklamıştır. Yapılan bu açıklamalar da temsilci öğretim stiline özellikleri arasında yer alan “yapılan öğretimin öğrenci merkezli gerçekleştirilmesi” davranışıyla örtüşmektedir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının olmak istedikleri öğretmen modeline ilişkin oluşturdukları metafor kategorilerinin öğretim stillerine yansımalarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar belirlenmiş, 113 farklı metafor üretildiği ve bu metaforların tamamının olumlu metaforlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar sırasıyla en çok güneş, anne, gökkuşağı, mum ve su olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular Koç (2014), Saban (2004), Pektaş ve Kıldan (2009), Yılmaz ve diğerleri (2015), Saban, Koçbeker ve Saban (2006) tarafından yapılmış araştırmaların bulgularında ortaya çıkan en sık tekrarlanan metaforlarla da benzerlik göstermektedir. Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ortak özellikleri açısından sırasıyla; geliştirici, yol gösterici, aydınlatıcı, eğlenceli, motive edici, öğretici, ihtiyaç karşılayıcı, sevgi verici-üretken-destekleyici, dengeleyici-yansıtıcı, rahatlatıcı olmak üzere 13 kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen Sevgi Verici kategorisi Kalyoncu (2012) ve Kart (2016); Yol Gösterici kategorisi Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Koç, (2014), Saban, Koçbeker ve Saban (2006), Işık (2014) ve Ekiz ve Koçyiğit (2013); Motive Edici ve Geliştirici kategorileri Koç (2014), Ekiz ve Koçyiğit (2013); Eğlenceli kategorisi Saban, Koçbeker ve Saban (2006), Tercan (2015); Destekleyici kategorisi Saban, Koçbeker ve Saban (2006); Stylianou ve diğerleri (2013), Yansıtıcı kategorisi ise Kart (2016) tarafından yapılmış öğretmen kavramına ilişkin metaforik çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda oluşturulan metafor kategorilerinin öğretim stillerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; temsilci ve uzman öğretim stiline daha çok geliştirici, kolaylaştırıcı öğretim stiline ihtiyaç karşılayıcı, kişisel öğretim stiline aydınlatıcı, otorite öğretim stiline ise yol gösterici kategorilerinde yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Arpacı (2013), Bilgin ve Bahar (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin baskın olarak temsilci ve uzman öğretme stillerine sahip olduğu belirlenmiştir. Temsilci öğretim stiline sahip öğretmenlerin öğretim davranışları incelendiğinde; öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eden, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesi için ortam hazırlayan, uzman öğretim stiline sahip öğretmenlerin ise bilgi ve uzmanlığın öğrencilerle paylaşılması gerektiğinin önemli olduğunu vurgulayan, daha çok öğretime önem veren özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak da geliştirici kategorisinde yer alan açıklamalarda da öğretme özelliklerinin daha çok hem sınıfı kontrol altına tutma davranışının hem de öğrenci merkezli bir anlayışın karmasını yansıttığı, ancak ağırlıklı olarak geleneksel bir öğretimi benimsediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Cerit (2011) tarafından öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bir çalışmadaki öğretmen adaylarının daha çok geleneksel öğretim yönünde davranışlar sergilediği, öğrencileri ve davranışlarını kontrol altında tutmaları gerektiği düşüncesiyle de benzerlik göstermektedir. Araştırma



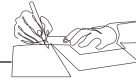
bulgularından elde edilen bir diğer sonuç da kolaylaştırıcı öğretim stiline sahip öğretmenlerin daha çok ihtiyaç karşılayıcı kategorisinde yoğunlaştığıdır. Bu kategorideki açıklamalarda belirtilen; öğretmenin farklı öğrenme özelliğine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabiliyor olması, bireysel ihtiyaca yönelik farklı etkinlikler düzenleyebilmesi gibi özellikler kolaylaştırıcı öğretim stiline yansıtmasıdır. Bu bağlamda da yapılandırmacı yaklaşım temelinde bir öğretilerde olması gereken özelliklerden bir tanesinin de bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturabilmesidir. Bununla ilgili olarak Arslan ve Özpınar (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda bireysel farklılıklara duyarlı olma ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanımının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Üredi ve Üredi (2007) tarafından yapılmış bir araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının kolaylaştırıcı öğretim stili üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan kişisel öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının daha çok aydınlatıcı kategorisinde yer aldığı ve aydınlatıcı kategorisindeki açıklamaların kişisel öğretim stiline; öğrencilere kendilerini kişisel bir model olarak gösterme, kendi gösterdikleri davranışları taklit etmeye teşvik etme, rehberlik ve danışmanlıklarının baskın olması (Grasha, 2002, s.154) özelliklerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Maden (2012), Mutluoğlu ve Erdoğan (2016) tarafından yapılmış araştırmalarda da öğretmenlerin daha çok kişisel öğretim stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Otorite öğretim stiline sahip öğretmen adaylarının ise daha çok yol gösterici kategorisinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yol gösterici kategorisindeki açıklamaların da özellikle otorite öğretiminin; öğretmenin kural koyucu olması ve kontrol etmesi ile geleneksel sınıf öğretiminin baskın olması özelliklerini yansıttığı saptanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlarda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin daha çok olumlu metaforlar ürettiği, ancak baskın olarak kişisel öğretim stiline tercih ettikleri saptanmıştır. Kişisel modelin en temel özelliği incelendiğinde, öğretmenin rehberlik ve danışmanlık özelliklerinin baskın olduğudur. Bu da öğretim sürecinde daha çok öğretmenin merkezde olduğu bir öğretimin gerçekleşmesine neden olabilmektedir. Oysaki eğitim programımızın dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın gereği öğrenci merkezli bir öğretimin gerçekleştirilmesi öğrenmelerin daha kalıcı olmasını ve transfer edilebilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle derslerde daha çok öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin kullanımının tercih edilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar göz önüne alınarak duyuşsal alanı destekleyecek uygun öğrenme ortamlarının da sağlanması önerilmektedir. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde daha çok bir kavrama yönelik metafor algılarının belirlendiği, deneysel çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak araştırmalarda metaforların kullanılarak tasarlandığı bir öğretim ortamının öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı olan tutumları, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarına öğretim stilleri konusunda ayrıntılı bilgiler sunulup kendilerini geliştirecekleri ortamlar sağlanmalı ve öğretim elemanlarına da öğretim stillerini tanımlamaya ve geliştirmeye yönelik eğitimler düzenlenmelidir.



## KAYNAKÇA

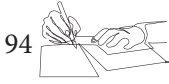
1. Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretme stilleri (Diyarbakır örneği). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 251-280.
2. Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
3. Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). The analysis of university students' perceptions towards "environment" concept with the help of metaphors. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1327-1348.
4. Badley, K. ve Hollabaugh, J. (2012). Metaphors for Teaching and Learning. Ken Badley ve Harro Van Brummelen (Ed.), *The Metaphors Shape We Teach By How Metaphors Shape What We Do in Classroom* (52-68). Eugene: Wipf and Stock Publishers.
5. Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
6. Cassel, D. ve Vincent, D. (2011). Metaphors Reveal Preservice Elementary Teachers' Views of Mathematics and Science Teaching. *School Science and Mathematics*, 111(7), 319-324.
7. Cerit, Y. (2011). The relationship between pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management orientations. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 156-174.
8. Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), 649-672.
9. Ekiz, D. ve Koçyigit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
10. Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
11. Grasha, A. F. (2002). *Teaching With Style, A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching ve Learning Styles*. United States of America: Alliance Publishers.
12. Jakobson, B. ve Wickman, P. O. (2007). Transformation through Language Use: Children's Spontaneous Metaphors in Elementary School Science. *Science ve Education*, 16(3-5), 267-289.
13. Işık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırma yaklaşımından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Pamukkale.
14. Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
15. Kart, M. (2016). *Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Pamukkale.
16. Kaya, M.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 917-931.



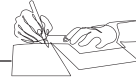


17. Koç, E.S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 51-71.
18. Ling, L. M., ve Man, C. P. (2000). "Progressive" versus "Traditional" teaching styles – what really matters? University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies. <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf> adresinden indirilmiştir.
19. Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
20. Midgley, W.; Trimmer, K. ve Davies, A. (2013). *Metaphors for, in and of Education Research*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing.
21. Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
22. Mohanna, K.; Chambers, R. ve Wall, D. (2008). *Your Teaching Style: A Practical Guide to Understanding, Developing and Improving*. USA: CRC press.
23. Mutluoğlu, A. ve Erdoğan, A. (2016). İlköğretim Matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 100-124.
24. Nikitina, L. ve Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
25. Pektaş, M. ve Kıldan, A.O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
26. Saban, A. (2004) Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 131- 155.
27. Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
28. Saban, A.; Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
29. Stylianou, M.; Kulinna P.M.; Cothran, D. ve Kwon, J.Y. (2013). Physical Education Teachers' Metaphors of Teaching and Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 22-45.
30. Tercan, G. (2015). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizceyi çocuklara öğreten dil öğretmeni hakkındaki metaforik algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
31. Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
32. Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.





33. Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
34. Yılmaz, F.; Ekinci, D.; Abay, L.; Geyik, M.; Kutat, R. ve Yeşil, S. (2015). Eğitim Felsefeleri Çerçevesinde Geleceğin Öğretmenleri: Metaforik Bir Çalışma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 539-563.
35. Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.



## FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE DİJİTAL ÖYKÜLEME SÜRECİNDE YARATICI DRAMA KULLANIMININ BAŞARI VE TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Gözen AKGÜL, Işıl TANRISEVEN

### GİRİŞ

Günümüzde ülkelerin başarısı fen bilimleri alanında ulaşılabilecek başarıya bağlıdır (Akgün, 2000). Çocukların tutumları erken yaşlarda şekillenmeye başladığı için, ilköğretim döneminin fene yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli bir yeri bulunmaktadır (Jewett, 1996). Bonwel ve Eison (1991)'a göre, fen derslerinin öneminin bilinmesine rağmen fenin uygulamalı sınıflarında çok önemli problemler yaşanmaktadır. Öğrenciler fen dersini sıkıcı, zor, karışık sanmakta ve fen için yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durum öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik yeterli motivasyona ve cesarete sahip olmadıklarını ve olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Türkiye'nin PISA ve TIMSS çalışmalarının tamamında öğrenci başarısı açısından ortalamaların altında yer alması bu duruma dayandırılabilir (Yıldırım, Yıldırım, Ceylan ve Yetişir, 2013). Buna ek olarak Çil ve Çepni (2016), geliştirilen programların uygulamada başarısız olmasında öğretmelerin bilginin keşfedilerek değil anlatım yoluyla daha anlaşılır olacağına dair inancının, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin teorik ve sıkıcı olmasının ve hizmet içi eğitimlerde örnek uygulamaların sunulmasıyla kendilerinden ne beklendiğinin açık olarak gösterilmemesinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin fen bilgisi dersinde başarısız olmalarında ise dersin yeterince somutlaştırılmadan işlenmesinin de rolünün büyük olduğu düşünülmektedir.

Somut kavramların zihinde canlandırılması daha kolay olduğundan, öğrenenler somut kavramları soyut kavramlardan daha kolay ve kısa sürede anlamlandırmaktadırlar. Bu nedenle öğrenen, soyut bir kavram (örn. elektrik, atom, hücre, vb.) somut örneklerle ilişkilendirdiğinde yeni bilgiyi zihninde daha iyi yapılandırabilir ve anlamlandırabilir (Ekici, Ekici ve Aydın, 2007). Soyut kavramlar anlatılırken, öğrencilerin görsel ve zihinsel yapılarını harekete geçirebilecek öğretim aktivitelerinin geliştirilip kullanılması oldukça önemlidir. Bilgisayar Destekli Öğretim, bunlardan birisidir (Ertepinar, Demircioğlu, Geban ve Yavuz, 1998). Özellikle fen dersleri, Bilgisayar Destekli Öğretim'in uygulanması açısından çok elverişlidir. Bunun nedeni de, bilimsel kavram ve prensiplerin fen bilgisinde oldukça çok olması ve uygun öğretim tekniklerinin kullanıldığı ders yazılımları ile öğrenciye görsel ve duyuşsal olarak hitap edebilmesidir (Demircioğlu ve Geban, 1996). BDÖ etkinlikleri, anlaşılması güç olan konu ve kavramlarının öğretilmesini, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlar. (Demircioğlu ve Geban, 1996). Bilgisayarların öğrenme sürecine katılması yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Bu yöntemlerden biri de dijital öykülemedir.



Dijital öyküleme, alternatif bir eğitim uygulaması olup, öğrencinin öğrenme deneyimlerini medya araçlarını kullanarak hikâyelendirmesine dayanmaktadır. Dijital öyküleme özgün bir öğretim formu olarak tanımlanabilir. Fakat burada sözel imgeler yerine daha çok görsel imgeler kullanılır(Lunce,2011). Meadows(2003), dijital öykülemenin öğretileceklerin kamera, resim, yazı, fotoğraf, müzik ve ses gibi unsurların bir araya getirilerek hazırlanan 2-5 dakikalık filmler olduğundan bahsetmiştir. Dijital öyküler görüntü, ses, müzikle birleşen anlatım gücüyle birlikte karakterlere, durumlara, deneyim ve kavramlara derin bir anlam katan ve anlatılanların kalıcılığını sağlayan bir yöntemdir. (Rule, 2005). Dijital öykülemenin bir eğitim aracı olarak kullanılması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine (Lunce, 2011), kendi düşüncelerini organize etmelerine (Robin, 2008), problem çözme yeteneklerinin gelişmesine (Aşkar ve Özkan, 1992) ve öğrencilerin motivasyonlarının artmasına (Serin, Serin, ve Saygılı, 2009) yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin aktif olarak dijital öyküleme sürecine katılımları bilgi okuryazarlığı, yaratıcı olma, risk alma ve etkili iletişim için teknolojiyi kullanma üzerinde olumlu etkilere sahiptir(Jakes ve Brennan,2005).

Sadık(2008), dijital öykülemenin en çok sanat ve beşeri bilimlerin öğretiminde etkili olduğunu vurgularken, fen öğretiminde kullanıldığında da etkili bir yöntem olabileceğini belirtmiştir. Martinelli ve Zinicola (2009), ilköğretim okullarında fen öğretimi sırasında dijital öyküleme yönteminin kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade etmektedirler. Ayvaz Tunç ve Karadağ (2013); öğrencilerin dijital öyküleme sürecini tasarlamasında öğrencilerin hayallerini, düşüncelerini ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarının öneminden bahsetmektedir. Böylece, etkileşimli ortam tasarımının geliştirilmesini sağlayan etkili bir öğretim süreci oluşturabilmektedir. Ancak, yapılan çalışmalar dijital öykü oluşturma sürecini olumsuz etkileyebilecek durumların ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Örneğin Sancar Tokmak, Sürmeli ve Özgelen (2014) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin öykü oluşturma sürecinde çok zorlandıklarını ve bu aşamada yaşanan zorlukların öğrencilerin süreçten çok ürüne odaklanmasına sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucu, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve görsel materyaller oluşturmada sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir (Sancar Tokmak, Sürmeli, ve Özgelen,2014). Yüksekyalçın, Tanrıseven ve Sancar Tokmak (2016), yaptıkları araştırmalarında yaratıcı dramının bu sorunların çözümünde etkin bir yöntem olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırma, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı dramının kendini ifade etme ve fikir oluşturmada, dikkat çekmede, soyut kavramların somutlaştırılmasında, konuların değerlendirilmesinde ve özetlenmesinde kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

San (2002) yaratıcı dramayı, “doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması” olarak tanımlamıştır. Tekerek (2007), yaratıcı dramayı bireyin özgüven kazanmasında ve kendini var etmesinde işlevsel olan, somuttan soyuta ya da soyuttan somuta ilerleyen süreçte yaratıcılık, düş gücü, ortak hareket etme, organizasyon, empati, iç disiplin, özgürlük ve saygı gibi insani değerleri geliştirerek önemli katkılar sağlayan bir yaşantı olarak tanımlamıştır.

Fen ve Teknoloji eğitiminde çeşitli yöntemlerin kullanılmasına ilişkin olarak yapılan çalışmalar, çocuklarda gizli olan enerjinin ortaya çıkarılması için en uygun yöntemlerden birinin yaratıcı drama olduğunu göstermektedir. Fen derslerinde yaratıcı drama kullanımının; öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarına (Ormancı ve Özcan, 2014), ders başarılarına (Çam, Özkan ve Avinç,2009), eleştirel düşünme becerilerine (Yılmazlar, Yağmur ve Takunyacı, 2013), sözlü iletişimlerine, öğrencilerin deneyimlerini dünyaya anlatmalarına (Bentley ve Watts, 1989) olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Drama yöntemin etkililiğinin araştırıldığı bir çalışmada insanın kendisini daha iyi tanımasını ve yaşayarak öğrenmesini sağladığı tespit edilmiştir. (Gönen & Dalkılıç, 1998).

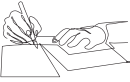
Yapılan araştırmalarda hem dijital öykülemenin hem de yaratıcı dramının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir yer tuttuğu gözlenmiştir. Ancak alan taramasında fen öğretiminde dijital öyküleme yönteminin yaratıcı drama ile birlikte kullanılmasını ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğrenme ortamında dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönü ile yapılan bu araştırmanın dramının teknolojiyle bütünleştirilmesinin etkililiğini ortaya koyma anlamında alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı ve tutum ve üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıları deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki tutumları deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisini saptamak amacıyla nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada karma araştırma yönteminin kullanılmasının amacı nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesidir. Araştırma, karma yöntem desenlerinden açılımlayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu desene uygun olarak önce nicel veriler toplanmış daha sonra da nicel verileri desteklemek için nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının, öğrencilerin; başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemek için "Öntest-Son-test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modeli" uygulanmıştır. Deney grubu ile yapılan derste dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanılmış, kontrol grubu ile yapılan derste ise dijital öyküleme yoluyla öğrenme gerçekleştirilmiştir. Deney öncesi ve sonrası ölçme araçları nicel ölçümler ön-test ve son test olarak



her iki gruba da uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise deney grubunda yer alan öğrencilere araştırma sonunda açık uçlu soru formu uygulanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Mersin Akdeniz İlçesi Ertuğrul Gazi Ortaokulu'nun 7. sınıflarına devam eden toplam 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için araştırmacı tarafından başarı ortalamaları denk olan iki sınıf üzerinde çalışılmıştır. Sınıflar tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan 25 öğrencinin 13'ü kız, 12'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Yapılan araştırmada seçilen grupların başarı ve tutum bakımından denk olup olmadığını tespit etmek için İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi analizi yapılmış ve grupların başarı ( $t = .290$ ;  $p > .05$ ), ve tutum ( $t = 0,64$ ;  $p > .05$ ) yönünden birbirine yakın düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Böylelikle deney öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bağımsız değişkenler açısından denkliği sağlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde Işık ünitesindeki başarılarının ölçülmesi amacıyla başarı testi, öğrencilerin fene karşı tutumlarını ölçmek amacıyla fen tutum ölçeği, öğrencilerin yaratıcı drama kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır.

### **Başarı Testi**

Araştırmada kullanılan başarı testi Koç (2013) tarafından hazırlanmıştır. Test, 7. sınıf Işık Ünitesi kazanımlarını kapsayan 40 çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Başarı testinin geçerlik çalışması için İlköğretim Bölümünde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim elemanlarından görüşler alınmış ve testin kazanımları ölçer nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Test güvenilirlik hesaplamaları için daha önce bu üniteyi görmüş olan 152 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Testin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha)  $\alpha = 0,78$  olarak hesaplanmıştır. Test puanlanırken her doğru cevaba 2,5; yanlış ve boş bırakılan cevaplara 0 puan verilmiştir (Koç,2013). Bu araştırma kapsamında testin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha)  $\alpha = 0,82$  olarak hesaplanmıştır.

### **Fen Tutum Ölçeği**

Araştırmada öğrencilerin fen dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Huyugüzel Çavaş (2004) tarafından geliştirilen "Fen Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Tek boyutlu olan ölçme aracı 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının güvenilirliği 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracında yer alan ifadelere verilecek cevaplar her zaman ve hiçbir zaman aralığında yer alacak şekilde oluşturulmuştur. Ölçeğin değerlendirilmesinde maddelere verilen cevapların toplam puanlarının alınması ile gerçekleştirilmiştir. 4'lü likert tipi ölçme aracında alınan puanın yüksek olması tutum puanının yüksek olduğunu göstermektedir (Huyugüzel Çavaş, 2004). Bu araştırma kapsamında fen tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (CronbachAlpha)  $\alpha = 0,79$  olarak hesaplanmıştır.

## Açık Uçlu Soru Formu

Bu araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan iki sorudan oluşan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Sorular araştırma sorularına paralel olacak şekilde dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının fen başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.

Açık uçlu soru formu, öğrencilerin yazılı olarak yöneltilen soruları yazılı olarak cevaplamaına dayanmaktadır. Oluşturulan açık uçlu soru formu, 2 eğitim programları ve öğretim alanında uzman, 2 bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında olmak üzere toplam 4 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyeleri soruları açıklık, anlaşılabilirlik, araştırma amacına uygunluk açısından değerlendirmişlerdir.

## İşlemler

Araştırma, deney ve kontrol gruplarında araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 7. sınıf Işık Ünitesi kazanımları işlendikten sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerden 5'er kişilik 5 grup oluşturulmuştur. Her gruptan araştırma boyunca bir dijital öykü oluşturması istenmiştir. Araştırmanın uygulaması 7 hafta 28 ders saati olacak şekilde planlanmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden, hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine dijital öyküleme ve dijital öyküleme alt basamakları hakkında bilgi verilmiş; ayrıca deney grubu öğrencileri drama yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Dijital öykü uygulamaları dijital öykülemenin aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara göre gruplar öykünün başlangıç noktası, senaryonun oluşturulması, görsel ve işitsel materyallerin tasarlanması, görsel ve işitsel materyallerin hazırlanması, görsel ve işitsel materyallerin senaryo ile birleştirilerek dijital öykünün oluşturulması, dijital öykünün sunumu aşamalarını izlemişlerdir. Deney ve kontrol grubunda dersler yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü şekilde işlenmiştir. Deney grubunda dersler dijital öyküleme yöntemiyle birlikte yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler yalnızca dijital öyküleme yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Öğretmen tarafından deney ve kontrol grubunda oluşturulan dijital öykülere ilişkin değerlendirme rubriği kullanılarak öğrencilere geri bildirim verilmiştir. Çalışma sonunda, deney ve kontrol grubuna, son test olarak başarı testi, ve fen tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri belirlemek için açık uçlu form uygulanmıştır.

## Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu gözlemlendiği için veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarının, ve fen ve teknoloji dersindeki tutumlarının deney ve kontrol grubu arasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz gruplar için T-testi uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinde açık uçlu



sorulardan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulguları sunulurken öğrenci görüşlerinden aynen alıntılara yer verilmiştir. Veri analizi güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşme sorularının her biri için Miles and Huberman testi yapılmış araştırma verileri iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar verileri birbirinden bağımsız olarak kodlamışlar. Miles ve Huberman (1994:64) benzeşen kodları “Görüş Birliği” ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenilirliği için Uzlaşma Yüzdesi =  $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} * 100$  formülünü önermektedir. Kodlayıcı güvenilirliği için Miles and Huberman katsayısı hesaplanmış sonuçlar fen ve teknolojiye ilişkin bakış açısı ile ilgili olarak (,73), fen başarısı ile ilgili olarak (,76) olarak hesaplanmıştır.

## Bulgular

Birinci alt problem “7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıları deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde tanımlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen başarı son-test puanları ortalamalarına ilişkin ilişkisiz örneklem T-Testi sonuçları Tablo-1 ‘de sunulmuştur.

**Tablo-1.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Başarı Son-Test Puanları Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	n	X	S	Sd	t	P
Deney	25	78,4	7,90	48	5,198	0.00
Kontrol	25	63,4	12,07			

Tablo-1 incelendiğinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama çalışmalarına katılan deney grubundaki öğrencilerin başarı ortalamalarının 78,4; kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ortalamalarının 63,4 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun son test başarı aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan İlişkisiz Örneklem için T-test sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $t(48) = 5,198, p0.05$ ) bir fark bulunmaktadır Bu bulgu, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin fen başarılarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir

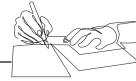
İkinci alt problem “7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki tutumları deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde tanımlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen tutum son test puanları ortalamalarına ilişkin ilişkisiz örneklem T-Testi sonuçları Tablo-2 ‘de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Tutum Son Test Puanları Ortalamalarına İlişkin İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	n	X	S	Sd	t	P
Deney	25	87,40	2,76	48	-6,194	0.00
Kontrol	25	83,08	2,11			

Tablo-2 incelendiğinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama çalışmalarına katılan deney grubundaki öğrencilerin fen tutum ortalamaları 87,40; dijital





öyküleme sürecinde yaratıcı drama çalışmalarına katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ortalamalarının 83,08 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun fen tutum aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan İlişkisiz Örneklemeler için T-test sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı ( $t(48) = -6,194, p 0.05$ ) bir fark bulunmaktadır. Bu bulgu, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımı fen dersindeki başarınıza ne gibi katkılar sağladı?” sorusu sorulmuş öğrencilerin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin fen dersindeki başarısına etkileri hakkındaki görüşleri

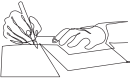
Öğrenci görüşleri	Frekans	Yüzde(%)
• Etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama	10	40
• Eksiksiz öğrenme	9	36
• Başarıyı artırma	17	68
• Dersi kalıcı kılma	7	28
• Neden-sonuç ilişkisi kurma	5	20
• Problem çözme becerisi gelişmesi	12	48
• Kavram öğrenme	4	16
• Yorum yapmayı kolaylaştırma	5	20
• Hatırlamayı kolaylaştırma	9	36
• Değerlendirmede pekiştirmeyi sağlama	13	52

Tablo-3 incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin büyük çoğunluğunun başarıyı artırma(17) ve “değerlendirmede pekiştirmeyi sağlama(13) kodu altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını “problem çözme becerisi gelişmesi(12)” yarısından azı ise “etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama(10)”, “eksiksiz öğrenme(9)”, “hatırlamayı kolaylaştırma(9)”, “dersi kalıcı kılma(7)”, “neden-sonuç ilişkisi kurma(5)”, “yorum yapmayı kolaylaştırma(5)” ve “ kavram öğrenme(4)” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin fen dersindeki başarılarının arttığına ilişkin Ö6 görüşünü; “dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanmak fen başarıımı arttırmamda bana çok yardımcı oldu. Bunu da test notlarımdaki artıştan anlayabiliyorum” şeklinde belirtmiştir.

Ö8, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının pekiştirmeyi sağlama çok etkili olduğunu ifade şu şekilde ifade etmiştir: “Bu süreçte önce konuları derste işledik. Daha sonra drama ve dijital öykü sürecinde dersi tekrar etme imkânı bulduk. Bu süreçleri yaparken konuları pekiştirdik”.

Ö17, bu sürecin problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağladığı ile ilgili görüşü şu şekildedir: : “Drama yaparken etkinlikler bize veriliyordu. Bu etkinliklerin birçoğu aslında problem içeriyordu. Bizden de bu problemlerin çözümlerini dramayla sunmamız gerekiyordu. Belki kâğıt kalem kullanarak bir problemin çözümünü yapmak zor olabiliyordu. Ancak dramayla daha somut canlandırmalar yaptığımız için görsel olarak problem çözümü daha kolay oldu”.



Ö3, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen derslerinin daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamadaki etkisinden şu şekilde bahsetmiştir: *“Daha önceden işlediğimiz konularda birçok tanım ve kavramı öğrenmekte güçlük çekiyordum. Hep ezberlemeye çalışıyordum. Ancak drama ile ezber yapmadan hem de çok kolay bir şekilde öğrendik. Önceleri ezberlediğim kavramları unutuyordum. Ancak drama da öğrendiklerimi unutmadım. Çünkü her şeyi dinlemek yerine yaparak-yaşayarak öğrendim. Buda benim öğrendiklerimim daha kalıcı hale getirdi.*

Ö17, bu süreçte dramanın konular arasında neden-sonuç ilişkisini kurmasına katkı sağladığını şu şekilde belirtmiştir: *Fen dersinin aslında neden-sonuca göre işlendiğini fark ettim. Bir olay varmış aslında bu olay nedenmiş, çözümü ise sonuçmuş. Drama yaparken bize verilen konu başlıkları olayın nedeni oluyordu. Bizde yaptığımız etkinliklerle olayın sonucu bulabiliyorduk”.*

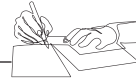
Ö11, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının yorum yapmayı kolaylaştırdığı şeklinde görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“ Fen dersini bu konusu çok zor bir konuydu. Konuları işlerken sürekli bağ kurmak zorundasın. Bu da ancak konular arasında yorum yaparak sağlanabiliyordu. Neyin nereden geldiğini bazı konularda ancak yorum yapılarak çözülebiliyordu. Drama yaparken yorum yapmak nasıl olacak, nasıl yorum yapmamız gerektiğini drama ile yaptığımız etkinlikler sayesinde öğrendim”.*

Ö9 bu sürecin kavram öğrenmelerine çok daha büyük katkı sağladığını şu şekilde belirtmiştir: *“Bu süreçte derslerimizi iki farklı yolla işledik. Bunlardan biri drama iken diğeri de dijital öykülemeydi. İkisi de bence birbirini tamamladı. Şöyle ki bu konuda bilmemiz gereken çok fazla tanım bulunuyordu. Bu tanımları tam anlamıyla ezberlesem bile unutulabiliyordum. Ancak bu süreçten sonra kavramları öğrenmek çok daha kolay bir hale geldi. Şöyle ki ilk öğrendiğimizde kavramlar arasında yorum yapma olasılığımız olmuyordu. Duyuyor, ezberliyor ve geçiyorduk. Ancak drama ile kavramları yaşayarak öğrenmek daha kalıcı ve kolay oldu”.*

Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin fen dersine olan bakış açısına dair görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin fen dersine olan bakış açısına dair görüşleri

Öğrencilerin görüşleri	Frekans	Yüzde(%)
• Derse hazırlıklı gelme	7	28
• Dersi merakla bekleme	8	32
• Dersi eğlenceli kılma	16	64
• Sınıftaki iletişimi artırma	7	28
• Kolay öğrenme	19	76
• Dersi somutlaştırma	5	20
• Konuları günlük hayatla ilişkilendirme	7	28
• Derste dikkati toplama	6	24
• Y yaparak-yaşayarak öğrenme	6	24
• Aktif katılım	7	28
• Kendini ifade edebilme	5	20
• Akran öğrenmesi	2	8
• Grupça işbirliği	5	20
• Derse istekli olma	8	32



Tablo-4 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüşlerini “*dersi kolay öğrenme(19)*” ve “*dersi eğlenceli kılma(16)*” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen dersini eğlenceli hale getirdiği ile ilgili Ö6 görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “*Fen derslerinde ben pek başarılı değildim Hatta en çok korktuğum derslerden biridir. Çünkü fen derslerini zor buluyordum ve öğrendiklerimi aklımda tutamadığımdan zorlanıyordum. Ancak fen derslerinde drama yapınca fen derslerini daha çok sevdim ve derslerde çok eğlendim. Bu korkum da azaldı böylece*”.

Öğrencilerin yarıdan az bir kısmı ise dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen dersine olan bakış açılarını; “*dersi merakla bekleme(8)*”, “*derse istekli olma(8)*”, “*derse hazırlıklı gelme(7)*”, “*sınıftaki iletişimi arttırma(7)*”, “*konuları günlük hayatla ilişkilendirme(7)*” ve “*aktif katılım(7)*” şeklinde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler dersi merakla bekleme konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: “*Fen derslerini ilk kez farklı bir yolla işledik. Sadece sınıfta oturmak zorunda değildik derslerde. Dersleri işlediğimiz salonda rahatça hareket edebiliyorduk. Ders işliyorduk ama ders işler gibi değildik. Oyunlar oynayarak dersleri öğrendiğimizi fark ettik. Her dersten sonra derslerde ne yapacağımızı heyecanlı bekliyorduk*” (Ö16)

Ö5, dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımı ile fen dersine olan isteğini arttığı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Drama ile fikirlerimi özgürce ve güvenli bir şekilde ifade eder hale gelmiştim. Bu sayede derse katılma oranım daha fazla olmaya başladı. Böylece drama derslerine karşı çok daha istekli hale gelmiştim*”. Ö6 ise derse hazırlıklı gelme ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Drama ile dersleri işlemeye başladığımızdan itibaren birsonraki derste hangi oyunları kullanırız diye derslere hazırlanıp kafamda bazı oyunları kurup geliyordum*” Ö23, ise dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen derslerinde sınıftaki iletişimi arttırdığı görüşünü şöyle ifade etmiştir: “*Drama sırasında sorularımı çok rahat sorabiliyordum. Bazen sınıfta öğretmen konuyu anlatırken konuyu bölüp soru sorma imkânımız olmuyordu. Ancak drama ile dersi işlerken hemen anlamadığım kısmı arkadaşlarımızla konuşabiliyorduk. Böyle sınıf içi iletişimimiz artıyordu*”. Ö11 ise yaratıcı dramanın fen derslerindeki konuları günlük hayatla ilişkilendirmede yararlı olduğunu “*drama ile işlediğimiz derslerde sanki gerçek yaşamı taklit ediyorduk. Böyle olunca konuları canlandırabileceğimiz şekilde günlük hayatla ilişkilendirmeye başladık*” görüşü ile ifade etmiştir. Ö17 dramayla işlenen derslere “*aktif katılım*” sağladığı yönündeki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “*Her derste bütün sınıf derse katılmak zorundaydı. Çünkü herkesin oynadığı oyun içinde bir rolü oluyordu. Böylece kenarda oturup beklemek zorunda kalmıyorduk ya da sadece öğretmeni dinlemek zorunda kalmıyorduk. Konuya aktif olarak katılabiliyorduk*”.

Öğrencilerin küçük bir kısmı dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen dersine olan bakış açıları; “*yaparak-yaşayarak öğrenme(6)*”, “*derste dikkati toplama(6)*”, “*dersi somutlaştırma(5)*”, “*kendini ifade edebilme(5)*”, “*grupça işbirliği(5)*” ve “*akran öğrenmesi(2)*” şeklinde etkilediğini belirtmişlerdir.



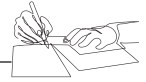
## Sonuç ve Tartışma

Araştırma, dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde dijital öyküleme yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalar bulunduğu görülmektedir (Demirer, 2013; Göçen, 2014; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Kahraman, 2013; Yüzer ve Kılıç, 2015; . Hung, Hwang ve Huang, 2012). Araştırmalar, farklı konu alanlarında yapılmasına karşın her bir araştırma sonucu dijital öyküleme yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığını göstermiştir. Dijital öyküleme, sınıfta öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştırma potansiyeline sahiptir (Xu, Park ve Baek, 2011), Dijital öyküleme sürecinde öğrenci teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmakta ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Bu araştırma kapsamında dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarında artış meydana gelmiştir. Bu bulgu, dijital öyküleme sürecinin bireylerin fen başarılarını arttırmada etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Dijital öykülemede olduğu gibi aktif öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğuna dair pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır. Çam, Özkan ve Avinç (2009), Kahyaoglu, Yavuzer ve Aydede (2010), Yalım (2003), Yılmaz (2006) , Taşkın-Can (2013), yaptıkları araştırmalarda yaratıcı drama yöntemi ile fen dersi konularının öğretiminin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırma kapsamında dijital öyküleme yönteminin kullanıldığı deney grubu ve kontrol grubunun başarılarının uygulama sonrası artış göstermesine karşın bu artışın yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda daha fazla olması, yaratıcı dramının başarıyı arttırmadaki etkililiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu noktada araştırma sonucu, fen eğitiminde yaratıcı dramının etkililiğini ortaya koyan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Alanyazında dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Başdaş ve Akar Vural (2017) tarafından okul öncesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada drama temelli hikaye anlatıcılığının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki olumlu etkileri ortaya konmuştur. Araştırma sonucu drama temelli hikâyeye anlatıcılığının amaç oluşturma ve görev tamamlama gibi başarı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülen değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu çalışma kapsamında öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen dersindeki başarısına etkileri görüşlerini, başarıyı artırma, pekiştirmeyi sağlama; yarıya yakını problem çözme becerisini geliştirme; yarısından azı ise etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, eksiz öğrenme, hatırlamayı kolaylaştırma, dersi kalıcı kılma, neden-sonuç ilişkisi kurma, yorum yapmayı kolaylaştırma ve kavram öğrenme şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırma, dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki tutum üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde dijital öyküleme yoluyla öğrenmenin öğrenci tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalar bulun-

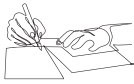


duğu görülmektedir (Gakhar, 2007; Butler 2007; Norman, 2011; Tatlı ve Aksoy, 2017; Gözen ve Cırık, 2017; Balaman, 2016). Her bir araştırma sonucunda dijital öyküleme yoluyla öğrenmenin, öğrencilerin tutumlarında ve derse yönelimlerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir (Gakhar 2007). Dijital öyküleme süreci sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağlamaktadır (Tatlı ve Aksoy, 2017). Bununla birlikte dijital öykülemenin, çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına önemli katkılar getirdiği tespit edilmiştir (Gözen ve Cırık, 2017). Bu araştırma kapsamında dijital öyküleme yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı tutumların da artış meydana gelmiştir. Bu bulgu, dijital öyküleme sürecinin bireylerin fene karşı tutumlarını arttırmada etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Dijital öykülemede olduğu gibi aktif öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğine dair pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır. Ormancı ve Özcan (2014), Ulubey ve Toraman (2015), Meşeci, Karamustafaoglu ve Bacanak (2012) yaptıkları araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin fen dersine ilişkin tutumun olumlu etkilendiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırma kapsamında dijital öyküleme yönteminin kullanıldığı deney grubu ve kontrol grubunun fene karşı tutumlarının uygulama sonrası artış göstermesine karşın bu artışın yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunda daha fazla olması, yaratıcı dramının fene karşı tutumu arttırmadaki etkililiğini göstermektedir. Bu noktada araştırma sonucu, fen eğitiminde yaratıcı dramının etkililiğini ortaya koyan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Drama ile öğrenci aktif bir şekilde grup çalışmalarına katılır, kendi yaşantısını ile konu arasında kolayca bağını kurar. Bu sebeple konuya motive olur ve derse karşı ilgi artar (Karadağ ve Çalışkan, 2006). Bu görüşe dayalı olarak araştırma süreci boyunca dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının öğrencilerin derse karşı tutumlarını arttırdığı söylenebilir. Dijital öyküleme sürecinde drama kullanımının öğrenci tutumuna ilişkin doğrudan etkisine ilişkin bir araştırma bulunmamasına karşın yine Başdaş (2017), tarafından yapılan araştırmada drama temelli hikâye anlatıcılığının öğrencilerin kendini kontrol etme, sonuçları kabul etme, değişikliklere uyum sağlama ve kişilerarası becerileri gibi duyuşsal ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya konmuştur. Bu çalışma kapsamında öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının fen dersine olan bakış açılarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarıdan fazlası dersin drama ile daha eğlenceli hale geldiğini, kolay öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler drama ile işlenen derslerde dersi merakla beklediklerini, derse isteklerinin arttığını, derste aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada sınıflarda yapılan uygulamalarda öğrenciler gruplar hâlinde dijital öyküler oluşturmuşlar ve öykülerini sunmuşlardır. Yeterli donanım sağlandığında bireysel olarak her öğrencinin dijital öykü hazırlayıp sunması teşvik edilebilir. Bu nedenle dijital öyküleme yönteminin kullanımının yaygınlaşması için okullarda yeterli teknolojik alt yapının oluşturulması gerektiği söylenebilir.

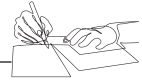


Yapılan araştırma yalnızca yedinci sınıf düzeyinde fen bilgisi dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle farklı sınıf düzeyi ve ders alanlarında aynı araştırma gerçekleştirilebilir. Bu araştırma kapsamın dijital öyküler oluşturulurken drama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmalarda öğrencilerin dijital öykülerini geliştirirken farklı yöntem ve tekniklere yer verilebilir. Dijital öyküleme sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü konusunda bir eylem araştırması yapılabilir.

## Kaynaklar

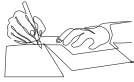
1. Akgün, Ş. (2000). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: PagemaYayıncılık.
2. Aşkar, P. ve Özkan, D. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *Journal of Educational Research*, 86(1), 5-10.
3. Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodern oluşturmacılaşma dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
4. Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin toplumsal değer yargılarına etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(8),
5. Başdaş, F; Akar Vural, R. (2018). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 1-30.
6. Bentley, D. ve Watts, M. (1989). *Learning and teaching in school science*. Philadelphia: Open University Press.
7. Bonwell, C. ve Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*.
8. Butler, J. W. (2007). *Teachers' attitudes toward computers after receiving training in low-threshold digital storytelling applications*, (Published master's thesis). University of Houston, Houston.
9. Çam, F.; Özkan, E. ve Avıncı, İ. (2009) Fen ve teknoloji dersinde drama yönteminin akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Köy ve merkez okulları örneği, *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 459-483
10. Çil.,E., Çepni.,S.,(2016). The effectiveness of conceptual change texts and concept clipboards in learning the nature of science. *Research in Science & Technological Education*
11. Demircioğlu, H. ve Geban, Ö. (1996), Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı bakımından karşılaştırılması, H. Ü. Eğitim Fak. Dergisi 12, 183-185.
12. Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
13. Ekici, E.; Ekici, F ve Aydın, F.(2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (Anoloji) kullanılabilirliğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 95-113
14. Ertepinar, H., Demircioğlu, H., Geban, Ö. ve Yavuz, D. (1998), *Benzeşme ve bilgisayarlı öğretimin mol kavramını anlamaya etkisi*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi 173-175, Trabzon.
15. Gakhar, S. (2007).The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1), 45-50.
16. Göçen, G. (2014). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.



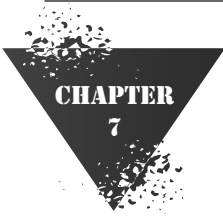


17. Gönen, M., Dalkılıç, N.U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
18. Gözen, G., Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okulöncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi, *İlköğretim Online*, 16 (4), 1882-1896.
19. Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
20. Huyugüzel Çavaş, P. (2004). İlköğretim fen bilgisi dersinde yer alan yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinin öğrenme döngüsüne göre işlenmesi, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
21. Jakes, D.S., ve Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. Erişim adresi: <http://www.jakesonline.org/U33T/dsttechforum.pdf>
22. Jewett, T. O. (1996). And they is us. *gender issues in the instruction of science*. Erişim adresi: <http://www.techlearning.com/tech/media-33TUcoordinators/0018/standards-proof-your-digital-storytelling-efforts/43347> U33Tadresinden
23. Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyon düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
24. Kahyaoğlu, H., Yasemin Y. ve Aydede M.N. (2010). Fen Bilgisi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 741-758.
25. Karadağ, E. ve Çalışkan, N.(2006). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19, 45-53
26. Koç, Y. (2013) Fen Bilimleri Dersinin Öğretiminde Jigsaw II Tekniğinin Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10(24), 165-179.
27. Lunce, C. (2011) Digital storytelling as an educational tool. *Indiana Libraries*, 30(1), 77-80
28. Martinelli, J. and Zinicola, D. (2009). Teaching Science through Digital Storytelling. In *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 3802-3808), I. Gibson, R. Weber, K. McFerrin, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
29. Meadows, D. (2003) Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
30. Meşeci, B., Karamustafaoğlu, S. ve Bacanak, A. (2012, Haziran). *Yaratıcı drama yöntemiyle maddenin değişimi konusunun öğretimi: NVİVO değerlendirme*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde.
31. Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
32. Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Norwegian University of Science and Technology, Norwegian.
33. Ormancı, Ü., Özcan, S., (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerinde etkisi, *Pegem ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23-40.
34. Özerbaş, A. ve Öztürk, Y. (2017). *Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik*





- başarı,motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi*, 10(2), 102-110
35. Robin, Bernard R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology. Erişim adresi: <http://eds-courses.ucsd.edu//eds204/su12/cookbook.pdf> 63(3),12.
  36. Rule,L.(2005).*Digital storytelling workshop*. Erişim adresi: [http:// homepage.mac.com/eportfolios/workshop/AgendaDigitalStory.html](http://homepage.mac.com/eportfolios/workshop/AgendaDigitalStory.html)
  37. Sadık, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506.
  38. San, İ. (2002). Eğitimde yaratıcı drama (1985-1995) yazılar, H. Ömer Adıgüzel,(Ed.) Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık
  39. Sancar-Tokmak, H., Sürmeli, H., and Özgelen, S. (2014). Preservice science teachers' perceptions of their tpack development after creating digital stories. *International Journal of Environmental and Science Education* 9(3), 247-264.
  40. Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2009). The Effect Of Educational Technologies And Material Supported Science And Technology Teaching On The Problem Solving Skills Of 5th Grade Primary School Student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 665-670.
  41. Taşkın-Can, B. (2013). Fen öğretiminde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi, *İlköğretim Online*, 12 (1), 120-131.
  42. Tatlı, Z ve Arzugül Aksoy, D . (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
  43. Tekerek, M. (2007). A study on computer education productivity at primary school second grade in *The Journal of Social and Economic Research*, 3, 45-55.
  44. Ulubey, Ö, Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 195-220.
  45. Xu, Y, Park, H., ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
  46. Yalım, N. (2003). *İlköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
  47. Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E., Yetişir, M. İ. (2013, Mayıs). Türkiye Perspektifinden TIMSS 2011 Sonuçları. Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I, Ankara
  48. Yılmaz, G. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
  49. Yılmazlar, M., Yağmur Kolcu, E. ve Takunyacı, M. (2013). The effect of 7th grade science and technology class on critical thinking skill and success when taught with the support of creative drama. *IIB International Refereed Academic Soial Sciences Journal*, 12(4), 37-48.
  50. Yüksekyalcin, G.; Tanriseven, I. ve Sancar-tokmak, H. (2016). Mathematics and science teachers' perceptions about using drama during the digital story creation process. *Informa UK Limited*, 53, 216-227
  51. Yüzer, V. ve Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykümeden faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.



## OKUL ÖNCESİ KURUMLARDA EĞİTİM GÖREN ÇOCUKLARIN DİLSEL FARKINDALIK YÖNTEMİ VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE YABANCI DİLLERE İLGİLERİNİN İNCELENMESİ

**Asude Balaban DAĞAL, Senem Seda ŞAHENK ERKAN,  
Volkan KANBUROĞLU**

### GİRİŞ

21. yüzyıl küreselleşmenin etkisiyle bilginin hızla, yoğun bir şekilde paylaşıldığı ve yaşandığı bir dönemdir. Bununla birlikte gelişmeler hızını özellikle teknolojik alanda da göstermektedir. Tüm bu gelişimlere ek olarak dünyada çok dillilik ve çok kültürlülük hareketleri de yaygınlaştığı görülmektedir. Günümüzde çok dillilik ve çok kültürlülük boyutları çerçevesinde dilsel farkındalık (language awareness) yöntemi Eric Hawkins öncülüğünde 1987 yılında İngiltere’de ortaya atılmıştır. Ardından Fransa, İsviçre, İtalya, İspanya gibi birçok Avrupa Birliği ülkesinde gündeme alınmıştır.

Günümüzde tüm dünyada yabancı dil eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil eğitimi çerçevesinde çağdaş yabancı dil eğitimi yaklaşımlarında iletişime dayalı çeşitli yöntemlerin bir arada kullanıldığı yabancı dil eğitimi ve öğretimi gerçekleştirilmektedir. Nacar-Logie’nin (2013)’e göre günümüzde geleneksel yöntemle yabancı dil öğrenenlerin bilgi ve becerileri değerlendirildiğinde öğrenenlerin edindikleri dil düzeyinin gerektirdiği dilbilgisi kurallarını, fiil çekim ve zamanlarını, sözcük bilgilerini öğrenebildiklerini, ancak öğrenilen dilde akıcı bir iletişim kurma becerilerini edinemedikleri görülmektedir. Bir başka örnek olarak Kanada’da gerçekleştirilen DELF sınavlarında eğitim kurumlarında temel Fransızca dersi alan öğrencilerin akıcı bir iletişim becerisi geliştiremedikleri rapor edilmiştir. (Harley, Hart, Lapkin & Scane, 1991). Aynı zamanda Demircan da (1990: 25) yabancı dil eğitiminde dil ve kültür ikilisinin ilişkisel önemini “Hiç kimse toplumsal, sosyal ve kültürel değerlerden soyutlanarak yabancı dil öğrenemez” ifadesiyle belirtmiştir. Bu süreç içerisinde, öğrenciye verilmesi gereken konuların kolay kavratılması ve benimsetilmesi için, yeni yöntem ve tekniklerle geliştirilmiş öğrenim materyallerinin kullanımı zorunludur.

Erken yaşta yabancı dil eğitimi verildiğinde günümüzde özellikle AB ülkelerinde olduğu gibi çok dilliliğin kabul edilmesiyle birlikte küreselleşme gibi siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimlerin ve eğitim, öğretilim, iletişim teknolojileri alanlarındaki gelişmelerin ışığında 90’lı yıllardan sonra yoğun olarak dünyada ve özellikle 1998’den sonra ülkemizde de genel kabul görek ilköğretimden sonra uygulamaya koyulmuştur. Ardından bir sonraki uygulamada ise Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 19.06.2012 tarih ve 9596 sayılı kararı ile ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklikle ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilkököl 2. sınıftan itibaren haftada



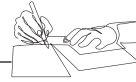
iki saat yabancı dil dersi yer almıştır. 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında ilk kez 2. sınıflarda yabancı dil dersi okutulmaya başlanmıştır (MEB, 2012).

Birçok araştırmacının ortak görüşüne göre, yabancı dil eğitimine erken yaşlarda verildiğinde temelde sesletim alanındaki gelişmelerin 7-11 yaşları arasında başladığı gözlemlenmektedir (Philp, Mackey ve Oliver, 2008, Akt. Genç, 2013, Jafke, 1994; Wode, 1995; Götze, 1997; Bleyl, 2000; List, 2001, Akt. İşigüzel, 2014).

Bu kapsamda İngiltere, Fransa ve İsviçre gibi batılı ülkelerde uygulanmakta olan dilsel farkındalık yöntemi bu çalışmanın temel yapısını oluşturmaktadır. Adı geçen yöntem 80'li yıllarda «*Language Awareness*» adıyla İngiltere'de Eric Hawkins ve ekibi tarafından oluşturulmuştur. Ardından 2000'li yıllardan itibaren Fransa'da Michel Candelier, İsviçre'de Christiane Perregaux, Claudine Balsiger, Dominique Béatrix Köhler, Jean-François de Pietro ve Kanada'da Françoise Armand ve Diane Dagenais tarafından bu yöntem tanımlanmıştır. Bu yöntemin 3 temel hedefi mevcuttur: (i) tüm dünyada var olan dilbilimsel ve kültürel farklılıkları keşfetme (ii) yabancı dilleri öğrenmek için bireylerin motivasyonlarını ve aynı zamanda onların yabancı dilleri öğrenmeye yönelik istek ve ilgilerini arttıracak etkinlikleri hazırlama (iii) farklı yabancı dilleri öğrenmeye çabalayan kişilerin bu süreçte olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaktır (Candelier & Macaire, 2001). Dilsel farkındalık yönteminin amaçları arasında; öğrencileri çok dillilik ve çok kültürlülük alanlarında bilinçlendirme, farklı dillerdeki benzer ve farklı yapıları (dil bilgisi, fonetik, kelime bilgisi) keşsettirme, çeşitli yabancı dilleri öğrenmeyi sevdirmeye ve motivasyonu artırma, farklı dillerdeki fonetik (telaffuz) becerisini kazandırmak yer almaktadır.

Özellikle Council for Cultural Cooperation 1988 gibi uluslararası araştırma projeleriyle Avrupa Konseyi'nin 1990'lı yıllarda uygulanan Workshop'lar ve Nürnberg Sempozyumlarıyla bilimsel etkinlikler ve araştırma sonuçları ışığında dünya çapında erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamasına geçilmesine neden olmuştur. Hatta bazı ülkelerde okul öncesi dönemde de yabancı dil uygulamaları gerçekleştirilmeye başlanmıştır (O'neil, 1993). Daha önce yapılan bir araştırma sonuçlarına göre erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlayarak çocukların genel olarak gelişimleri üzerinde çok yönlü etkisi olduğu, örneğin: bilişsel ve entelektüel gelişimlerine de olumlu katkılarda bulunduğu gözlemlenmiştir ([http://www.Goethe.de/z/50/pub/nuernb/teil\\_a.htm](http://www.Goethe.de/z/50/pub/nuernb/teil_a.htm), Akt. Arslan, 2008). Çocukların bilgiyi hafızaya alma, hatırlama ve kayıt etme becerileri de gelişmektedir.

Öğrenmenin aktif olmasında önemi olan bilgiyi hafızada tutma, hatırlama ve kayıt etme gibi becerilerde bilgisayar destekli eğitimin de önemi çok büyüktür. Günümüz çocukları dijital araçların içine doğmuşlardır. Bu nedenle eğitimlerinde bilgisayar kullanımı kaçınılmazdır. Bilgisayar ile küçük yaş grubu çocukların öğrenmelerinin çok daha etkili olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Balat-Uyanık, Dağal-Balaban, Kanburoğlu, 2015; Dağal-Balaban, Balat-Uyanık, Kanburoğlu vd., 2015; Gündoğan, 2014; Kacar ve Doğan, 2007). Ayrıca çocuklarda yabancı dil öğreniminde de bilgisayarın etkili olduğunu ifade eden araştırmalara rastlanmaktadır (Aslan, 2017; Solak ve Avcı, 2015; Kozikoğlu, 2013; Döngel, 2011). Bu nedenle bu çalışmada yapılan etkinliklerle birlikte bilgisayar üzerinde oluşturulan programlar da uygulamayı güçlendiren destekleyici etkinlikler olarak kullanılmıştır.



Bu bağlamda araştırmada okul öncesi eğitim kuruma devam eden 60-72 aylık çocukların yabancı dillere olan ilgilerini arttırmak için dilsel farkındalık yöntemiyle hazırlanan bilgisayar destekli etkinlikler programının etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırmada anasınıfına devam etmekte olan çocukların yabancı dillere olan ilgilerinde dilsel farkındalık yöntemi ile hazırlanan bilgisayar destekli etkinliklerin etkisini incelemek amacıyla ön test-son test uygulamalı deneysel çalışma kullanılmıştır. Kontrol gruplu desenin kullanılmamasının nedeni ise; henüz Türkiye’de üç yabancı dilin eş zamanlı öğretimine yönelik çalışmaların olmamasıdır. Bu nedenle programın ayrıca bir kontrol grubu ile değerlendirilmesi uygun ve mantıklı olmayacağı düşünülmüştür.

## Çalışma Grubu

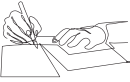
Araştırmada İstanbul Anadolu Yakası’nda bulunan araştırmacıların kolay ulaşılabileceği ve uygulamalarını rahat bir ortamda yapabileceği yabancı dil eğitimi veren bir anaokulunda 32 okul öncesi dönem çocuklarından oluşan deney grubu belirlenmiştir. Kolay erişilebilir örneklem seçiminde örnekleme girecek olan kişiler araştırmacının ilk bulgusal aşamasında en kolaylıkla elde edilebilendir, bu tür bir aşama hipotezlerin oluşturulmasına temel teşkil eder ve araştırmacı daha büyük hataları kabul edebilmeyi göze almaktadır (Kinnear ve Taylor, 1996, s.413; Akt. Yamane, 2016) Nitekim bu araştırmada Türkiye’de dilsel farkındalığın gerçekleştirilebilmesinde üç dilin eş zamanlı öğretimine katkı sağlaması düşünülen ilk araştırmalardan birisi olduğu için kolay erişilebilir amaçlı bir örneklem seçme yöntemine gidilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların ve anne-babalarının kişisel bilgilerini almak üzere “Kişisel Bilgi Formu” ile 5-6 yaş çocuklarının yabancı dillere olan ilgilerini ölçmek amacıyla “60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dillere Karşı İlgililiği Ölçeği” (Dağal-Balaban, Erkan-Şahenk, 2016) kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, “hiçbir zaman (1)”, “nadiren (2)”, “bazen (3)”, “genellikle (4)” ve “her zaman (5)” şeklinde belirtilen beşli derecelendirme şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan geçerlilik çalışması sonucunda ölçeğin 2 alt faktörden oluştuğu bulunmuştur. Bu faktörler “Kararlılık” ve “İsteklilik” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı ,967; alt faktörlerinin iç tutarlılığı ise sırasıyla ,978 (kararlılık); ,736 (isteklilik) ’dir (Dağal-Balaban, Erkan-Şahenk, 2016).

## Verilerin Toplanması

Öncelikle belirlenmiş olan anasınıflarına devam etmekte olan çocuklara “60-72 aylık çocuklara yönelik yabancı dillere karşı ilgi” ölçeği ön test olarak öğretmenler aracılığıyla alınmıştır. Ardından yabancı dillere ilişkin farkındalık çalışmasına yönelik etkinlik uygulamaları yapılmıştır. Uygulama 3 günlük bir yabancı dillere yönelik ilgi/istek çalışmasıdır. Çalışma kesinlikle bir öğretim çalışması değil, farkındalık yaratma uygulamasıdır. Uygulama 3 günlük 20’şer dakikalık

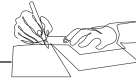


İngilizce, Fransızca, İspanyolca dillerinde drama, şarkı, dans, ve bilgisayar destekli oyunlardan oluşan çeşitli etkinlikleri içermektedir. Program içeriği olarak 3 gün içinde 60-72 aylık çocuklara her üç dilde de 1'den 5'e kadar sayma sayıları gösterilmiştir. 3 günlük uygulamanın ardından çocukların uygulanan yabancı dil etkinliklerine karşı ilgileri adı geçen ölçek aracılığıyla öğretmenlerden değerlendirilmeleri istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası aynı ölçek deney grubuna uygulanmıştır.

## Uygulama Süreci

### Yabancı dil ilgisini arttırmaya yönelik etkinlikler

Bu araştırmada uygulanan “Yabancı Dil İlgisi Arttırma Etkinlikleri” deney grubunda bulunan çocukların yabancı dillere karşı ilgilerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Etkinliklerin geliştirilme sürecinde yabancı dil öğretiminin kuramsal temelleri, öğrenmeyi etkileyen etmenler ve çeşitli sınıf düzeylerinde uygulanmış olan yabancı dil programları incelenmiştir. Yabancı dil farkındalık eğitimi verilirken öğretim tekniklerinden, soru-cevap, oyun, drama, bilgisayarda oyun çalışması gibi teknikler kullanılmıştır. Bu çalışmada grup lideri olarak yabancı dili iyi kullanan uzmanlardan faydalanmıştır. Yabancı dil ilgisini arttırma etkinlikleri üç oturumda uygulanmıştır. Program, araştırmacılar tarafından belirlenen plan, uygulama süreci ve etkinlikler çerçevesinde, üç gün boyunca 20-30 dakikalık 4-5 etkinliğin İngilizce, Fransızca ve İspanyolca şeklinde uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin tümü İngilizce, Fransızca ve İspanyolca sayılar üzerinde odaklanmıştır. Birinci gün; uygulamaya flaş kartlar üzerinden sayıların her üç dilde de çocuklara tanıtım ile başlamıştır. Ardından eğitimcinin üç dili de kullanarak verdiği yönerge ile çocuklar yönerge olarak verilen sayının şeklini bedenleri ile yapmaya çalışmışlardır. Ardından sayılar ile ilgili şarkılar bilgisayar ortamında çocuklara görselleri de sunularak izletilmiştir. Bu şarkılarla dans edilmiştir. Ardından bilgisayar ortamında hazırlanmış olan oyunlar çocuklara oynatılmıştır. İkinci gün, benzer program biraz farklılaştırılarak uygulanmıştır. Yine flaş kartlar aracılığıyla rakamlar çocuklara tanıtılmıştır. Ardından eğitimcinin gösterdiği kartı çocukların eğitimcinin verdiği yönerge doğrultusunda İngilizce, Fransızca ve İspanyolca olarak söylemeleri beklenmiştir. Ardından şarkılarla ilgili sunum açılmış çocukların şarkılarla dans etmesi istenmiştir, ancak şarkının bir kısmında eğitimci şarkıyı durdurmuş ve dillerden herhangi birini kullanarak söylediği rakamı bedenleri ile çizmelerini istemiştir. Oyunlar, dans, soru-cevap gibi teknikler kullanıldıktan sonra bilgisayar destekli yabancı dil sayı programı kullanılarak çocuklarla bilgisayar üzerinde oyunlar oynamaları sağlanmıştır. Üçüncü gün; çocuklara flaş kartlar gösterilmiş ve sayıları üç dilde de söylemeleri beklenmiştir. Sonra her çocuğa bir kart verilmiş, ellerindeki kartın ismini istedikleri dilde söylemeleri sağlanmıştır. Arkasından çocuklar ellerindeki kartları gelişigüzel yere koymuşlardır. Sonra eğitimcinin her üç dilden birinde söylediği rakama çocukların basması istenmiştir. Oyun bu şekilde bir süre devam ettikten sonra çocuklar rakamlara her rakamda iki-üç çocuk olacak şekilde dağıtılmıştır. Rakamların üzerine parmak uçlarıyla basmaları istenmiştir. Ardından bilgisayarda yer alan görüntülü sayılar şarkısı açılmış, çocuklardan ayaklarını buldukları rakamdan ayırmadan dans etmeleri beklenmiştir. Müzik arada durdurularak



sırayla çocukların bastıkları rakamı her aşamada bir dil kullanarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Son olarak bilgisayar destekli program kullanılarak çocukların bilgisayar üzerindeki yabancı dillerde hazırlanan etkinlikleri oynamaları sağlanmıştır. Uygulamalarda kullanılan drama etkinliklerinde literatürde yer alan oyunlardan faydalanılmıştır (Önder, 2003).

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ön test- son test desenli deneysel model kullanılmıştır. Çalışmada çocukların yabancı dillere ilgilerinde yabancı diller yöntemi ile hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının etkisini ölçmek amacıyla ön test- son test uygulamaları yapılmıştır. Programın etkililiğini ölçebilmek amacıyla deney grubunun ön testleri ve son testleri arasındaki farklılık bağımlı grup t-testi ile bulgulanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgular incelenecektir. Deney grubuna alınan çocukların ön test ve son test sonuçlarına aşağıda yer alan tabloda yer verilmiştir.

**Tablo 1:** 60-72 Aylık Çocukların Yabancı Dillere Karşı İlgi Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t-testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$S_{\bar{x}}$	t - testi		
						t	sd	p
Toplam	Öntest	32	2,7460	,07121	,01518	-4,869	31	,000*
	Sontest	32	2,8396	,09289	,01980			
F1(kararlılık)	Öntest	32	2,6299	,07189	,01533	-3,914	31	,001*
	Sontest	32	2,7045	,10172	,02169			
F2(isteklilik)	Öntest	32	3,2879	,18674	,03981	-2,324	31	,030**
	Sontest	32	3,4697	,35125	,07489			

\*p<,01 \*\*p<,05

Okul öncesi öğretmenlerine göre 5-6 yaş grubunda okul öncesine devam eden ve yabancı dil etkinliklerine katılan çocukların ön-test puanları ile uygulama sonrasında son-test puanlarının toplam puan, faktör 1 ve faktör 2 açılarından yükseldiği gözlemlenmiştir. Yani bilgisayar destekli dilsel farkındalık yöntemiyle 1-5 arasındaki sayıları 3 farklı yabancı dilde (İngilizce, Fransızca ve İspanyolca) öğreten yabancı dil etkinliklerinin sonrasında yabancı dillere karşı ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmada amaçlanan dilsel farkındalık yönteminde eş zamanlı üç dilin öğretimine yönelik beş altı yaş grubu çocukların ilgilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çocukların yabancı dillere ilişkin ilgilerini ölçen 2016 yılında Dağal ve Erkan tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışma ön test son test deneysel yöntemi içeren bir araştırmadır. Araştırmada yapılan uygulama üç gün sürmüştür ve bu uygulamanın çocuklarda oluşturduğu ilgi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan dilsel farkındalık eğitim programının üç dili birlikte içermesine rağmen beş altı yaşlarındaki küçük çocukların yabancı dillere olan ilgilerini çekebilecek nitelikte olduğu kanaatine varılmıştır. Nitekim Armand, Dagenais ve





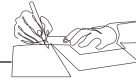
Nicolin (2008) benzer bir program ile küçük çocuklarda dilsel farkındalık yöntemine aynı ülke içinde farklı dillerin kullanılması nedeniyle diğer dillere karşı farkındalık geliştirmek amacıyla başlamışlar ve bu uygulamaların tüm Avrupa ülkelerinde yaygınlaştırılmasına yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Lory ve Armand (2016) dilsel farkındalık yöntemini kültürel yakınlaşmanın sağlanması amacı ile kullanmış ve amaçladığı hedefe uyguladığı ilk öğretim çağı çocuklarından oluşan çalışma grubunda ulaşabilmiştir. Bu alanda yapılan diğer çalışma da ilköğretim çağındaki çocukların dilsel farkındalık yöntemi ile bilişsel ve kavramsal becerilerini arttırmaya yöneliktir (Martins, 2014; Maraillet, Armand, 2007; Kervran, 2006). Helmstetter 2017 yılında okul öncesi dönem çocukları ile dilsel farkındalık yöntemine ilişkin çalışmış ve adı geçen yöntemin farklı kültürden gelen çocuklar üzerindeki kültürel etkilerini incelemiştir. Sonuç olarak birbirlerini daha iyi anlayarak doğru iletişim kurmalarını teşvik etmişlerdir. Bu bağlamda dilsel farkındalık yöntemi küçük çocukların yabancı dillere ilgilerini arttırdığı gibi aynı zamanda farklı amaçlar doğrultusunda da kullanılabilir. Nitekim dilsel farkındalık yöntemin doğuşu da bu noktada olmuştur. Dilsel farkındalık ile amaçlanan kültürlerin birbirlerine yakınlaşması, birbirlerini daha iyi anlamaları ve bu noktada diğer kültürlerle karşı da farkındalık kazandırmak olabilmektedir.

Ancak bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının olduğu görülmektedir. Bunlardan biri çalışma grubu sayısının sınırlılığıdır. Bu noktada çalışmanın farklı kültürel ve ekonomik seviyedeki okullarla uygulanması ve çalışma grubunun sayısının artırılması yeni yapılacak çalışmalara öneri olarak sunulabilir. Ayrıca çalışmadaki diğer bir sınırlılık; yabancı dili öğretme hedefi olmadığından uygulamanın üç gün ile sınırlandırılmasıdır. Oysa ki literatür incelendiğinde uygulamaların en az altı haftalık olması gerekliliğini görülebilir (Yiğit, 2008; Hevedanlı, Akbayın, 2006; Dönmez vd, 1997). Bu nedenle bu çalışma bir ön çalışma niteliğinde olarak değerlendirilebilir ve daha sonraki çalışmalar uygulamalarda kullanılan etkinlik sayıları artırılarak altı sekiz haftaya çıkartılabilir. Bu noktada diğer bir öneri de; çocukların ilgilerinin yanında dilleri ne derece öğrenebildikleri de ölçülen çalışmaların geliştirilmesi olabilir.

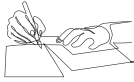
## KAYNAKÇA

1. Armand, F., Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration: éveil aux langues et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Themes canadiens: Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro spécial printemps, 110-113.
2. Armand, F., Dagenais, D., Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: De l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Education et Francophonie*, 36 (1), 44-64.
3. Aslan, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının tasarım süreçlerinin eğitsel yönden değerlendirilmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), Temmuz-Aralık 2017, 149-178.
4. Balaban Dağal, A., Şahenk Erkan, S. S. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yabancı dil ilgi ölçeğini geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 11 (9), 135-152, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9572>.

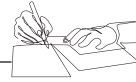




5. Balat, G. U., Dağal, A. B., Kanburoğlu, V. (2015). The effect of computer aided education program on the development of concept in 48- 60 months children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 20- 26.
6. Balsiger, C., Köhler, D. B., De Pietro, J.F. & Perregaux, C. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles*. İçinde Combes, E. Armand, F, Lory, M.-P. *Approche des pratiques*. France: L'Harmattan.
7. Candelier, M. (Ed.) (2003). *Eveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
8. Candelier, M., Macaire, D. (2001). *L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle*. İçinde L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Eds.). *Actes du colloque de Louvain Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant* (495-506). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
9. Dağal, B.A; Balat, G.; Kanburoğlu, V.; Şallı, D.; Birbir, Y. (2015). The development of English computer aided education program for acquisition of color, number and shape concepts in preschool children without foreign language education background. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 87-94.
10. Döngel, A. (2011). DYNED: Bilgisayar Destekli İngilizce Programının İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarına uygunluğu yönünden içerik analizi (5. sınıf örneği). *2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, 27-29 Nisan 2011, Türkiye: Antalya, 1128-1148.
11. Gander M., Gardiner, H (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur) (3. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
12. Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Dergisi*, Güz 2013, 3 (6), 37-50.
13. Gündoğan, A. (2014). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim projeleri. *GEFAD/ GUJGEF*, 34 (3), 437-449.
14. Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. USA: Cambridge, Cambridge University Press.
15. Helmstetter, Y. (2017). *L'éveil aux langues des la classe de petite section: de maternelle*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Académie de Strasbourg, Fransa: Strasbourg.
16. Hevedanlı, M.; Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde İşbirlikli Öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 21-31.
17. İşıgüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, 3, 25-39.
18. Kacar, A. Ö., Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31 Ocak- 2 Şubat 2007, 1-12.
19. Kervran M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. In: Spirale. *Revue de recherches en éducation*, 38, 27-35.
20. Kozikoğlu, İ. (2014). Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 373-394



21. Lory, M.-P. & Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 61, 27-38, doi: 10.7202/1038276ar.
22. Martins, F. (2014). Éveil aux langues à l'école primaire – échos d'une étude de recherche-formation. *Synergies-Portugal*, 2, 53-64.
23. MEB (2012). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*. 19.06.2012 tarih, 9596 sayılı kararı.
24. Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
25. Perregaux, C., Goumëns, C., De Jeannot, D. De Pietro, J. F. (Ed) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. (Cilt: 2), Neuchâtel: Conférence Internationale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP).
26. Solak, E., Avcı, B. D. (2015). Bilgisayar destekli yabancı dil eğitim yazılımı olan DYNED programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)*, 31, Kış II, 235-247.
27. Yamane, T. (2010). *Temel örnekleme yöntemleri* (3. Baskı). (Çev. A. Esin, M. A. Bakır, C. Aydın ve E. Gürbüzsel). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
28. Yiğit, T. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarına sayı kavramını kazandırmada Montessori öğretim yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin etkinliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



## POZİTİF PSİKOLOJİ YAKLAŞIMININ TEMEL KAVRAMLARI AÇISINDAN “HAYAT GÜZELDİR” FİLMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yahya AKTU<sup>1</sup>

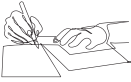
### Giriş

İnsan, ihtiyaçlarını gidermek amacıyla diğer insanlarla iletişime geçme gereği duyar. İletişim sürecinde birey birçok kez çeşitli çatışma durumlarını yaşayabilmektedir (Hunt, & Colander, 2015; akt. Boyacı, & İlhan, 2016). Bu çatışma durumlarıyla başa çıkabilmek için birçok yaklaşımın olduğundan söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan biri de pozitif psikolojidir. Alanyazında yaklaşık kırk yıldır bu yaklaşımla ilişkili araştırmaların yapıldığı söylenebilir. Bu yaklaşımda olumlu duygular ön plana alınmaktadır (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Bu yaklaşım, yaşama ve yaşanan durumlara yönelik artı değer katmayı hedeflemektedir. Özellikle 2000 yılından bu yana alanyazında farklı bir bakış açısı sunmayı başarabilen bu yaklaşım, bireyin neleri yapabileceğine yoğunlaşmaktadır. Araştırmacıların mutluluk, iyi oluş, yaşam doyumu, iyi yaşlanma vb. konuları bu çerçevede ele aldıkları görülmektedir (Seligman, 2002a).

Bu çalışmada üç dalda Oscar ödülü dâhil otuz yakın uluslararası ödül almış olan *Hayat Güzeldir* (*La Vita é Bella*; Roberto Benigni, 1997) filmi pozitif psikoloji yaklaşımını (PPY) örneklendirmesi amacıyla incelenmiştir. Günümüzde psikoloji, psikiyatri ile psikolojik danışma ve rehberlik disiplinlerinde olguların ve kavramların somutlaştırılması amacıyla (Güçhan, 1992; Köse, 2007) birçok film, belgesel vb. görsel öğelerden yararlandığı görülmektedir (bak., Acar, & Voltan-Acar, 2013; Aktu, 2016; Boyacı, & İlhan, 2016; Canpolat, 2015; Çenesiz, 2018; Horzum, 2011; Morsünbül, 2015; Niemiec, & Wedding, 2008; Ormanlı, 2011; Shepard, & Brew, 2005; Şenol-Durak, & Fıfıloğlu, 2007; Tümlü, & Voltan-Acar, 2014; Türküler-Aka, & Gençöz, 2010; Yiğit, 2009). Filmler, karakterlerin deneyimlerinden faydalanmayı sağlayan ve psikolojinin temel kavramlarını örneklerle açıklayan önemli öğretim araçları olarak benimsenmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu tür film analizi çalışmalarında psikoterapi, gelişim kuramları, evlilik ve aile terapisi, grupla psikolojik danışma vb. alanlarındaki kuramsal bilgilerin işlendiği görülmektedir (Niemiec, & Wedding, 2008).

Bu çalışmada ailesi için birçok fedakârlıkta bulunan bir babanın (*Guido Orefice /Roberto Benigni*) küçük oğluyla birlikte II. Dünya savaşı sırasında Nazi kamplarındaki yaşadığı zorluklar ve bu durumlarda sergilediği farklı yaşam tarzı PPY'nin temel kavramlarına göre analiz edilmiştir. Filmin başrol oyuncusu *Roberto Benigni (Guido)*, filmin ilk yarısında evlenme imkânı çok zor olan bir kadınla (*Dora*) evlenen ve neşeli bir baba rolünde olan bir İtalyan'dır. *Guido*, geçimini garson olarak sağlamaktadır. Filmin ikinci yarısında ise Almanların toplama kampında askerlerden sakladığı oğluyla (*Giosuê*) birlikte yaşadığı olaylar konu

1 Siirt Üniversitesi, Eruh MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü,



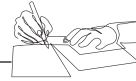
edinmiştir (Internet Movie Database [IMDb], 1999). Oğlunun ruh sağlığının bozulmaması için yaşadıklarını oyun gibi göstermeye çalışan *Guido*, yaşadığı birçok zorlukla bu sayede başa çıkabilmiştir.

Sinema alanyazınında bu filmle ilgili birçok inceleme, yorum ve eleştiriye ulaşılabilmektedir (Bullaro, 2015). Ancak gerek ulusal gerekse uluslararası psikoloji alanyazınında bu filmle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazınıdaki bu boşluğu gidermesi açısından bu filmin incelenmesi değerli görülmüştür. Çalışmada toplumdaki hemen her bireyin yaşayabileceği bazı engelleme ve çalışmalarla nasıl başa çıkılabileceğini göstermesi açısından *Hayat Güzeldir* filmi seçilmiştir. Bu filmin seçilmesinin bir başka nedeni de psikolog, psikiyatr ile psikolojik danışman eğitiminde pozitif psikoloji kavramlarının pekiştirilmesine yardımcı olabileceği düşüncesidir. Çatışmalarla başa çıkılmasında gerek bireysel gerekse grupla psikolojik danışma uygulamalarında pozitif psikolojinin kullanıldığı gözlemlenmektedir (Eryılmaz, 2013; Keven Aklıman, & Eryılmaz, 2017; Tuzgöl Dost, & Cenkseven Önder, 2015). Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, bir müdahale yöntemi olarak PPY'nin önleyicilik işlevinin kullanılmasının bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarında danışanın gelişimine katkı sağlanabilir (Amerikan Psikolojik Danışma Derneği, American Counseling Association [ACA], 2014). Çalışmada pozitif psikolojinin temel kavramları açıklandıktan sonra filmdeki bazı sahneler film analizi yöntemiyle PPY'ye göre değerlendirilmiştir.

### **Pozitif Psikoloji Yaklaşımı (PPY)**

II. Dünya savaşı sonrasında bireyin psikolojisinin düzeltilmesine yönelik olan patolojik yaklaşım, yerine günümüzde bireyin psikolojisinin güçlendirilmesine dayalı PPY'nin yer edindiği belirtilmektedir (Doğan, 2015; Hefferon, & Boniwell, 2014; Tuzgöl Dost, & Cenkseven Önder, 2015). PPY kavramı ilk olarak Maslow (1954) tarafından kullanılmış olsa da Adler'in (1937) bu yaklaşımın temellerini attığı söylenebilir (Ergüner Tekinalp, 2016). İnsancıl psikolojinin benimsenmesiyle birlikte (Rogers, 1951) pozitif psikoloji alanyazınında araştırmalarda yer bulabilmiştir. Seligman'a (2002a) göre pozitif psikolojide bireyin potansiyelinin farkına varılması ve yaşamı daha anlamlı kılınması amaçlanmaktadır. PPY, bilimsel araştırmalarda ve psikoterapi uygulamalarında olumlu katkılar sağlamıştır (Eryılmaz, 2013). Bu yaklaşım, iyi oluş, iyimserlik, yılmazlık, umut, yaşam doyumu, yaşamın anlamı, öz belirleme öz duyarlılık, affetme gibi birçok kavramı kapsayan genel bir alan olarak anılmaktadır (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Günümüzde bu yaklaşımın okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının psiko-eğitim uygulamalarında, bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumlarında, iş ve meslek danışmanlığında ve aile terapisinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Tuzgöl Dost, & Cenkseven Önder, 2015).

Pozitif psikoloji, bireyi harekete geçiren ve bireyin fiziksel, kişisel, sosyo-kültürel ve küresel gelişimini inceleyen bir bilimsel disiplin alanıdır (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji geçmişten çok geleceğe ve bugüne odaklanan bir disiplindir. Bu model geleneksel modelin tamamlayıcısı görevini yürütmektedir. Pozitif psikolojinin amacı bireyin kendisine iyi yaşam ve mutlulukla ilgili sorduğu soruları bilimsel bir şekilde cevaplarını aramaktır (Csikszentmihalyi, 2009). Bu disiplin normal olmayan bireyler kadar normal olan bireylerle



çalışmayı amaçlar. Yine bu yaklaşım mutsuz, mutlu ve ne mutlu ne de mutsuz olan bireylerin yaşam doyumlarını arttırmayı amaç edinir (Karairmak, & Siviş, 2008). Bu yaklaşım psikolojideki önleyici ve koruyucu işlevin daha etkin bir şekilde kullanılmasına yol açmıştır (Doğan, 2015). Bu yaklaşımın odak noktası (ACA, 2014; Seligman, 2002a), terapide bireyin problemleri halini iyileştirici anlayışının ötesinde bireyin potansiyelinin geliştirilmesine ve iyilik halinin artırılmasına yönelmedir. Alanyazındaki araştırmalar bu disiplinin etkin bir şekilde yer bulduğunu göstermektedir. Örneğin evlilik sorunları ile birlikte evlilik uyumu ve doyumunu, okullarda sorunlu öğrenci davranışlarının yanı sıra amaç belirleme gibi pozitif bakış açısını ortaya koyan çalışmaların yürütüldüğü ifade edilebilir (Eryılmaz, 2013).

PPY bağlamında travma sonrası gelişim (Seligman, 2008), psikolojik sağlamlık (Doğan, 2015) gibi psikolojik sorunlarla başa çıkma müdahaleleri; pozitif psikoterapi (Seligman, Rashid, & Parks, 2006), iyi oluş terapisi (Ruini, 2014) gibi klinik bazı yöntemleri; öznel iyi oluş (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), psikolojik iyi olma (Ryff, 2014), umut (Snyder, 2002), yaşam anlamı (Demirbaş, 2010) gibi birçok psikometrik çalışmaları yapılmıştır. Bu yaklaşımın benimsendiği çalışmalarda öznel iyi oluş, özsaygı, psikolojik iyi oluş, mutluluk, yaşam doyumunu, umut, psikolojik sağlamlık kavramların sıklıkla çalışıldığı, ancak akış kuramı, yaşamın anlamı, öz duyarlılık, affedicilik, özgecilik, öz yeterlilik, öz belirleme gibi olumlu özelliklerin çok az sayıda araştırmaya dahil olduğu söylenebilir (Eryılmaz, 2013; Karairmak, & Siviş, 2008; Sarı, 2017; Tuzgöl Dost, & Cenkseven Önder, 2015). Bu yaklaşım pozitif duyguların hangi şartlar altında nasıl şekillendiğini bilimsel yöntemleri kullanarak incelemektedir (Sarı, 2017). Bu doğrultuda pozitif psikolojinin kuramsal ve ampirik açıdan sağlam bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir (Eryılmaz, 2013). PPy ile ilgili yapılan bu açıklamalardan sonra araştırmada film analizi yönteminden yararlanılarak bu yaklaşımın temel kavramları ortaya konmaya ve somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu betimsel çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelenmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Doküman incelenmesi, incelenmesi amaçlanan olgu ya da kavramlarla ilgili olarak bilgi barındıran yazılı veya görsel malzemelerin çözümlenmesini içermektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu açıdan *Hayat Güzeldir* filmi doküman olarak ele alınarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerilerinden hareketle sözü edilen dokümana [www.beyazperde.com](http://www.beyazperde.com), [www.sinemalar.com](http://www.sinemalar.com) ve [www.imdb.com](http://www.imdb.com) internet siteleri üzerinden ulaşılmıştır. Daha sonra pozitif psikolojinin kavramlarını ortaya koymak için dokümanın orijinallik, inandırıcılık ve temsil edilebilirlik ölçütlerini sağladığı görülmüştür. Son olarak da doküman analiz edilmiş, sonuçları yorumlanarak bulgular kısmında sunulmuştur.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

*Hayat Güzeldir* filmi farklı kaynaklardan orijinalliği test edildikten sonra doküman analizi ölçütleri bağlamında yeniden gözden geçirilmiştir. Film araştırmacı tarafından herhangi bir yorum katılmadan bir izleyici gözüyle izlendikten sonra alanyazını oluşturan PPy'nin temel kavramları bağlamında bir hafta sonra



tekrar izlenmiştir. Alanyazında bu yaklaşımın kavramlarının somutlaştırılması hedeflenmesi doğrultusunda filmdeki çeşitli sahneler ve konuşmalar PPY kavramları ile ilişkili olmaya göre kategorileştirilmiştir. Filmde sahnelerin analiz edilmesi sonucunda umut, iyimserlik, otantik mutluluk, psikolojik sağlık, yaşamın anlamı ve akış yaşantısı kavramları açıklanmıştır.

Bu çalışmada QSR NVivo11 nitel veri analizi programından yararlanılarak betimsel analiz yöntemiyle *Hayat Güzeldir* filmi ile PPY'nin temel kavramları sistematik bir şekilde ilişkilendirilerek analiz edilmiştir (Baş, Atak, Uludağ, & Güler, 2013; Cassell, Symon, Buehring, & Johnson, 2006). Betimsel analiz, önceden belirlenen kavram, tema veya kodların betimlenerek sınıflandırılması olarak tanımlanabilir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerileri doğrultusunda pozitif psikolojinin kavramları birer tema olarak ele alınmış sonrasında da bu temalara göre veriler işlenmiştir. Daha sonra bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır.

### Araştırmanın İnandırıcılığı ve Tutarlılığı

Nitel araştırmalarda inandırıcılık iç geçerliğe karşılık kullanılırken, tutarlılık da iç güvenilirlik kavramı yerine kullanılmaktadır (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2008; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda çalışmada inandırıcılığı sağlamak için *Hayat Güzeldir* filminin kaydı ve transkriptler gibi veri kaynaklarından faydalanılmıştır. Tüm kaynaklar ile sürekli eşleştirme yapılarak ve çalışma bir NVivo proje dosyası şeklinde bilgisayarda korunarak tekrar edilebilirlik özelliği kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada tutarlılığı sağlamak için iki ay arayla filmin video kaydı ve yazılı alan notlarıyla kavramsal çerçeveyi oluşturan PPY'nin temel kavramları karşılaştırılmıştır. Miles, Huberman ve Saldana'nın (2013), güvenilirlik formülünden hareketle araştırmacı 20 sahne için zamana bağlı uyum güvenilirliğini hesaplamıştır. Buna göre araştırmacının elde ettiği tutarlılık katsayısı .93 olup, filmin analiz edilmesi için kodlamalar arası güvenilirlik oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan araştırmada hiçbir yorum katılmadan kuramsal altyapıya bağlı kalınmasına önem verilmiştir. Özetle, çalışmada araştırma süreci detaylı bir şekilde aktararak tutarlılık ve inandırıcılık kriterleri yerine getirilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013; Creswell, 2017; Yıldırım, & Şimşek, 2016).

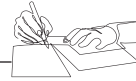
### Bulgular

İtalyan yapımı olan *Hayat Güzeldir* filmi, gösterime girdiği 1997 yılından bu yana en çok izlenen dram/komedi türündeki filmlerin başında gelmektedir (IMDB, 1999). Filmin demografik bilgilerini içeren filmin künyesine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** “Hayat Güzeldir” Filminin Künyesi

Yönetmen	<i>Roberto Benigni</i>
Yapımcılar	<i>Gianluigi Braschi, Elda Ferri</i>
Senaristler	<i>Roberto Benigni, Vincenzo Cerami</i>
Yapım yılı ve dili	<i>1997, İtalyanca</i>
Orijinal Adı ve süresi	<i>La Vita è Bella, 116 dakika</i>
Ödüller	<i>Oscar, Cannes, César, BAFTA vd.</i>

**Kaynak:** “Hayat Güzeldir”, 2018; IMDB, 1999.



Tablo 1’de görüldüğü gibi, künyesi sunulan *Hayat Güzeldir* filmi, 1997 yılında İtalya’da gösterime girmiştir. Bu filmin yönetmenliğini Roberto Benigni senaristliğini Roberto Benigni ile Vincenzo Cerami ve yapımcılığını Gianluigi Braschi ile Elda Ferri yapmıştır. 116 dakikalık *Hayat Güzeldir* filmi, yedi dalda Oscar’a aday gösterilmiş ve üç dalda ödül kazanmıştır. Ayrıca Cannes, César ve BAFTA gibi birçok uluslararası film festivalinde ödüller kazanan filmin IMDB puanı ise on üzerinden 8,6’dır (IMDB, 1999).

*Hayat Güzeldir* filminin konusu kısaca şöyledir: Filmin başkahramanı *Guido Orefice (Roberto Benigni)*, II. Dünya Savaşı’nın birkaç yıl öncesinde öğretmen *Dora (Nicoletta Braschi)* ile tüm engellemelere rağmen evlenmeyi başarabilen bir garsondur. Bu evlilikten *Giosué (Giorgio Cantarini)* adında bir erkek çocuk sahibi olan çiftin yaşamları tam düze çıkacakken savaş patlak verir. Yahudi toplama kampına oğlu *Giosué* ile gitmek zorunda kalan *Guido*, oğlu *Giosué’ya* esir kampındaki yaşamın bir oyun olduğunu ve iyi oynarsa sonunda bir gerçek tankın doğum gününde hediye edileceğini söyler. Oğlunu askerlerden saklamayı başarabilen *Guido*, oğlunun moralini yerine getirmek için çok çaba sarf eder. Savaş müttefik kuvvetlerin kampı ele geçirmesiyle biter ve *Giosué*, saklandığı dolaptan çıkıp annesi *Dora’ya* kavuşmak üzere tanka biner, ancak babası *Guido*, Alman askerleri tarafından daha önce öldürülmüştür (Bullaro, 2015; “Hayat Güzeldir”, 2018).

PPY açısından film genel olarak değerlendirildiğinde; *Guido*, yaşadığı zorlu yaşam olayları karşısında psikolojik sağlamlığı önem taşımaktadır. Çünkü bu tür olaylarla başa çıkabilmek ve çatışmaları çözümleyebilmek için yaşama olumlu bakmanın ve umutlu olmanın insanın yaşamında olumlu sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Çocuğunun yaşaması için kendisinin ölmesi gerektiği gerçeğini kabullenen *Guido*, yaşadığı her türlü engellemelere ve zorluklara rağmen umut dolu ve iyimser olmayı başarmıştır. Filmde *Guido’nun* iyimser ve umut olmayı başarabilmesi psikolojik sağlamlıkta ele alınan bireysel koruyucu faktörleri arasında sayılabilir (Bullaro, 2015; Gizir, 2016). Savaşın sivil insanlar üzerindeki yıkıcı etkisini anlatan filmde *Guido*, tüm olumsuzluklara rağmen neşeli ve umut dolu bir baba rolünü ortaya koymaktadır. Alanyazında psikolojik sağlamlığın riskli ve zorlu yaşam olayları karşısında ruh sağlığını korumada önemli bir etkisinin olduğu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Kararımak, 2006; Tugade, Fredrickson, & Feldman Barrett, 2004). Filmdeki savaş ve toplumsal şiddet ile ilgili travma sahneleri psikolojik sağlamlıkta ele alınan çevresel risk faktörleri arasında sayılabilir (Gizir, 2016). Ölüm kampında oğluna cezanın sadece puan kaybetmek ve ödülün gerçek bir tank olduğu bir oyun gibi göstermeyi tercih eder. Yapılan araştırmalar olaylara pozitif yönden bakmanın bireyin biyolojik ve ruhsal sağlığını iyileştirmede rol oynadığını göstermektedir (Carver, 2014; Phan, 2016; Zhang vd., 2014). Bu sayede *Guido*, oğlu *Giosué’nin* bu ölüm kampından etkilenmemesini sağlamaya çalışır.

PPY’nin temel kavramları ile *Hayat Güzeldir* filminin sistematik bir şekilde ilişkilendirilerek analiz edilmesi sonrasında elde edilen bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.



**Tablo 2.** "Hayat Güzeldir" Filminin Sahnelerine İlişkin Liste

Sahneler	Gösterim Zamanı	Temel Kavramlar
1, 2, 3, 4	26', 34', 78', 102'	Umut
5, 6, 7	20', 51', 67'	Öğrenilmiş İyimserlik
8, 9	67', 93'	Psikolojik Sağlamlık
10, 11, 12, 13	1', 14', 55', 111'	Yaşam Anlamı
14, 15	45', 66'	Akış Yaşantısı
16, 17, 18, 19, 20	5', 11', 30', 71', 81'	Otantik Mutluluk

**Not:** İki farklı kavram aynı sahnelerde açıklandığı için bazı sürelerde binişiklik görülebilir (Örn. 20', 67').

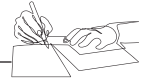
Tablo 2'de görüldüğü üzere *Hayat Güzeldir* filmine ilişkin 20 sahne, PPY'nin temel kavramları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda dört sahnenin umut kavramı ile üç sahnenin öğrenilmiş iyimserlik kavramı ile iki sahnenin psikolojik sağlamlık kavramı ile dört sahnenin yaşam anlamı kavramı ile iki sahnenin akış yaşantısı/deneyimi kavramı ile ve dört sahnenin otantik mutluluk kavramı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sözü edilen sahnelerle sistematik bir şekilde ilişkilendirilen kavramlar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

## Umut

PPY'nin önemli kavramlarının başında umut gelmektedir. Umut, insanların amaçlarını ve beklentilerini yerine getirmede yardımcı olan ve yaşama yön veren güdüleyici güç olarak tanımlanmaktadır (Snyder, 2002, 2005). Umut, amaca ulaşma stratejileri ve amaca motive olma boyutlarından oluşan iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır (Atik, & Kemer, 2009; Snyder, 2002, 2005). Birinci boyut olan amaca ulaşma yolları, farklı yaşam şartlarında bireyin başarılı planlar yapma potansiyeline ilişkin algısıdır. Bu düşünce yapısı esnek olmayı, yeni ve farklı çözümler üretmeyi ve içsel güdülenmeyi gerektirmektedir (Snyder, 2002, 2005; Tarhan, & Bacanlı, 2015). Amaca güdülenme boyutu ise, amaçlara ulaşmada alternatif yolları deneyebilme ve devam ettirebilme potansiyelidir.

Alanyazında umudun ruh sağlığını iyileştirici ve koruyucu bir işlevinin olduğunu gösteren pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Akçay, 2011; Sarı, 2017). Mutlu olmak ve sağlıklı bir birey olmak için umut düzeyinin yüksek olması gerektiği belirtilmektedir (Tarhan, & Bacanlı, 2015). Umut sayesinde bireyler zorlu yaşam olayları karşısında güçlü kalabilmekte ve yaşamı devam ettirmeye yönelebilmektedir (Kylma, 2015; akt., Sarı, 2017). Birey, engellerle karşılaştığında karamsar düşüncenin üstesinden gelebilmek için bu güdülenme ona güç verir. Bireyin yaşamı ve yaşadıkları değiştiğinde bu düşünce yeni yolları üretmeye yardımcı olabilir. Bir hedef uğruna hareket eden insanın bütün yöntemleri düşünüp motive olması o bireyin umutlu olmasını göstermektedir (Tarhan, & Bacanlı, 2015).

PPY'nin temel kavramlarından bir olan umut açısından film incelendiğinde, filmin başkahramanı Guido, filmin başından sonuna dek umut dolu, neşeli ve enerjik bir karakter özelliğini göstermektedir (20', 26', 34', 78', 102'). Umut seviyesi yüksek olan bireylerin yaşam amaçları bellidir ve bu bireyler engellerle karşılaştıklarında başarısızlık yerine amaçlarına yoğunlaşırlar. Bu bireylerin kendilerine karşı enerji dolu, esnek ve güvenli bir yapıları vardır (Snyder, 2002,



2005; Tarhan, & Bacanlı, 2015). Umudun oluşabilmesi için amaçların değerli, ulaşılabilir ve biraz da bulanık olması gerekmektedir. Amaçlar yerine getirildikçe yaşamda anlam keşfedilir (Snyder, 2002, 2005; Tarhan, & Bacanlı, 2015). Guido'nun temel amacı Dora ile huzurlu bir aile kurmak (20') ve küçük bir kitapçı dükkânı (34') açmaktır. Guido, filmin ilk yarısında sevdiği kadın olan Dora'nın peşini bırakmaz ve onun karşısına türlü türlü sürprizlerle çıkmaya devam eder (26'). Bu iki amacını yerine getirme yolunda Guido, farklı insanların beğenisini kazanarak yaşamına yeni anlamlar katar.

Filmin 78. dakikasında esir kampında bir fırsatını bularak mikrofona ulaşabilen Guido, Dora'yla huzurlu bir aileyi yeniden kurma amacına güdülenerek umut seviyesini yüksek tutma eğilimini gösterir. Guido, eşinin sözlerini duyacağı umuduyla mikrofonda (IMDB, 1999) *"Merhaba prenses. Geçen gece, gece boyunca seni gördüm rüyamda. Beğendiğim o pembe takımı giymiştin. Sinemaya gidiyorduk. Hep seni düşünüyorum prenses."* Guido, ölüm kampı olarak da bilinen bu yerin tüm kötü şartlarına rağmen iyimser kalmaya ve amacı uğruna alternatif yolları denemeye çalışmaktadır (Tarhan, & Bacanlı, 2015). Guido, bu ölüm kampında bile yaşama dair umudunu yitirmek istemiyor. Filmin sonlarına doğru *Giosué*'nin umut durumunu belirten *gerçek bir tank* ile eve dönme hedefini içeren anne (Dora) ile çocuk (*Giosué*) arasındaki diyalog şu şekildedir (102'; IMDB, 1999):

Giosué: *"Anne, biz kazandık."*

Dora: *"Evet biz kazandık."*

Giosué: *"Gülmekten ölünecek bin puan! Birinci geldik. Tankı eve götürüyorum, biz kazandık."*

*Giosué*, babası Guido gibi yaşadığı travmalara rağmen iyimser kalabilmiş ve umudunu yitirmemiştir. Bunun sonucunda da hayali olan *gerçek bir tankla eve dönmeyi* başarmıştır.

## Öğrenilmiş İyimserlik

PPY'nin önde gelen kavramlarından biri öğrenilmiş iyimserliktir. Öğrenilmiş iyimserlik, kişiliğin bilişsel tarafını gösteren yüklenme biçimi özelliği olarak ifade edilmektedir (Seligman, 2007). Öğrenilmiş iyimserlik, olaylara yapılan yüklenme tarzı veya atfetme biçimi şeklinde açıklanabilir. Seligman'a (2007) göre öğrenilmiş iyimserlik öğrenilmiş çaresizlik gibi öğrenilen ve öğretilen bir kavramdır. Seligman (1998), insanların yaşadıkları durumları neye atfettikleri ve bu durumları ne şekilde tanımladıklarına göre bireyin iyimser veya karamsar şeklinde sınıflandırılabileceğini vurgulamaktadır. İyimser kişiler, olumlu görülen durumları açıklarken öznel kaynaklara başvuran ve olumsuz görülen durumları açıklarken dışsal sebeplere atıfta bulunan kişilerdir. Karamsar bireyler ise, yaşadıkları pozitif olayları açıklarken dışsal kaynaklarla açıklayan ve negatif olayları içsel nedenlere atıfta bulunan kişilerdir. İyimser olanlar gelecek için olumlu bakış açısına sahiptirler (Sarı, 2017; Seligman, 1998).

PPY'nin öğrenilmiş iyimserlik kavramı açısından film değerlendirildiğinde, Guido'nun film boyunca olumlu sonuçlanan durumları açıklarken kendi özüne dönük açıkladığı, olumsuz sonuçlanan durumları ise kendi dışındaki nedenlere



atfettiği görülmektedir. Örneğin, kampta Alman askerlerinin “*Almanca bilen var mı?*” sorusuna yönelik Guido’nun gösterdiği çeviri yapmaya çalışma davranışı (67’) her ne kadar oğlunu eğlendirmek için yapılmış görünse bile Guido’nun kendisi dışındaki durumlara karşı atfetme biçimini de ortaya koymaktadır. Filmde kampın ilk günü çok yorulan Guido, dinlenmek yerine oğluna “*Biz bugün deliler gibi eğlendik*” diyerek yaşadığı olumsuz durumu dışsal kaynaklarla atfederek açıklamaya çalışmaktadır. İyimser bir özellik gösteren Guido, gelecek için olumlu bir bakış açısına sahiptir (Seligman, 1998).

Seligman (2007), Terslik-Düşünce-Sonuç Modeline göre öğrenilmiş iyimserliği ortaya koymaktadır. Bu modelde terslik olumsuz durumu, düşünce bireyin yorumunu, sonuç ise duyguları ifade etmek için kullanılmıştır. Seligman’a (2007) göre kötümserlikle başa çıkmak için olumsuz düşüncelerle karşı çıkma yönteminin etkili olduğunu belirtmektedir. Bu karşı çıkma sorgulamasında kanıtlar, alternatifler, sonuçlar ve işlevsellik olmak üzere dört öge bulunmaktadır. Kanıtlar gerçekçi olmayan düşünceleri etkisiz hale getirirken alternatifler de duruma yönelik yeni bir gözden geçirmeyi sağlamaktadır. Sonuçlar, ortaya çıkabilecek durumların değerlendirilmesini içermektedir. İşlevsellik ise olumsuz düşüncenin yapıcılık-yıkıcılık çerçevesinde işe yarayıp yaramadığının test edilmesidir (Sarı, 2017).

Filmde Guido’nun müfettiş kılığına girerek üstün ırk manifestosu ile nasıl başa çıktığını içeren sahne (20’) ile öğrenilmiş iyimserlik kavramını örneklendirdiği düşünülmektedir. Guido, gerçekçi olmayan üstün ırk kavramıyla başa çıkmak amacıyla *göbek deliği*, *kulak memesi* gibi örneklerle kanıtlar bulmaya çalışıyor. Guido, üstün ırk düşüncesinin işlevsel olmadığını göstererek durumu yapıcılık çerçevesinde yeniden değerlendirme fırsatını sunuyor. Bunun sonucunda üstün ırkın olmadığı düşüncesi öğrencilerin gülmesiyle pekişiyor. Bunun yanı sıra filmin başkahramanı Guido ile oğlu *Giosué* arasında geçen filmin 51. dakikasındaki diyalog öğrenilmiş iyimserlik kavramını iyi örneklendirebilecek bir yapıdadır (IMDB, 1999):

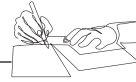
Giosué: “*Baba, buraya Yahudiler ve köpekler giremezmiş.*”

Guido: “*Bu dükkânının sahibini tanırım. Köpeklerden korkan birisidir. Hmm. Senin de korktuğun bir hayvan var mı?*”

Giosué: “*Örümcek*”

Guido: “*Ben de Vizigotlardan hoşlanmıyorum. O halde biz de kitapçı dükkânımızın kapısına ‘örümcekler ve Vizigotlar giremez’ yazısını asalım.*”

Bu diyalogda görüldüğü gibi Guido, oğlu *Giosué*’nin kötümser bakış açısıyla başa çıkmak için olumsuz düşüncelerle karşı çıkmaya çalışmaktadır. Guido karşı çıkma sorgulamasında gerçekçi olmayan düşünceleri etkisiz hale getirmek için kanıtları ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu dükkânının sahibinin köpeklerden korktuğu düşüncesiyle bu durum pekiştirilir. Guido, kendi kitapçı dükkânı alternatif fikrini geliştirerek *Giosué*’yı durumu yeniden gözden geçirmeye yönlendirir. Guido, *örümcek ve Vizigotlar giremez* sonucunu değerlendirme eğiliminde olur. Bu durumda *Giosué*’ya dayatılmaya çalışılan *köpekler ve Yahudiler giremez* düşüncesi işlevselliğini yitirir. Guido, bu düşüncenin işe yaramadığını göstererek durumu yapıcılık çerçevesinde yeniden değerlendirme fırsatını sunar. Sonuçta *Giosué* iyimser bakış açısını geliştirerek enerji kazanmaya başlar (Sarı, 2017).



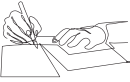
## Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık PPY’de sıkça kullanılan bir kavramdır. Psikolojik sağlamlık, bireyin riskli yaşam olaylarının olumsuzlukları karşısında bu durumlara uyum sağlaması ve bunun sonucunda koruyucu faktörleri sergileyebilmesini ifade etmektedir (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Psikolojik sağlamlığın öncüllerinden biri olan risk faktörleri bireysel ve çevresel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bireysel risk etmenleri, erken doğum, ebeveyn kaybı, ergen hamileliği gibi kişiye özgü faktörlerken; çevresel risk etmenleri ise savaş, doğal afet gibi toplum düzeyindeki travmalardır (Kararımak, 2006). Tanımdaki koruyucu faktörler ise bireysel, ailesel ve çevresel olarak üçe ayrılmaktadır. İç denetim odağı, benlik saygısı, özerklik gibi etmenler bireysel; gerçekçi beklentiler, etkili ebeveyn rolü gibi ailesel; akran desteği, etkili sosyal ilişkiler gibi çevresel koruyucu faktörler bulunmaktadır (Gizir, 2016). Psikolojik sağlamlığın yerine gelebilmesi için risk faktörlerinden en az birinin gerçekleşmesi ve tüm olumsuzluklara rağmen bu duruma uyum sağlama veya başa çıkma stratejinin yerine getirilerek başarı sağlanması gerekmektedir (Luthar vd., 2000).

PPY’nin psikolojik sağlamlık kavramı bağlamında film incelendiğinde, Guido, çevresel risk faktörleri olan esaret ve savaş karşısında iç kontrol odağı, mizah, olumlu mizaç, geleceğe yönelik olumlu beklenti, iyimserlik ve umut gibi bireysel koruyucu faktörleri sergilemektedir. Bu doğrultuda Guido’nun film boyunca bir baba olarak verdiği mücadele sonucunda onun psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Guido’nun psikolojik sağlamlık düzeyi filmin 67. dakikasında kendisini göstermektedir. Kampın ilk günü çok fazla işte çalıştığı için yorulan Guido, dinlenmeyi bir tarafa bırakarak oğluna o gün *nasıl eğlendiklerini!* anlatmayı tercih etmektedir. Burada Guido yaşadığı esir yaşamı karşısında bile bireysel koruyucu faktörlerden olan mizah ve içsel kontrol mekanizmasını kullanmayı başarabilmiştir. Başka bir örnek olarak filmin 93. dakikasında Guido, savaştan önce garsonluk yaptığı sırada tanıştığı Dr. Lessing’in esir kampında rütbeli bir asker olduğunu gördüğünde ondan yardım ister. Ancak Dr. Lessing günlerdir çözemediği bir bilmeceyi çözmesi için Guido’ya yalvarır. Guido yaşadığı bu durum karşısında hayal kırıklığı yaşar. Guido, iç kontrol odağı mekanizmasını kullanarak sakin kalmaya çalışır. Kısa süre sonra köşede bulunduğu plağa eşinin sevdiği müziği yerleştirerek bireysel koruyucu etmenlerden geleceğe yönelik olumlu beklenti, iyimserlik ve umut faktörleri sergileyebilmektedir. Sonuçta Guido, yaşadığı zorlu yaşam olayları karşısında başarılı bir şekilde uyum sağlayarak kendini toparlayabilme becerisini gösterebilmiştir.

## Yaşamın Anlamı

Yaşamın anlamı PPY’nin önemli kavramlarından biridir. Yaşamın anlamı, yaşamda bir anlam bulmaya ve yaşamı anlamlı kılmaya yarayan insanın içindeki itici gücüdür (Frankl, 1985; akt. Yüksel, 2012). Zorlu yaşam olayları karşısında bile birey yaşamına anlam katabileceği bir gücü bulabilir (Adler, 2003). PPY alan yazınında yaşamın anlamı ile yaşam amacı bir birinin yerine kullanılmakta ve bu yaklaşımda ayrılmaz bir yapının ikili boyutu gibi görülmektedir (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Frankl (1985; akt. Yüksel, 2012), insanın yaşamın anlamlı olabilmesi için başarıyı ve sevgiyi tadabilmesinin yanı sıra kaderiyle yüzle-



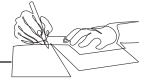
şebilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bir kitap yazmak veya işte yükselmek başarı ile açıklanırken, ailede ve akrabalar arasında etkileşimde bulunmak sevgi ile ortaya konmaktadır. Bunlara ek olarak yaşamda anlam bulabilmek için bireyin yaşamında değiştiremediği durumlara karşı gerçekçi bir şekilde yüzleşebilme becerisini sergileyebilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle yaşamın anlamı geçmiş, şimdiki zaman ve gelecekle ilgili atfetme durumlarıyla yakın ilişkili olduğu söylenebilir (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000; Ryff, 1989).

PPY'nin yaşamın anlamı kavramı açısından film ele alındığında, filmin birçok yerinde yaşamın anlamını belirten sözlerin kullanıldığı görülmektedir (1', 14', 55', 111'). Filmin başında (IMDB, 1999) *"Bu, sade bir hikâye, ama anlatması pek rahat değil. Bir efsane gibi acıklı, ama bir o kadar da huzur ve neşe dolu."* ifadesi yaşamda anlamın olabilmesi için gerekli olan sevgi, başarı ve yüzleşebilme becerilerini özetlemektedir. Filmin özlü sözü olarak değerlendirilebilecek olan bu söz ile filmin başkahramanı olan Guido'nun yaşamının nasıl anlamlı olduğunu ve ileride nasıl şekilleneceğini göstermektedir. Guido, arkadaşı Ferruccio'dan, filozof Schopenhauer'in *"İradenle her şeyi yapabilirsin"* sözünü işittikten sonra filmin genelinde bunu yerine getirme eğiliminde olur. Bu cümle Guido'nun olaylara bakış açısını belirlemeye başlar. Yaşadığı onca acıya rağmen bu söz ile yaşamda anlam bulmaya çalışır. Filmin 14. dakikasında Guido'nun amcası *Eliseo Orefice'nin* (Giustino Durano) *"Ayçiçeğini hayal et. Güneşin olduğu yere eğilmiş gibi olur. Gereğinden çok eğilmiş görürsem o ayçiçeği ölmüştür. Müşterilere servis yapacağın zaman şunu mutlaka düşün. Sen kimsenin kulu kölesi değilsin. Servis yapmak çok büyük beceri ister. En çok hizmet eden Yaradan'dır. O bizlere hizmet sunar ancak hiç kimsenin kulu kölesi değildir. Bunu asla zihninden çıkarma."* (IMDB, 1999) sözü yaşamda anlamın olabilmesi için gerekli olan başarı ve sevgiyi örnekler niteliktedir.

Filmin 55. dakikasından itibaren Guido'nun huzurlu bir yuva ve kitapçı dükkânı hedefleri geride kalmış bir birey olarak esaret günlerinde bile yaşama sınırsızlığı bağlandığı görülmektedir. Kendisi olmasa bile oğlu *Giosué'nin* hayatta kalması onun en çok istediği amacı olmuştur. Guido, Alman askeri tarafından ölüme götürülürken bile oğlu *Giosué'nin* kutudan kendisini izlediği düşüncesiyle komik bir şekilde yürüyor. Bunun sonucunda Guido, kendi yaşamını feda ederek oğlu *Giosué'ya* yeni bir yaşama fırsatı sunmaya çalışıyor. Yaşamda anlamın olabilmesi için gösterilen üç özellikten biri olan kaderle yüzleşebilme becerisi (Frankl, 1985; akt. Yüksel, 2012), Guido'nun yerine getirebildiği bir görevdir. Guido'nun yaşamının geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zamanla ilgili olumlu yüklemelerde bulunduğu ifade edilebilir (Seligman, & Csikszentmihalyi, 2000). Film biterken *"Ailesi için çok fedakârlık yapan bir babanın hikâyesidir"* ve *"Bu benim hikâyem, bu babamın fedakârlığı. Onun bana hediyesi"* (IMDB, 1999) sözleri (111') geride kalan *Giosué* için yaşamda anlamın nasıl bulunacağını gösteren işaretler olarak gösterilebilir.

### Akış Yaşantısı

PPY'nin önemli kavramlarının başında akış deneyimi/yaşantısı gelmektedir. Akış yaşantısı/deneyimi, bireyin karşılaştığı zorluk ile becerileri arasında bir dengenin olması, kontrol duygusunu kaybetmeden bu duruma bütün dikkatini vererek bilişsel açıdan haz duymasını ifade etmektedir (Csikszentmihalyi, 1997). Akış yaşantısı, bireyin anlamlı ve keyifli anlarını içeren becerisini sergileyebildi-



ği zorlu yaşam olaylarındaki deneyimi olarak da tanımlanabilir. Akış yaşantısı/ deneyimi gerçekleştirilirken birey ve zaman algısı değişmekte, yapılan işi yerine getirilmeye odaklanılmaktadır (Eryılmaz, 2013; Sahranç, 2008). Csikszentmihalyi (2014), akış yaşantısının gerçekleşebilmesi için üç koşulun olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar net bir amaç, becerilere dengeli zorluklar/etkinlikler, geribildirimdir. Bu koşullar yerine getirildiğinde odaklanabilme ve kontrol süreç özellikleri devreye girmektedir. Sonrasında ise, sonuç özellikleri olan öz-bilinç kaybı, zaman algısının değişmesi ve ototelik deneyim ortaya çıkmaktadır. Öz-bilinç kaybı, bireyin benliğiyle ilgili bir kaygıya düşmemesini ifade etmektedir. Zaman algısının değişmesi, bireyin algıladığı içsel öznel zaman ile gerçek zaman arasında farklılığın olmasını içermektedir. Ototelik deneyim ise, bireyin içsel güdülenmeye bağlı olarak sadece etkinliği gerçekleştirerek haz almasıdır. Akış yaşantısı gerçekleştiğinde psikolojik büyüme sağlanır. Akış yaşantısı içerisinde olan birey için yaşam anlamlıdır. Bilgi ve hayırseverlik gibi yaşam amacını benimseyen bireylerin akış deneyimlerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (Seligman, 2007).

PPY'nin akış yaşantısı/deneyimi kavramı açısından film analiz edildiğinde, filmin iki sahnesinde (45', 66') akış yaşantısı kavramının geçtiğini söylemek mümkündür. Filmin 45. dakikasında Dora, garsonluk yapan Guido'yla masa altında buluşup kendisinin bu törenden kaçırmasını istemektedir. Dora'ya kavuşma fırsatını yakalayan Guido, amcasının atıyla tören salonuna gelerek Dora'yı atla götürür. Bunun sonucunda da evlenirler. Guido'nun buradaki akış yaşantısı/deneyimi onun için yaşamın keyifli ve anlamlı anısını oluşturmaktadır. Guido Dora'yla evlenme amacını taşımakla birlikte onu kaçırabilme zorluğunu görmektedir. Bu durumda Dora'dan gelen kaçırma teklifi Guido için bir geribildirim özelliğini taşımaktadır. Guido, o durumda sadece Dora'yla kaçma işine odaklanmakta ve tüm kontrolü elinde tutmaktadır. Dora'yı kaçırma işini yaparken kendisinin ve zamanın nasıl değiştiğini fark etmemektedir. Sonuçta ise Guido, bu deneyim ile içsel olarak güdülenerek haz duymaktadır. Bu akış yaşantısını yaşayan Guido'nun psikolojik büyümeyi sağladığı belirtilebilir.

Filmin 66. dakikasında ise, esir kampında *"Almanca bilen var mı?"* sorusuna yönelik Guido'nun sergilediği *"Oyun artık başlıyor. Burada olanlar oynar..."* (IMDB, 1999) çeviri davranışı ile başlayan hatırası onun yaşadığı bir başka akış yaşantısı olarak gösterilebilir. Guido, oğlunun yaşama tutulmasını istemekle birlikte burada gördüğü zorluklarla karşı karşıyadır. Ancak oğlunun vereceği geribildirimini düşünerek kendisini güdülemektedir. Alman askerinden duyduğu her sözü oğluyla kurguladığı oyunla ilişkilendirerek açıklamaktadır. Bu durumda sadece *gerçek bir tank elde etme* hikâyesine odaklanmakta ve bunu kontrolü altında tutmaya çalışmaktadır. Bu sırada kötü adam olan Alman askerinin neler söylediğini, kendisinin nasıl beceri sergilediğini ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmemektedir. Guido, yaşadığı esaret durumunda bile bu hikâyeyi uydurduğu için içsel olarak güdülenerek haz almaktadır. Bu doğrultuda oğlunu yaşama bağlama yaşam amacını benimseyen Guido'nun yaşadığı bu akış deneyimle yaşamı daha anlamlı kıldığı söylenebilir (Seligman, 2007).

### **Otantik Mutluluk**

PPY'nin önemli kavramlarının başında otantik mutluluk gelmektedir. Otantik mutluluk, bireysel hazzın, yaşam anlamının ve iyi bir yaşamın ortak bileşimini





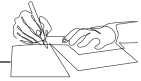
ifade etmektedir (Seligman, 2002b). Otantik mutluluk kavramı, teorik olarak öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş modellerinin ortak yönlerini içine almaktadır. Otantik mutluluk üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Seligman, & Royzman, 2003). Otantik mutluluğun ilk bileşeni olan öznel iyi oluş, yüksek düzeyde olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu içermektedir. İkincisi, devamlı özümlemeyi ve yaşam akışını içeren kaliteli yaşam bileşenidir. Üçüncü bileşen ise, yaşamda büyük resme hizmet etmesini sağlayan yaşam anlamıdır. İkinci ve üçüncü bileşenlerin toplamı psikolojik iyi oluş boyutunu kapsamaktadır. Öznel iyi oluş boyutu hazırlık ilkesini benimserken psikolojik iyi oluş ise işlevsel olma ilkesini temel almaktadır (Sarı, 2017).

Öznel iyi oluş, bireyin bilişsel açıdan yaşamdan memnuniyetini ve duygusal açıdan yaşamı olumlu-olumsuz şeklinde değerlendirmesini içermektedir (Diener, 2000). Olumlu duygulanım, neşe, huzur, enerjik duyguları içerirken; olumsuz duygulanım ise kaygı, üzüntü, değersizlik ve kızgınlık duygularını içermektedir (Diener, 2000). Olumlu duygulanım sayesinde birey dört çeşit içsel kaynak geliştirmeye başlar. Bunlar problem çözme gibi entelektüel kaynaklar, koordinasyon gibi fiziksel kaynaklar, ilişkileri sürdürübilme gibi sosyal kaynaklar ve iyimserlik gibi psikolojik kaynaklardır (Cohn, & Fredrickson, 2009; akt., Sarı, 2017). Yüksek düzeyde öznel iyi oluşun olması için olumlu duygulanımın doyurucu olması gerekmektedir (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

Psikolojik iyi oluş, kişinin tam işlevde bulunabilen bir birey olabilmesi amacıyla potansiyelini ve yeteneklerini geliştirme sürecini ifade etmektedir (Ryff, 1989, 2014). Bu süreçte birey kendini kabul, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerk olma, bireysel gelişim, yaşam amacı ve çevresel hâkimiyet boyutları bireyin gelişiminde etkili olmaktadır. Kendini kabul, geçmişe ve özüne yönelik olumlu tutumu içerirken diğerleriyle olumlu ilişkiler, sıcak ve güvenilir ilişkileri kapsamaktadır. Özerklik, bağımsız karar verebilmeyi ve içsel denetimin olmasını içerirken çevresel hâkimiyet, bireyin kendisine özgü bir ortam oluşturmasını kapsamaktadır. Bireysel gelişim, psikolojik olarak devamlı büyümeyi ve gelişmeyi içerirken yaşam amacı ise, yaşamı anlamlı bulma duygusunu kapsamaktadır (Ryff, 1989; Sarı, 2017).

PPY'nin otantik mutluluk kavramı açısından film değerlendirildiğinde, Guido'nun film boyunca otantik mutluluk seviyesinin yüksek olduğu ifade edilebilir (5', 11', 30', 71', 81'). Filmin başlarında Dora'yla karşılaşan Guido (IMDB, 1999), "*Ne yer ama! Güvercinler uçuyor, gökten kadınlar düşüyor. Buraya taşınacağım.*" (5') ve "*Günaydın prenses! Seninle hiç ayakta karşılaşmayacak mıyız?*" (11') sözleri onun yüksek düzeyde otantik mutluluk durumunu yaşadığını göstermektedir. Filmde Guido, Dora'yla beraber olmaktan bireysel haz duymakta, onunla yaşamın anlamlı olabileceğini ve kaliteli bir yaşamı sürdürebileceğini düşünmektedir (Seligman, 2002b). Filmde Guido, neşe dolu, enerjik ve herkesle kolayca iletişim kurabilen bir insan rolündedir (30'). Guido, neşe dolu ve enerjik olması sayesinde yaşadığı problemleri çözebilmekte, diğerleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilmekte ve yaşama yönelik iyimserliğini koruyabilmektedir (71'). Guido, yaşamının her anından memnun olmayı başarabilen birisidir. Bu bağlamda Guido'nun olumlu duygulanımının doyurucu olduğu ve yaşamdan doyum aldığı belirtilebilir (Diener,





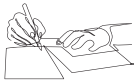
2000). Başka bir anlatımla Guido'nun yüksek düzeyde öznel iyi oluşu sergilediği söylenebilir (Diener vd., 1997).

Filmde Guido, tam olarak işlevde bulunabilen bir insan olmak amacıyla kapasitesini ve yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır (Ryff, 1989, 2014). Örneğin, Guido iş yaşamında daha iyi bir garson ve aile yaşamında daha iyi bir baba olmayı denemektedir. Guido, geçmişine ve iç dünyasına dönük olumlu değerlendirmelerde bulunarak kendini kabul etmektedir. Neredeyse filmin her sahnesinde Guido, çevresindeki insanlarla olumlu ilişkiler geliştirmekte, sıcakkanlı ve güvenilir biri olduğunu ortaya koymaktadır (11', 30'). Bu durumu daha çok kendisine özgü bir yaşam alanı oluşturarak meydana getirmektedir. Filmde Guido'nun bağımsız kararlar vererek ve içsel denetim odaklı olduğunu gösteren özerk bir yapıda olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (81'). Yine Guido, psikolojik açıdan büyüyerek bireysel gelişimini tamamlama eğilimindedir. Daha önce söz edildiği gibi Guido'nun yaşamını anlamlı kılan aile özelinde bir yaşam amacı bulunmaktadır (Ryff, 1989, 2014). Özetle, filmde Guido'nun otantik mutluluğu yaşadığı ifade edilebilir. Çünkü Guido, hem bireysel haz alma hem de yaşamını işlevsel hale getirme görevlerini yerine getirmektedir. Guido, öznel olarak yaşamdan zevk ve doyum alırken yaşamına anlam katmaya ve kaliteli bir yaşam sürdürmeye de çalışmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Filmler pozitif psikolojinin kullanıldığı psikiyatri, psikoloji ile psikolojik danışma alan yazınlarında eğitimin yardımcı bir unsuru olarak kullanılmaktadır (Acar, & Voltan-Acar, 2013; Boyacı, & İlhan, 2016; Çenesiz, 2018; Horzum, 2011; Morsünbül, 2015; Niemiec, & Wedding, 2008). Bu çalışmada analiz edilen filmin başkahramanı Guido ailesinin parçalanmasına ve esir yaşamına rağmen yaşama sınırsız sarılmış bir bireydir. Guido, yaşadığı esaret ve savaş gibi zorlu yaşam olayları karşısında başarılı bir şekilde uyum sağlayarak kendini toparlayabilme becerisini gösterebilmiştir. Yaşamda anlam bulmak ve umutlu olmak yaşamdaki birçok zorluğun üstesinden gelmeye yardımcı olduğu bilinmektedir (Seligman, 2007). Guido, umut dolu ve neşeli bir karakter özelliği sergileyerek yaşamındaki mutlu bir yuva amacına yoğunlaşmaktadır. Yaşamda amaca odaklanma geleceğe yönelik umudu arttıran önemli bir faktördür (Snyder, 2002, 2005). Guido, yaşadığı olumsuz durumların sebebini dış dünyaya bağlayarak iyimser kalmaktadır. İyimser bakış açısı da umudu artıran bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Seligman, 1998). Üstelik Guido, etrafındaki insanlara da iyimser bakış açısını kazandırarak onların enerji kazanmalarına yardımcı olur (Sarı, 2017).

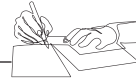
Filmde Guido, yaşamındaki akış yaşantısı sayesinde psikolojik olarak büyümeyi sağlayabilmiştir. Akış yaşantısı yaşamı anlamlı kılan, bireyi olgunlaştıran ve kendini gerçekleştirme yolunda bireyin ilerlemesini sağlayan bir öznel durumdur (Csikszentmihalyi, 2014; Eryılmaz, 2013; Seligman, 2007). Film boyunca Guido'nun bireysel haz duyarak, sevdiği kadınla yaşamını anlamlı kılmaya ve kaliteli bir yaşam sürdürmeye çalışarak otantik mutluluk düzeyini yüksek tuttuğu sonucuna ulaşılmaktadır. Otantik mutluluk seviyesi yüksek insanların yaşamdan daha çok doyum almakta ve yaşama daha çok değer katmaktadırlar (Seligman, 2007). Guido, öznel olarak yaşamdan zevk ve doyum alırken yaşamına anlam katmaya ve kaliteli bir yaşam sürdürmeye çalışmaktadır.



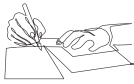
*Hayat Güzeldir* filminin incelendiği bu çalışmada sınırlı sayıdaki pozitif psikoloji yaklaşımının kavramları ele alınmıştır. İlerleyen çalışmalarda pozitif psikolojinin diğer kavramlarını içeren *Patch Adams* (Yön. Tom Shadyac, 1998) ve *Sevginin Gücü* (Léon, Yön. Luc Besson, 1994) gibi farklı filmler analiz edilerek alandaki bilgi birikimine katkı sunulabilir. Pozitif psikolojinin temel kavramlarının öğrenilmesine yardımcı olunması amacıyla bu çalışmanın sonuçlarının akademisyenler tarafından derslerde kullanılması önerilmektedir. *Hayat Güzeldir* filminin, yaşamı zorlu ve çekilmez gören birçok insan için tek başına bir sağaltım görevi niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu film, psikolojik danışma yapan uzmanlar için önemli bir materyal görevini üstlenmektedir. Bu açıdan terapi oturumlarında bir bibliyoterapi tekniği olarak bu filmin kullanılması danışanların yaşama farklı bir şekilde bakabilmelerini sağlayabilir. Terapide ev ödevi olarak da verilebilecek bir özellikte olan bu film, oturum sırasında değerlendirilerek danışanın duygularının keşfedilmesine ve olumlu duygulanım kazanmasına yardımcı olabilir.

### Kaynakça

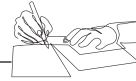
1. Acar, T., & Voltan-Acar, N. (2013). "Babam ve Oğlum" filminin çok kuşaklı/kuşaklararası aile terapisinin temel kavramları açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 37-53.
2. Adler, A. (2003). *Yaşamın anlamı*. (Çev. A. Tekşen Kapkın). İstanbul: Payel Yay.
3. Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermaye kavramı ve işletmelerde sürdürülebilir rekabet üstünlüğünü sağlamadaki rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 73-98.
4. American Counseling Association [ACA]. (2014). Positive Psychology in Counselor Education: An Exploration of Counselor Educators' Opinions. Retired from (3/9/2018): [https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article\\_15.pdf?sfvrsn=6b35e258\\_12](https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_15.pdf?sfvrsn=6b35e258_12).
5. Atik, G., & Kemer, G. (2009). Psychometric properties of children's hope scale: validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 8(2), 379-390.
6. Aktu, Y. (2016). Levinson'un yaşam yapısı kuramı açısından "Benim Adım Khan" filminin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 505-517.
7. Baş, T., Atak, İ., Uludağ, C., & Güler, A. (2013). NVivo programının kullanımı. T. Baş, & U. Akturan (Editörler), *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
8. Boyacı, M., & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746.
9. Braschi, G., & Ferri, E. (Yapımcı) ve Beningi, R. (Yönetmen). (1997). *Hayat Güzeldir* [Sinema filmi]. İtalya: Fono Roma.
10. Bullaro, G. R. (Ed.). (2005). *Beyond "Life is Beautiful": Comedy and Tragedy in the Cinema of Roberto Benigni*. Troubador Publishing Ltd. Erişim adresi (3 Ekim 2018): [https://www.buffalo.edu/content/dam/www/nemla/NIS/XXXIV/v34br7\\_orsitto.pdf](https://www.buffalo.edu/content/dam/www/nemla/NIS/XXXIV/v34br7_orsitto.pdf)
11. Büyükköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
12. Canpolat, M. (2015). *Yaşantısal aile terapisi kuramı ile "Evim Sensin" filminin analizi*. International Ejer Congress bildiri kitabı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <http://ejercongress.org/pdf/BildiriKitab%C4%B12015.pdf>



13. Carver, C. S. (2014). Optimism. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 4500-4503). Springer, Dordrecht. Erişim adresi (3 Ekim 2018): <https://scholar.google.com>.
14. Cassell, C., Symon, G., Buehring, A., & Johnson, P. (2006). The role and status of qualitative methods in management research: an empirical account. *Management Decision*, 44(2), 290-303. DOI: 10.1108/00251740610650256
15. Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39. Erişim adresi (3 Ekim 2018): <https://scholar.google.com>.
16. Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psihologijske teme*, 18(2), 203-211.
17. Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 209-226). Springer, Dordrecht. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.
18. Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirmesi* (Çev. Ed. H. Ekşi). İstanbul: EDAM.
19. Çenesiz, G. Z. (2018). Ters Yüz filmi kapsamında duyguların ve beynin işleyişinin incelenmesi. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 5 (2), 59-71.
20. Demirbaş, N. (2010). *Meaning in life and ego resilience* (Doctoral dissertation, Master thesis. Ankara: Hacettepe University). Retired from (3/9/2018): <https://tez.yok.gov.tr>.
21. Diener, E. D. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
22. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
23. Diener, E. D., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
24. Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
25. Ergüner Tekinalp, B. (2016). Adleryan kuramın pozitif psikoloji bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 4(1), 34-49.
26. Eryılmaz, A. (2013). Using of positive psychology on psychological counseling and guidance context on character strength and preventive services. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22
27. Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
28. Gençöz, F. (2009). Sinema ve psikoloji. *E-Sekans Dergisi*, 1, 16-22.
29. Gizir, C. A. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
30. Güçhan, G. (1992). *Toplumsal değişme ve Türk sineması: Kente göç eden insanın Türk sinemasında değişen profili* (Vol. 57). Ankara: İmge Kitabevi.
31. Hefferon, K., & Boniwell, I. (2014). Pozitif psikoloji (Çev. T. Doğan). Ankara: Nobel.
32. Hayat Güzeldir. (2018, 11 Eylül). *Vikipedi* içinde. Erişim adresi (5/9/2018): [http://tr.wikipedia.org/wiki/Hayat\\_Guzeldir](http://tr.wikipedia.org/wiki/Hayat_Guzeldir).
33. Horzum, I. (2011). Dövüş Kulübü filminin ruhbilimsel çözümlemesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-24.



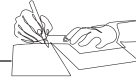
34. Internet Movie Database [IMDB]. (1999, 26 Şubat). *Hayat Güzeldir (Life is Beautiful, original title: La Vita é Bella, 1997)*. Retired from (3/9/2018): [www.imdb.com/title/tt0118799/](http://www.imdb.com/title/tt0118799/), and [https://www.imdb.com/title/tt0118799/characters/nm0000905?ref\\_=tt\\_cl\\_t1](https://www.imdb.com/title/tt0118799/characters/nm0000905?ref_=tt_cl_t1)
35. Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
36. Kararımak, Ö., & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
37. Keven-Aklıman, Ç., & Eryılmaz, A. (2017). The effectiveness of a body image group counselling program on adolescent girls in high school. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(2), 10-23.
38. Köse, H. (2007). Hollywood filmlerinde entelektüel kimliklerin temsili. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Winter-Spring*, 24, 77-110.
39. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
40. Miles, M. B., & Huberman, A. M., Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd. Edition)*. Washington, DC: Sage. Retired from (3/9/2018): <http://www.scholar.google.com>.
41. Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2008). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
42. Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta filmlerinin Erikson'un psikososyal gelişim kuramı açısından analizi. *İlköğretim Online*, 14(1), 181-187.
43. Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2008). *Positive psychology at the movies: Using films to build virtues and character strengths*. Boston, USA: Hogrefe Publishing. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.
44. Ormanlı, O. (2011). Başlangıç filminde psikanalitik öğeler ve rüya olgusu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 6(6), 55-62.
45. Phan, H. P. (2016). Longitudinal examination of optimism, personal self-efficacy and student well-being: a path analysis. *Social Psychology of Education*, 19(2), 403-426.
46. Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practices, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.
47. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
48. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
49. Sahanç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).122-144.
50. Sarı, T. (2017). Kişiliğin diğer yönlerini araştıran mini kuramlar: Bağlanma, denetim odağı, pozitif psikoloji (s.549-586). *Kişilik kuramları* (edt. D. Gençtanırım-Kurt, & E. Çetinkaya-Yıldız). Ankara: Pegem Akademi.
51. Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.
52. Seligman, M. E. P. (2002a). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002), 3-12.
53. Seligman, M. E. P. (2002b). *Authentic happiness: Using the new positive psychology*



to realize your potential for lasting fulfillment. New York: Free Press. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.

54. Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik (Çev. S Kunt Akbaş)*. Ankara: HYB.
55. Seligman, M. E. P. (2008). Positive health. *Applied psychology*, 57, 3-18.
56. Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774-788.
57. Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.
58. Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). Washington: APA. Retired from (3/9/2018): <https://scholar.google.com>.
59. Seligman, M. E. P., & Royzman, E. (2003). *Happiness: The three traditional theories. Electronic Authentic Happiness Newsletter*. Retired from (3/9/2018): <http://www.authenticahappiness.org>
60. Shepard, D. S., & Brew, L. (2005). Teaching theories of couples counseling: The use of popular movies. *The Family Journal*, 13(4), 406-415.
61. Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Boston: Academic press. Retired from (3 Ekim 2018): <https://scholar.google.com>.
62. Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
63. Şenol-Durak, E., & Fıfıloğlu, H. (2007). Film analizi yöntemi ile Virginia Satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 43-62.
64. Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
65. Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190.
66. Tuzgöl Dost, M. ve Cenkseven Önder, F. (2015). Pozitif psikolojinin Türkiye'deki durumu. *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik III* (Ed. F. Korkut Owen, R. Özyürek, & D. Owen), Ankara: Nobel.
67. Tümlü, G. Ü., & Voltan-Acar, N. (2014). "İssız Adam" filminin gerçeklik terapisine dayalı incelenmesi. *İnsan & İnsan*, 2, 62-73.
68. Türküler-Aka, B., & Gençöz, F. (2010). Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili şemalar üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 69-77.
69. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
70. Yiğit, Z. (2009). Anadolu toplumu zihinsel yapısı bağlamında Kabadayı filmi. *Electronic Turkish Studies*, 4(8), 2492-2507.
71. Yüksel, R. (2012). Genç yetişkinlerde yaşamın anlamı. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 69- 83.
72. Zhang, J., Miao, D., Sun, Y., Xiao, R., Ren, L., Xiao, W., & Peng, J. (2014). The impacts of attributional styles and dispositional optimism on subject well-being: A structural equation modelling analysis. *Social Indicators Research*, 119(2), 757-769.





## EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTELERİNDE SUNULAN EĞİTİM HİZMETLERİNE İLİŞKİN MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Ayşegül PALTA<sup>1</sup>

### Giriş

Rekabetin küreselleşmesi, eğitimi etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Küresel rekabet, üniversitelerin yarışır hale gelmeleri ve performanslarını arttırmaları konusunda itici bir güçtür. Eğitim kurumları misyon, vizyon, yapı açısından yenilenmeye zorlanmakta ve üniversiteler yeni açılımları beraberinde getirmektedirler (Doğan, 1999).

Ülkemizde eğitim alanında birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Özellikle üniversitelerin eğitim ve öğretiminin kalitesizliği, öğrencilerin sosyal hayatlarına olumsuz şekilde yansımaktadır. Bu sorunlar bir kısır döngü halinde süregelmektedirler. Ayrıca bu kalitesizlik her eğitim kademesinde yaşanabilmektedir. Eğitimi veren de alan da memnun olmadıklarını her fırsatta belirtmektedirler (Meraler ve Adıgüzel, 2008).

Hizmet kavramına ilişkin kabul görmüş bir tanım bulunmamaktadır. Ekonomik ve sosyal değişimlere göre zaman içerisinde farklı tanımlar gündeme gelmiştir (Özgül, 2005). Üniversitelerin araştırma, eğitim-öğretim ve topluma hizmet gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu kurumlarda öncelikli hedef eğitim-öğretim hizmetinin kalitesini yükseltmektir. Üniversitelerde kalite, kurumun yapısı, toplumsal gereksinimleri karşılama ve öğrencilerine yönelik hizmet olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Küreselleşme ile birlikte hizmet sektörünün önemi artmıştır. Bu bakımdan yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesi de önem kazanmıştır (Özgül ve ve Devebakan, 2005; Ekinci ve Burgaz, 2007).

Kalite kelimesi, Latince "Qualis" sözcüğünden türemiştir (Ahmed, 2008). Kalite tek başına ele alınamaz. Eğitimde kalite tasarımı ve süreçte olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Kalite ve unsurları bir bütündür (Chaffee ve Lawrance, 1999). Eğitimde de bu durum aynıdır (Özdemir, 2002).

Kalitenin müşterinin isteği olarak tanımlanmaya başlandığından beri üniversitelerde önemi artmıştır. Üniversite hizmetlerinin kalitesine ilişkin öğrenci algısının incelenmesi, üniversite yönetimi açısından önemlidir (Quinn, Lemay, Larsen ve Johnson, 2009). Öğrencilere kaliteli hizmet veren üniversiteler daha çok tercih edilmektedirler. Kaliteli üniversitelerin mezunları daha kolay istihdam edilmektedirler (Şahin, 2009). Eğitim süreci, sadece akademik ortamdaki öğretimle sınırlı değildir, öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, eğitim programını, akademik danışmanlığı, öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin saptanması kapsar (Clark, Walkerve Keith, 2002).

1 Dr.Öğr.Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Hakkari, Türkiye





Bu araştırma, fakültenin etkililiği, verimliliği ve başarısını etkileyen bu değişkenin, demografik değişkenlere göre eğitim fakültesi açısından incelemesi, söz konusu değişkenin girdi ve çıktılarını kuramsal olarak ve araştırmalara dayalı şekilde ortaya koyması, bu doğrultuda fakülte yöneticilerine kurumlarının etkililiği, başarısı ve verimliliğini artırma konusunda ışık tutacak olması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini demografik değişkenler açısından incelemektir.

Amaca bağlı aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Eğitim fakültesi öğrencilerinin verilen eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Eğitim fakültesi öğrencilerinin verilen eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin verilen eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

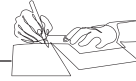
Araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinin verilen eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini demografik değişkenlere göre incelenmeye yönelik olan tarama modelinde bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 250 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine Göre Dağılımları

Değişken	Özellik	n	%
Cinsiyet	Kadın	163	65,2
	Erkek	87	34,8
	Total	250	100,0
Sınıf	Birinci Sınıf	103	41,2
	İkinci Sınıf	68	27,2
	Üçüncü Sınıf	75	30,0
	Dördüncü Sınıf	4	1,6
	Total	250	100,0
Bölüm	BÖTE	66	26,4
	Eğitim Bilimleri	38	15,2
	İlköğretim Bölümü	112	44,8
	Türkçe Eğitimi	34	13,6
	Total	250	100,0



Öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve bölümlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri yukarıdaki tabloda görüldüğü gibidir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilen Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (EF-ÖMÖ) kullanılmıştır. Ölçek 40 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, "Hiç memnun değilim" (1) (2) (3) (4) (5) "Tamamen memnunum" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutuna ait Cronbach Alpha değerleri 0.68 ile 0.91 arasında değişmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri, öğrencilerin fakülteye kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinin demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Bağımsız Örneklem İÇİN T Testi, Kruskal Wallis Testi Ve One Way Anova kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler alt problemler temelinde ele alınmış ve yorumlanmıştır:

Öğrencilerin Fakülteye Kendilerine Sunulan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Memnuniyet Düzeylerine Uygulanan Bağımsız Örneklem İÇİN T Testi Sonuçları

	Erkek	86	10,1395	3,29764		
--	-------	----	---------	---------	--	--

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyetlerine göre fakülteye kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinden öğretim elemanları ve yönetim memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Kadın öğrencilerin öğretim elemanları ve yönetim memnuniyet düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Fakülteye Kendilerine Sunulan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Memnuniyet Düzeylerine Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin sınıflarına göre fakülteye kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinden öğretim elemanları, kaynaklar ve yönetim memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Birinci sınıf öğrencilerin öğretim elemanları, kaynaklar ve yönetim memnuniyet sıra ortalamaları diğer sınıflara göre daha yüksektir.

Öğrencilerin Fakülteye Kendilerine Sunulan Eğitim Hizmetlerine İlişkin Memnuniyet Düzeylerine Uygulanan One Way Anova Testi Sonuçları

	Toplam	2458,777	246		
--	--------	----------	-----	--	--

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin bölümlerine göre fakülteye kendilerine



sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinden öğretim elemanları, danışmanlık, kaynaklar ve ders ve ders programları memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). İlköğretim ve BÖTE öğrencilerinin kaynaklar ve ders ve ders programlarına ilişkin memnuniyet puanları farklılaşmaktadır. İlköğretim ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin danışmanlık memnuniyet puanları farklılaşmaktadır. Eğitim bilimleri ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin öğretim elemanlarından memnuniyet puanları farklılaşmaktadır.

## Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgusuna göre; öğrencilerin cinsiyetlerine göre fakültede kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinden öğretim elemanları ve yönetim memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin öğretim elemanları ve yönetim memnuniyet düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Öğrencilerin eğitim öğretim kaynakları, öğretim elemanları ve üniversite destek hizmetleri boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (Özçetin ve Gök, 2017). Kadın ya da erkek olmanın üniversitenin hizmetinin kalitesinin algılanmasında cinsiyetin belirleyici bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür (Aygün,2014).

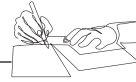
Bir başka bulguya göre; öğrencilerin sınıflarına göre fakültede kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinden öğretim elemanları, kaynaklar ve yönetim memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci sınıf öğrencilerin öğretim elemanları, kaynaklar ve yönetim memnuniyet sıra ortalamaları diğer sınıflara göre daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin idari personel, öğretim elemanları ve üniversite destek hizmetleri boyutlarındaki görüşleri sınıf türüne göre farklılaşmaktadır (Özçetin ve Gök, 2017).

Araştırmanın son bulgusuna göre; öğrencilerin bölümlerine göre fakültede kendilerine sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerinden öğretim elemanları, danışmanlık, kaynaklar ve ders ve ders programları memnuniyet düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim ve BÖTE öğrencilerinin kaynaklar ve ders ve ders programlarına ilişkin memnuniyet puanları farklılaşmaktadır. İlköğretim ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin danışmanlık memnuniyet puanları farklılaşmaktadır. Eğitim bilimleri ve diğer bölümlerdeki öğrencilerin öğretim elemanlarından memnuniyet puanları farklılaşmaktadır. Burgaz ve Ekinci (2007)'ye göre üniversitede öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeyleri fakültelerine göre farklılık görülmüştür.

Bu araştırma farklı örneklem ve yöntemlerle tekrarlanabilir ve araştırmanın bulgularının nedenlerine ilişkin araştırmalar yürütülebilir.

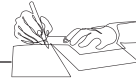
## Kaynaklar

1. Aygün, M. (2014). Hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisi: Bitlis Eren Üniversitesi örneği. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.
2. Burgaz, B. ve Ekinci, C. E. (2007). Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nce sunulan hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 71-89.



3. Doğan, İ.(1999). Eğitimde Kalite Ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. ss:503
4. Meraler S. ve Adıgüzel A. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yükseköğretimde Kaliteye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 5 Sayı:97, Haziran 2012, s. 123-144
5. Chaffee, E.ve Sherr Lawrance A., (1992), Transforming Postsecondary Education. ERIC Digest. ED350972
6. Özdemir, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Sosyal Bilimler Dergisi, 253-270
7. Ahmed, J.(2008), "Quality and TQM at Higher Education Institutions in the UK: Lessons from the University of East London and the Aston University", AIUB Business and Economics Working Paper Series, No:12.
8. Quinn A , Lemay G , Larsen P. & Johnson D.M. Service quality in higher education .Total Quality Management Vol. 20, No. 2, February 2009, 139-152.
9. Özçetin, S., & Gök, R. (2017). Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet kalitesi ile ilgili memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 7(1), 301-311. <http://ebad-jesr.com/>
10. Şahin, E. (2009). Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği(Ef-Ömö) İle Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education) 37: 106-122
11. Özgül E. ve Devebakan N. (2005) Üniversitelerde SERVQUAL Tekniği ile Algılanan Hizmet Kalitesinin Ölçülmesine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Yönetim Bilimleri Dergisi (3:2)
12. Ekinci C. E. Ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklenti Ve Memnuniyet Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 120-134
13. Clark, R., Walker, M. & Keith, S. (2002). Experimentally assessing the student impacts of out-of-class communication: Office visits and the student experience. Journal of College Student Development, 43(6), 824-837





## YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÇOCUK MÜZİK EĞİTİMİNDE YAYGIN EĞİTİM HİZMETLERİ<sup>1</sup>

A. Aylin CAN<sup>2</sup>

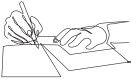
### Giriş

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ), bireyin doğumundan ölümüne kadar öğrenmenin devam etmesi gerektiğini savunan bir kavram olarak, ilişkili olduğu farklı disiplinlere göre bilgi ve becerilerin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklerin tamamını içermektedir. Bu nedenle, her yaş ve düzeyde kişiye imkan sunan örgün, yaygın, hizmet içi, hizmet dışı tüm öğrenme alanlarını kapsayabilmektedir. Ülkemizde bu kapsamda yapılan uygulamalar, alanın geliştirilmesi ve farkındalık açısından oldukça önemlidir. Akbaş ve Özdemir'in (2002: 123) YBÖ eğitim ve öğretim olanaklarından çok az faydalanmış veya hiç faydalanamamışların yararına yaşantılar geliştirilmesinin, özellikle, çocukların ve gençlerin eğitim ve öğretimlerinin önemi için farkındalık sağlanılmasının "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı"nın amaçları arasında olduğunu belirttikleri araştırmalarında, Türkiye'de de etkinliklerin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının önemine dikkat çekilmektedir.

"Bireylerin yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerilerini geliştirebilmesi yönünde fırsatlar yaratılması, birtakım yenilikleri beraberinde getirebilmektedir. Ülkemizde eğitim, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten etkin bir rehberlik hizmetini içeren eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük, yetki devrini esas alan istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetilen bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmektedir" (Çolakoğlu, 2002: 155-156).

Milli Eğitim Bakanlığı "Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği"nde yaygın eğitim "Örgün eğitim yanında ve dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü ifade eder" tanımı ile yer almaktadır (MEB, 2018). "Hayat boyu öğrenme anlayışıyla bireylerin; bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmelerini ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini geliştirme imkânını sağlamak" yaygın eğitim hizmetlerinin temel amaç ve görevleri arasında yer almaktadır (MEB, 2010). Ülkemizde halk eğitimi merkezleri, olgunlaştırma enstitüleri ve açık öğretim okulları, Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarıdır. Ancak bu kurumlarla birlikte yerel yönetimler ve özel kuruluşlar ekonomik, sosyal ve kültürel hizmetlere imkan tanıyarak bireyleri geliştirmek, meslek ve beceri kazanmalarına katkı sağlamak, yaşam boyu öğrenme fırsatları oluşturmak adına gerçekleştirdikleri projelerle, toplumun ihtiyaçlarına imkan tanıyabilmektedir.

- 1 Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan "Yaşam Boyu Öğrenme ve Çocuk Müzik Eğitiminde Yaygın Eğitim Hizmetleri" konulu poster bildirinin içerik ve kaynakçasının geliştirilerek düzenlenmesinden oluşturulmuştur.
- 2 (Dr. Öğr. Üyesi); Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye.



Özellikle, yerel yönetimler içerisinde YBÖ süreci kapsamında gerçekleştirilen hizmetler, örgün eğitim kurumlarında öğrenme ortamlarını yakalamayan bireylerin ihtiyaç, ilgi ve istek duydukları alanlarda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak, çağdaş eğitim anlayışına katkı sağlayabilme potansiyeli oluşturmaktadır. Ancak bu potansiyelde, çağdaş eğitimin bireyi bir bütün olarak yetiştirme anlayışı oldukça önemlidir.

“Çağdaş eğitim” bireylerin bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel yapılarıyla dengeli birer bütün halinde en ileri düzeyde yetiştirilmelerini amaçlar” (Uçan, 1997: 40). “Çünkü çağdaş yaşam, bireylerin bu üç alanın her birinden belirli bir birikimi olmasını gerektirir” (Uçan, 1994: 83). Sanatın, bireyin temel eğitim alanlarından biri olduğu şeklinde de ifade edilebilecek bu durum, özellikle çocuk ve gençlerin eğitiminde gerekli imkanların yaratılması açısından, daha da çok önem taşır. “Gençliğin eğitiminde sanata gereken yeri ve önemi vermeyen toplum, yapıcı, yaratıcı, etkin, verimli ve doyumlu bireyler yetiştirmede ve böyle bireylerden oluşan bir toplum niteliği kazanmada yetersiz kalır” (Uçan: 1994: 86). Bu nedenle toplumun geleceği olan çocuklara sanat eğitimi fırsatları sunabilmek çok önemlidir.

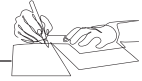
Sanat eğitiminin ana dallarından biri olan müzik, taşıdığı işlevler ile bireyin bir bütün olarak yetişmesine hizmet eden alanlardan biri olarak karşımıza çıkar. Müzik, bireyin tüm yaşamında yer alan bir olgudur ve taşıdığı kültürel, ekonomik, toplumsal, eğitimsel işlevleri doğrultusunda kültürler arası ilişkileri kuvvetlendiren, toplumsal değişimi ve gelişimi destekleyen nitelikleri ile YBÖ alanına sahiptir. Müziksel oluşum insan yaşamının oldukça erken dönemlerinde başlamakta, müzik yeteneği çok küçük yaşlarda kendini göstermektedir. Bu noktada yaygın eğitim hizmetleri, YBÖ kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerle bu alanda kendini geliştirme ihtiyacı içinde olan bireylerin müzik eğitimine olanak ve katkı sağlayabilmekte, müziği yaşantılarının bir parçası haline getirebilmektedir.

Alanla ilgili literatürde Helvacı (2010) tarafından yapılan “Türkiye’nin Çağdaş Müzik Yaşamında Yerel Yönetimlerin Katkıları: Bursa Nilüfer Belediyesi Örneği” adlı çalışmada, Nilüfer Belediyesi’ndeki çalışmalardan yola çıkılarak, belediyelerin gerçekleştirdikleri müzik faaliyetlerinin Türkiye’deki pek çok insanın kültür - sanat faaliyetleri içinde olabilmesine olanak tanıyabileceği, müzik aleti çalabilen, sanata ve sanatçıya bakışı farklı, kültürel donanımı gelişmiş bireyler yetiştirmeye imkan ve katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

Ay (2002) tarafından sunulan “Sivil Toplum Örgütlerinin Müzik Eğitim ve Müzik Kültürüne Katkıları” adlı bildiri, müzik etkinlikleri konusunda sivil toplum örgütlerindeki çalışmaların artmasının olumlu değerlendirilmesi yapılmıştır. İlköğretimden üniversitelere, gençlik merkezlerinden halk eğitim merkezlerine kadar her yerde bu örgütlerin iş birliği ile çeşitli meslek kurslarının açılmasının, sağlıklı ve gelecekte daha mutlu bireyleri yetiştirmeye katkı sağladığı belirtilmiştir.

2007 yılında Kadıköy Belediyesi bünyesinde kurulan Çocuk Sanat Merkezi (ÇSM) yaygın eğitim hizmetleri kapsamında, sanatsal çalışmalar imkanı sunan bir kurum olarak kurulmuştur. Finlandiya’da bulunan benzer modellerinden esinlenerek kurulan merkez, sanatı çocukların yaşantılarının bir parçası haline getirmeyi misyon edinmiştir. Kurulduğu ilk yıllarda gitar, bağlama, keman, piyano ve vurmali çalgılar eğitimi vermeye başlayan merkez, 2009 yılında müzik,





bale, dans, drama, resim ve halk müziği korusu dallarıyla, 7-14 yaş grubuna iki yıl süreyle ücretsiz müzik eğitimi vermeye devam etmiştir. Bugün 4-14 yaş arasındaki öğrencilere müzik, dans, drama, resim, erken yaş müzik eğitimi, ritmik oyun grubu eğitimi verilen merkezde seminer, konser, sergi ve benzeri pek çok etkinlik gerçekleştirilmektedir.

Müzik eğitiminde yaygın eğitim hizmetlerinin sağladığı katkı sevindirici olmakla birlikte, bu hizmetlerin yer aldıkları kurumlardaki mevcut durumları ile ilgili saptamalarda bulunabilmek, gerekli değerlendirmeleri yapabilmek açısından oldukça önemlidir. “Müzik kültürünün öbür öğeleri gibi kurum ve kuruluşları da sosyal/kültürel değişim/dönüşüm içindedir” (Uçan, 2010: 538). Bu noktada, uygulanmakta olan programların değişimin ortaya koyduğu yeniliklere cevap verebilir nitelikler taşıması, dikkat edilmesi gereken bir konu olarak ifade edilebilir. Eğitim programlarının süreç dahilinde incelenerek değerlendirilmesi, eğitimin başarısı açısından önemlidir. Bu nedenle, çocuk müzik eğitiminde YBÖ süreci kapsamında yaygın eğitim hizmetleri bünyesinde gerçekleştirilen eğitim programlarına yönelik incelemelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu programların uygulayıcıları, öğretmenlerdir ve programların değerlendirilmesinde uygulayıcılar olarak edindikleri görüşler, değerlidir. Bu bağlamda çalışmada, araştırmanın yapıldığı dönem dahilinde ÇSM’lerinde, YBÖ kapsamında müzik eğitimi veren öğretmenlerin mevcut programları değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi, problem durumu olarak ele alınarak araştırmaya yönelik bulgular elde edilmeye çalışılmıştır.

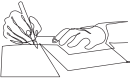
### 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, çocuk müzik eğitiminde YBÖ süreci kapsamında yaygın eğitim hizmetleri ile gerçekleştirilen eğitim programının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılarak değerlendirilmesi için aşağıda yer alan sorulara cevap aranması hedeflenmiştir.

1. Çocuk Sanat Merkezi’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin program amaçlarını YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
2. Çocuk Sanat Merkezi’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin program içeriklerini YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
3. Çocuk Sanat Merkezi’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme etkinliğini YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
4. Çocuk Sanat Merkezi’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin programın değerlendirme aşamasını YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Çocuk müzik eğitiminde yaygın eğitim hizmetleri (YBÖ sürecinde) eğitim veren kurumlar kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerle, özellikle bu alanda öğrenme ilgi ve isteği içinde olan kişilere imkan yaratmaktadır. Ancak eğitimin sürekli değişen ve gelişen bir alan olduğu gerçeğinden hareketle, çocuk müzik



eğitimi alanında gerçekleştirilen bu hizmetlere yönelik programların değerlendirilmesi önemlidir. Süreç dahilinde çeşitli zaman aralıklarıyla yapılabilecek bu değerlendirmelerin geçmiş süreçlere ait bulguların bugüne ulaştırılarak gelişimin değerlendirilebilmesi, mevcut durumun ortaya konulabilmesi, alanla ilgili kişilerin bilgi edinebilmesi, alanla ilgili gerekli görülebilecek yeni düzenlemelerin yapılabilmesi ve ileride yapılacak çalışmalara zemin oluşturabilmesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 1994).

### 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde çocuk müzik eğitiminde yaygın eğitim hizmetleri veren kurumlarda çalışan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Kadıköy Belediyesi Çocuk Sanat Merkezi’nde müzik eğitimi veren öğretmenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul Kadıköy Belediyesi ÇSM’de görev yapan öğretmenlerin uygulamakta oldukları programlara yönelik görüşleri incelenmiştir.

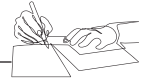
Merkez, çocuk müzik eğitimi alanında YBÖ süreci kapsamında yaygın eğitim hizmetleri veren yerel yönetim kuruluşu olarak faaliyet göstermektedir.

## Desen

**Tablo 1.** Müzik Eğitimcilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N=15)

Değişken	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Erkek	7	46.7
	Kadın	8	53.3
Yaş	20-30	10	66.7
	31-40	5	33.3
Eğitim durumu	Üniversite	9	60,0
	Yüksek lisans/ Doktora	6	40,0
Öğretmenlik sertifikası sahip olma durumu	Sertifikası var	7	46.7
	Sertifikası yok	5	33.3
	Eğitim fakültesi mezunu	3	20.0

Araştırmaya, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı İstanbul Kadıköy Belediyesi, ÇSM’de görev yapan 15 öğretmen katılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin %46.7’si erkek %53.3’ü kadın müzik öğretmenlerinden meydana gelmektedir. Bunların %66.7’si 20-30, %33.3’ü 31-40 yaş grubundadır. Eğitim durumlarına bakıldığında %60’ının üniversite, %40’ının yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %46.7’sinin öğretmenlik sertifikası olduğu, %33.3’ünün öğretmenlik sertifikası olmadığı, %20’sinin ise eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.



### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Anketin güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanında uzman öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Alanında uzman öğretim elemanları tarafından yapılan gerekli düzenlemelerin sonucunda içerik geçerliği sağlanan anketin son şekli, dört başlık altında toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Ankette seçenekler “Katılıyorum”, “Kısmen”, “Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Müzik eğitimi veren öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak oluşturulan anketin birinci bölümünde program amaçlarını YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik, ikinci bölümünde program içeriğini YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik, üçüncü bölümünde programın öğrenme-öğretme etkinliğini YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik, dördüncü bölümünde ise programın değerlendirme aşamasına yönelik sorulara yer verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

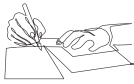
Verilerin çözümlenmesinde, müzik eğitimcilerinin ÇSM’de uyguladıkları programlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla elde edilen veri sonuçları, SPSS for Windows 17 programı ile çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı hesaplanarak tablolar oluşturulmuştur.

### 3. Bulgular

**Tablo 2.** Öğitmenlerin “Program Amaçları”nı YBÖ Sürecinde Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri (N=15)

Eğitmenlerin, yaygın eğitim kurumları olarak çocuk müzik eğitimi veren ÇSM’lerinin uygulamakta oldukları “program amaçları”nı YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik;		Katılma Düzeyi		
		Evet	Kısmen	Hayır
01. Uygulanan programın öğrencilerin kişisel gelişimini desteklediğini düşünüyor musunuz?	f	9	6	-
	%	60,0	40,0	-
02. Uygulanan programın geleceğe yönelik olarak güçlü bir toplum oluşturarak toplumsal bütünleşmeye destek sağladığını düşünüyor musunuz?	f	8	7	-
	%	53,3	46,7	-
03. Uygulanan programın geleceğe yönelik olarak nitelikli bireyler yetiştirerek işgücü oluşturmaya temel sağladığını düşünüyor musunuz?	f	11	4	-
	%	73,3	26,7	-
04. Programın amaçları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?	f	10	5	-
	%	66,7	33,3	-
05. Uygulanan programın çocuk müzik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	f	6	6	3
	%	40,0	40,0	20,0

Tablo 2 öğretmenlerin %60’ının programın kişisel gelişimi desteklediğini, %40’ının ise ‘kısmen’ desteklediğini göstermektedir. %53.3’ü uygulanan programın toplumsal bütünleşmeye destek sağladığını düşünürken, %46.7’si buna ‘kısmen’ katılmaktadır. Programın nitelikli bireyler yetiştirerek işgücü oluşturmaya temel sağladığı düşüncesine %73.3 ‘evet’, %26.7 ‘hayır’ yanıtı vermektedir. %66.7 programın amaçları hakkında yeterli bilgi sahibi olduğunu, % 33.3 ‘kısmen’ bilgi sahibi olduğunu belirtmektedir. Programın çocuk müzik eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmedeki etkililiği konusunda öğretmenlerin %40’ı ‘evet’, %40’ı ‘kısmen’, %20’si ‘hayır’ yanıtı vermektedir.



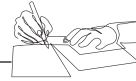
**Tablo 3.** Eğitimcilerin "Program İçeriklerini" YBÖ Sürecinde Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri (N=15)

Eğitmenlerin, yaygın eğitim kurumları olarak çocuk müzik eğitimi veren ÇSM'lerinin uygulamakta oldukları "program içeriklerini" YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik;	Katılma Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır
06. Programı yeterli buluyor musunuz?	f 7 % 46,7	4 26,7	4 26,7
07. Programda yer alan bilgileri güncel buluyor musunuz?	f 5 % 33,3	6 40,0	4 26,7
08. Programı değişimin gerekli kıldığı düzenlemeler doğrultusunda uygulanabilir buluyor musunuz?	f 7 % 46,7	5 33,3	3 20,0
09. Programda yer alan konuların ÇSM'nde verilmesi planlanan eğitim düzeyini sağlayacak kapsamda işlendiğini düşünüyor musunuz?	f 5 % 33,3	6 40,0	4 26,7
10. Program içeriğini eksiksiz olarak uyguladığınızı düşünüyor musunuz?	f 6 % 40,0	9 60,0	- -
11. Programın toplam süresini uygulanan eğitim açısından yeterli buluyor musunuz?	f 7 % 46,7	5 33,3	3 20,0
12. Programı uygulamak için konulan haftalık ders saatini yeterli buluyor musunuz?	f 6 % 40,0	7 46,7	2 13,3
13. Programı içerik açısından kurumun amaçlarını yerine getirmeye yönelik buluyor musunuz?	f 6 % 40,0	9 60,0	- -
14. Program içeriğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	f 9 % 60,0	6 40,0	- -
15. Program hazırlanırken içerik açısından ilgili eğitimcilerin görüşlerinin alınmasını gerekli buluyor musunuz?	f 10 % 66,7	4 26,7	1 6,7

Tablo 3'de programların eğitimcilerin %46.7'ü tarafından yeterli, %26.7'si tarafından kısmen yeterli bulunduğu görülmektedir. Bilgileri güncel bulmayla ilgili eğitimcilerin %33.3'ü 'evet', %40'ı 'kısmen', %26.7'si ise 'hayır' yanıtı vermektedir. Eğitimcilerin %46.7'si programı uygulanabilir, %33.3'ü 'kısmen' uygulanabilir bulmaktadır. Öte yandan %33.3'ü programın kapsamlı işlendiğini düşünürken, %40.0'ı 'kısmen' kapsamlı olduğunu düşünmekte, %26.7'si ise buna hiç katılmamaktadır. Eğitimcilerin %40.0'ı tam, %60,0'ı 'kısmen' program içeriğinin uygulandığını belirtmekte, programın toplam süresi ile ilgili %46.7'si süreyi yeterli, %33.3'ü 'kısmen' yeterli, %20'si yetersiz bulmaktadır. Eğitimcilerin %40'ı haftalık ders saatlerini yeterli, %46.7'si 'kısmen' yeterli bulmaktadır. Yine eğitimcilerin %40'ı içerik açısından kurum amaçlarını yerine getirmeye yönelik bulurken, %60'ı 'kısmen' yeterli bulmaktadır. Eğitimcilerin %60.0'ı içeriğinin geliştirilmesi gerekliliğine 'evet', %40.0'ı 'hayır' yanıtı vermektedir. Program hazırlanırken eğitimci görüşü almayı ise %66.7'si gerekli, %26.7'si 'kısmen' gerekli, %6.7'si gereksiz bulmaktadır.

**Tablo 4.** Eğitimcilerin Programın "Öğrenme - Öğretme Etkinliği"ni YBÖ Sürecinde Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri (N=15)

Eğitmenlerin, yaygın eğitim kurumları olarak çocuk müzik eğitimi veren ÇSM'nin uygulamakta olduğu programın "öğrenme - öğretme etkinliği"ni YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik;	Katılma Düzeyi		
	Evet	Kısmen	Hayır
16. Programı uygulama sürecinde kullanılan strateji yöntem ve teknikleri yeterli buluyor musunuz?	f 6 % 40,0	8 53,3	1 6,7
17. Bu süreçte gerçekleştirilen ders içi ve ders dışı etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?	f 5 % 33,3	6 40,0	4 26,7
18. Bu süreçte kullanılan araç ve gereçleri yeterli buluyor musunuz?	f 3 % 20,0	12 80,0	- -
19. Bu süreçte kullanılan öğrenme - öğretme etkinliklerini programın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik buluyor musunuz?	f 7 % 46,7	8 53,3	- -



Tablo 4’de öğretmenlerin %40.0’i kullanılan strateji yöntem ve teknikleri yeterli ve ‘kısmen’ yeterli (%53.3) bulmaktadır. Ders içi ve ders dışı gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili olarak %33,3’ü yeterli, %40’ı ‘kısmen yeterli, %20’si ise yetersiz yanıtı vermektedir. Kullanılan araç ve gereçlerin yeterliliğinde öğretmenlerin %80’inin ‘kısmen’ yeterli yanıtı verdiği görülmektedir. Kullanılan öğrenme- öğretme etkinliklerini %46.7’si yeterli, %53.3’ü ‘kısmen’ yeterli bulmaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Programın “Değerlendirme” Aşamasını YBÖ Sürecinde Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri (N=15)

Eğitmenlerin, yaygın eğitim kurumları olarak çocuk müzik eğitimi veren ÇSM’nin uygulamakta oldukları programın “değerlendirme” aşamasını YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri ile ilgili;	Katılma Düzeyi			
		Evet	Kısmen	Hayır
20. Uygulanmakta olan programın değerlendirilmesine yönelik düzenlemeleri oluştururken dikkate alınan ilkeleri yeterli buluyor musunuz?	<i>f</i>	6	9	-
	<i>%</i>	40,0	60,0	-
21. Programın hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen değerlendirme sürecini yeterli buluyor musunuz?	<i>f</i>	2	13	-
	<i>%</i>	13,3	86,7	-

Tablo 5’de programın değerlendirilmesine yönelik düzenlemelerde dikkate alınan ilkeleri öğretmenlerin %40.0’i yeterli, %60.0’ı ‘kısmen’ yeterli bulmaktadır. Değerlendirme sürecine öğretmenlerin %86.7’si ‘kısmen’ yeterli, %13.3’ü yeterli yanıtı vermektedir.

#### 4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

ÇSM’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin program amaçlarını YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri açısından;

Eğitmenlerin, ÇSM müzik programlarının amaçlarını YBÖ sürecine uygun buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Programın öğrencilerin kişisel gelişimlerine, geleceğe yönelik güçlü bir toplum oluşturmaya, toplumsal bütünleşmeye destek veren; nitelikli işgücü oluşturmaya ve yetiştirmeye temel sağlayan amaçlar taşıdığı ifade edilmiştir. “Eğitimle sağlanan kazanımların toplumsal ve bireysel faydaya dönüştürülme potansiyeli” eğitimden yüksek fayda sağlamak için gereken temel değişkenlerdendir (MEB, 2009). Bu sonuç, ÇSM’lerinin müzik eğitimine hizmet eden kuruluşlar olarak dikkate alınmasının ve sağlam temeller üzerine kurulmasının önemini ortaya koymaktadır. “Sanat eğitimi, kavramsal temeller ve kurumsal model bakımından yeterince sağlam ve tutarlı bir çevreye oturtulmayı gerektirmektedir” (Uçan, 1994: 75). “Eğitim her husustan önce, insanoglunun bugünkü ve yarınki yaşamına bir müdahaledir” (Hesapçioğlu, 2008: 43).

ÇSM görev yapmakta olan öğretmenlerin program içeriklerini YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri açısından;

Eğitmenlerin ÇSM müzik programlarının amaçlarını YBÖ sürecine uygun bulmakla birlikte, program içeriklerini YBÖ sürecine aynı oranda uygun bulmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çok yetersiz görülmemekle birlikte ortaya çıkan sonuçlar; programların daha yeterli, güncel, değişimin gerekli kıldığı düzenlemeler doğrultusunda, kapsamlı şekilde işlenir duruma getirilmesi ile ilgili çalışmaların faydalı olabileceğini düşündürmektedir. Bu noktada, araştırmada diğer bulgulardan elde edilen sonuçlar dahilinde gerek içeriği eksiksiz uygulama, gerek süre,



gerek haftalık ders saati, gerekse kurumun amaçlarını yerine getirme açısından, programı daha yeterli konuma getirebilecek düzenlemeler yapılabilir. Program içeriğinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların gerekliliği ve programlar hazırlanırken bu programların uygulayıcıları olarak öğretmenlerden görüş alınmasının gerekliliği, araştırmada diğer önem kazanan konulardır. “Bu durum özellikle geliştirilmesi gereken noktaların tespitinde, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden görüş almanın yararlı olabileceğini akla getirmektedir. Toroman” (2013: 137) benzer bir şekilde araştırmasında öğretmenlerin program ile ilgili düzenlemelerde ihtiyaç ve görüşlerinin alınmasına önem verilmesine yönelik beklenti içerisinde olduklarını belirtmiştir.

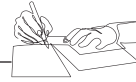
ÇSM’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin programın “öğrenme-öğretme etkinliğini” YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri açısından;

Eğitmenlerin uygulamada kullanılan strateji yöntem ve tekniklerin daha yeterli hale getirilmesini düşündükleri görülmektedir. Ders içi ve ders dışı etkinliklerin yeterliliği konusunda da benzer düşünceler hakim oldukları ortaya çıkan eğitmenler, kullandıkları araç ve gereçleri yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Oysa bir müzik eğitimi programının etkililiğinde, kullanılan araç ve gereç önemlidir. “Milli eğitim sistemi içindeki öğretim programlarında yer alan öğrenme – öğretme etkinlikleri ile ilgili açıklamalarda müzik eğitiminin taşıdığı dinamiklerden dolayı özel araçları ve gerekli ortamı sağlanarak yapılmasının uygunluğuna ve önemine yer verilmektedir” (Bozkaya, 2001: 126-127). Araştırmada elde edilen sonuçlarda, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin programın amaçlarına yönelik olarak geliştirilmesi önem kazanmaktadır. “Bu nedenle öğretme – öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilirken, amaçlara götüren uygun yöntemlerin seçilmesi gereklidir” (Bozkaya, 2001: 129).

ÇSM’nde görev yapmakta olan öğretmenlerin programın “değerlendirme” aşamasını YBÖ sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşleri açısından;

Araştırmada, ÇSM müzik eğitimi programlarının değerlendirmesine yönelik düzenlemeleri oluştururken dikkate alınan ilkelerin daha yeterli hale getirilebileceği görülmektedir. Eğitmenlerin büyük çoğunluğu, programın hedefleri sonucunda gerçekleştirilen değerlendirme sürecini “kısmen” de olsa yeterli bulmuştur. Müzik eğitim programlarının değerlendirme aşaması, programın başarılı olmasında önemlidir. Gerçekleştirilen öğretme ve öğrenmenin mevcut etkisini ve gerekli görüldüğü takdirde yapılacak değişiklikleri gösterebilmektedir. “Değerlendirme ..., hem iyi bir öğretmen yetiştirme aracı hem de eğitim öğretim bilimine yeni katkılar kaynağı olma durumundadır” (Ertürk 1972: 109)

Çocuk müzik eğitiminde yaşam boyu öğrenme sürecinde yaygın eğitim hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen müzik eğitimi etkinlikleri, bireyin bir bütün halinde yetiştirmesine hizmet ederek sanat alanında gelişmesi açısından yarattığı imkanlar açısından çok değerlidir. Ancak değişimin hızla yaşandığı günümüzde en hızlı yansımalarının eğitim alanında olduğu da bir gerçektir. Değişimin gerektirdiği gelişmelerin, mevcut eğitim süreci dahilinde değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapısı her zaman önemlidir. Üstelik hazırlanan programların uygulama sürecinde bazı farklılıklar oluşabilmesi de mümkündür.



Bu nedenle, araştırmadan elde edilen sonuçlar dahilinde çocuk müzik eğitiminde YBÖ sürecinde yaygın eğitim hizmetleri kapsamında fırsatlar sunan ÇSM'lerinde;

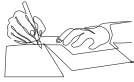
- Gerçekleştirilen eğitimin YBÖ sürecine yönelik geliştirilmesi
- Gerekli ve güncel düzenlemelerin yapılması
- İçeriklerin tamamen kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik düzenlenmesi
- İçerikler oluşturulurken merkezde görev yapan eğitimcilerin görüşlerinin alınması
- Eğitimcilerle program içeriklerinin uygulama aşamasını açıklayan ayrıntılı bilgi verilmesi
- Eğitimcilerin öğretmenlik sertifikası, pedagojik formasyon eğitimi almış olmalarına önem verilmesi
- Ders içi ve ders dışı etkinliklerin geliştirilmesi
- Öğrenme-öğretme etkinliklerinin değişim gereği sürekli geliştirilmesi
- Değerlendirme aşaması ile ilgili düzenlemelerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek çalışmaların yapılması sağlanabilir.

Müzik eğitimini destekleyen kuruluşlar olarak ÇSM'lerinin yaygınlaştırılması, gerek bireysel gerek toplumsal açıdan oluşturduğu fırsatlarla sanat eğitimine katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

1. Akbaş, O. ve Özdemir, S. (2002) Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155 (156), 112-126.
2. Ay, G. (2002). Sivil toplum örgütlerinin müzik eğitimi ve müzik kültürüne katkıları, *Uluslararası "Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitim Kongresi"*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara.
3. Bozkaya, İ. (2001) *Okul Ortamında Müzik*, Bursa, F. Özsan Matbaacılık.
4. Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, from <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/colakoğlu.htm>
5. Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "Program" Geliştirme*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
6. Helvacı, A. (2010). Türkiye'nin çağdaş müzik yaşamında yerel yönetimlerin katkıları: Bursa Nilüfer Belediyesi örneği. *Sosyo-Kültürel Değişimler Bağlamında Müzik ve Müzik Eğitimi*, 18. EAS Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
7. Hesapçoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
8. Karasar, N., (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. Basım). Ankara, 3A Araştırma eğitim danışmanlık.
9. Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Erişim Tarihi: 11.06.2010, [http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/images/stories/haberler/hayatboyu\\_agustos\\_2009/dokuman.pdf](http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/images/stories/haberler/hayatboyu_agustos_2009/dokuman.pdf)
10. Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 19.11.2018, [http://www.hbo.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/mevzuat/31092205\\_yayginegitimkurumlarionetmeliği.pdf](http://www.hbo.gov.tr/assets/Docs/okumayazma/mevzuat/31092205_yayginegitimkurumlarionetmeliği.pdf)





11. Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. Erişim Tarihi: 19.11.2018, [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_04/11093946\\_MEB\\_HBO\\_KURUMLARI\\_YNETMELYYY.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11093946_MEB_HBO_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf)
12. Müzik Eğitimi. Sosyo-Kültürel Değişimler Bağlamında Müzik ve Müzik Eğitimcisi, 18. EAS Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
13. Toraman, Mehtap. (2013). *Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
14. Uçan, A., (1994). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
15. Uçan, A., (1997). *Müzik eğitimi* [Music Education]. Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
16. Uçan, A., (2010). Sosyal/kültürel değişim/dönüşüm alanı olarak müzik kültürü ve müzik eğitimi. *Sosyo Kültürel Değişimler Bağlamında Müzik ve Müzik Eğitimcisi*, 18. EAS Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



## KADINA YÖNELİK AİLE İÇİ ŞİDDETLE MÜCADELEDE POZİTİF PSIKOTERAPİ EĞİTİM PROGRAMI\*

Şener ŞENTÜRK<sup>1</sup>, Meriç TUNCEL KANBUR<sup>2</sup>

### 1. GİRİŞ

Şiddetin doğuştan mı yoksa sonradan öğrenilen bir davranış mı olup olmadığı konusundaki tartışmalar, sebebi kadar tanımını da sınıflandırılmasını da güçleştirmektedir. Temelde bireyin kendisine ya da bir başkasına zarar vermesi, psikolojik, fiziksel, cinsel, ekonomik olarak sınıflanabileceği gibi, bireysel, toplumsal, kültürel olarak da sınıflanabilir. Temeli bireysel, toplumsal nedenlere dayandırılan şiddet bu araştırmada, aile içi şiddet kapsamında ele alınmıştır (Şentürk, 2017).

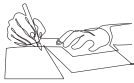
Kadına yönelik şiddet, “kadınlara sırf cinsiyetleri sebebiyle uygulanan ve kadınları etkileyen cinsiyete dayalı ayrımcılık ile kadınların fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmeleriyle veya acı çekmeleriyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel her türlü tutum ve davranış olarak tanımlanmıştır (KSGM, 2012,s.6). Bu tanıma göre, erkeğin değil de kadının zina nedeni ile öldürülmesi (namus cinayeti!) ya da çocuğu kız diye okula göndermemek kadına cinsiyeti nedeni ile şiddet olarak tanımlanmışken;eş, çocuk,aynı evde yaşayan ya da evden uzaklaştırılmış birinin aile içindeki başka birine, tehdit, baskı, kontrol içeren, fiziksel, cinsel, ekonomik veya psikolojik zarar görmesine veya acı çekmesine sebep olan şiddet ise aile içi şiddet olarak tanımlanmıştır (KSGM, 2015). 2008-2015 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi tarafından yapılan “Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet” araştırmasında fiziksel şiddet oranları, %35 ile %39 arasında bulunmuştur. Şiddetin nedenlerinin ise daha çok erkekten, erkeğin ailesinden ya da ekonomik sorunlardan kaynaklanmakta, şiddete maruz kalan kadınlarda ise, fiziksel rahatsızlıklardan ruhsal rahatsızlıklara kadar birçok sorun ortaya çıkmaktadır.

Her toplumun şiddet algısı ya da kadına ilişkin bakış açısı farklı olsa da aile içi şiddet dünyanın hemen hemen her yerinde var olan bir olgudur. Bu durumu dünya genelinde engellemek ya da en aza indirmek amacıyla çeşitli uygulamalar, eğitimler, programlar, yasal düzenlemeler yapılmaktadır (Kocacık, 2004). 1975-1985 yılları arasında Birleşmiş Milletlerin (BM) “Kadının On Yılı” çalışması, 1975’te Meksika’da “Dünya Kadın Konferansı”, 1994’te BM’nin “Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılması Bildirgesi”, yakın zamanda İstanbul’da ise “Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi” konuya ilişkin çalışmalardan bazılarıdır.

1 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

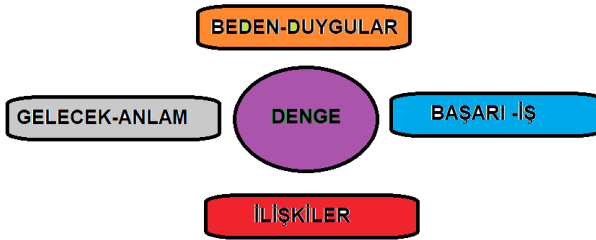
2 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

\*Bu çalışma araştırmacının Dr. Öğr. Üy. Meriç Tuncel Kanbur danışmanlığında, “Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadelede İletişim Eğitim Programının Etkilliliği” başlıklı doktora tez çalışmasından oluşturulmuştur.



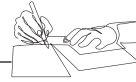
Türkiye’de 1980’li yıllarda başlayan aile içi şiddetle mücadele çalışmaları başta sivil toplum örgütleri tarafından yürütülürken sonradan vakıfların, yerel yönetimlerin, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumunun (BAAK) son olarak da Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının (ASPB) çalışmaları ile ivme kazanmıştır. Bununla birlikte, gerek sivil toplum örgütlerinin ve belediyelerin gerekse ASPB’nin düzenlediği 6284 nolu yasaya, sığınma evlerine, şiddeti önleme izleme merkezlerine rağmen şiddetin devam ettiği, 2009’da 171; 2010’da 177; 2011’de 163; 2012’de 155; 2013’te 176 kadının aile içi şiddet sebebi ile hayatını kaybettiği, yaşamına devam eden mağdurların ise sağlık problemleri ile uğraştığı görülmektedir (KSGM, 2014,46). Aile içinde ruhsal sorunlar yaşayan dolayısıyla da sağlıklı düşünemeyen, sağlıklı ilişkiler kuramayan kadınlardan birçoğunun akıbeti bilinmezken, bu kadınlardan bilinçli olanlar çeşitli kurum ve kuruluşlara giderek yardım talebinde bulunmaktadır. Kadınların şiddetle mücadele konusunda koruyucu önleyici davranışlar geliştirmesini, özsaygısını yeniden inşa edebileceği iyileştirici ve geliştirici beceriler edinmesini, yaşadığı çatışmalarla başa çıkmasını sağlayacak eğitimler ise kadınlar için bir can simidi görevi görmektedir. Araştırmada kullanılan pozitif psikoterapi yaklaşımı da bireyin yaşadığı çatışmalarla başa çıkmasını sağlayacak beceriler edinmesini temel alan eğitimlerden biridir.

Pozitif psikoterapi yaklaşımı, Sokrat’ın “kendini tanı” temeline dayanan bir anlayışla, bireyin kendisini, ilişkilerini tanımlayarak çevresini ve kendisini kabul eden (bilmek ve sevmek temelli) çatışmalara yönelik kullanılan yöntemlerden biridir.

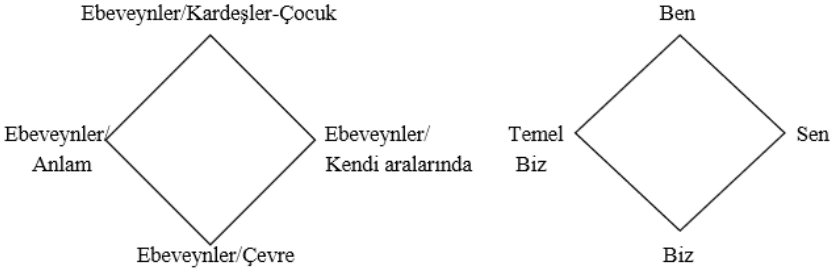


**Şekil 1.** Denge Modeline Dayalı Yaşam Boyu Gelişim Amaçları

Pozitif psikoloji, insanın sevme ve bilme yetenekleri ile dünyaya geldiğine, sevme yeteneği ile sabır, zaman, cinsellik, inanç, güven gibi birincil yeteneklerin; bilme yeteneği ile de temizlik, dürüstlük, kibarlık, sadakat, başarı, adalet gibi ikincil yeteneklerin oluştuğunu ifade eder (Peseschkian, 2002). Duyuşsal ve davranışsal olarak da sınıflanabilen bu yetenekler birbirleriyle dengeli bir etkileşime sahiptir (Peseschkian ve Wolter, 1987). Bu ilişki fiziksel, zihinsel, sosyal ve manevi alanlar olarak tanımlanan yaşam denge modelini sağlamaya çalışır. Yaşam denge modelinde ise gerçeğin içinde yer alan olumlu ve olumsuz yanlar olarak tanımlanan “umut” bireye karmaşık durumlar için pozitif öneriler sağlar (Peseschkian, 2013). Bu öneriler bireye, “ben”, “sen”, “biz” ve “temel biz” bağlamında bireyin kendisi, ikili ilişkileri, yakın çevresi ve belirli bir anlam ilişkilerini kapsar. Pozitif psikoterapiye göre bireyin geçmişte ebeveynlerle kurduğu



İlişkiler bugün karşılaşılan durumların temelini oluşturur (Peseschkian, 2000). Pozitif psikolojide çatışmaları çözmek için kaynak yönelimli bir anlayışla hazırlanan, hikâyeler, sözler, metaforlar, danışanla terapist arasında gelecek durumların yeniden inşasına yardımcı olacak bir araç olarak kullanılır (Peseschkian, 1998). Yani terapide amaç, bireyin geçmişle şimdi arasındaki bağı keşfetmesine, bu durumla yüzleşerek geleceği yeniden inşa etmesine aracı olmaktır (Sarı, 2015). Bunun için terapide bireye beden (duygular), başarı (iş), ilişki (gelenekler), gelecek (anlam) boyutlarında denge sağlaması için terapi yapılır. Çünkü bireyin geçmiş deneyimlere bağlı olarak yaşadığı çatışmalarla baş etmek amacıyla belli bir bota yönelme eğilimi vardır (Peseschkian,2000).

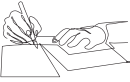


Şekil 2. Denge modeli yaşam boyutları (Sarı, 2015).

Bireyin bu dört temel yaşam boyutunda dengeli bir ilişki sağlayabilmesi için yapılacak olan pozitif psikoterapi sürecinde 5 basamaktan oluşan bir terapi uygulanır. Bunlar:

1. Gözlem,
2. Envanter
3. Durumsal cesaretlendirme
4. Sözelletirme
5. Hedefleri genişletme, olarak sıralanmıştır.

Araştırma kapsamında aile içi şiddet mağdurları için hazırlanan eğitim programında pozitif psikoterapi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada kadınların öncelikle kendilerini tanımalarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bireysel görüşmeler ve sosyal hizmet dosyaları doğrultusunda katılımcılar hakkında durum tespiti yapılmıştır. Bireysel tespitlerin ardından danışana yönelik hazırlanan metaforlar (Seramik hamuru ile danışana yaptırılan çalışmalar durumsal cesaretlendirme ve sözelleştirmede kullanılmıştır), hikâyeler aracılığı ile duruma ilişkin farkındalık kazandırılmıştır. Bireyin içinde bulunduğu olumlu ve olumsuz yanları ifade etmesinden sonra sağlıklı yaşam dengesi kurulması için yapılması gerekenler söylenerek terapi sonlandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada pozitif psikoterapi yaklaşımına göre tasarlanan eğitim programının aile içi şiddet ve yaşam durumlarına etkisine cevap aranmıştır.



## 2. YÖNTEM

**2.1. Araştırma Deseni:**Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Eğitim Programına (ŞİMEP) ilişkin araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel desen, araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2005). Deneysel desende kontrol grubu kullanılması araştırmacının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmaktadır (Kaptan, 1993).

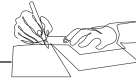
**2.2. Çalışma Grubu:** Araştırma 2014-2015 yılları arasında Aile Danışma Merkezi ve Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğüne müracaat etmiş, danışmanlık yapılmış evli kadınlarla yürütülmüştür. Kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesini hedefleyen, bireylerin duygu, değer, tutum ve becerileri üzerinde durulduğu, grupla psikolojik danışmayı içeren çalışmada üye sayısının, dinamik bir etkileşim sağlamak amacıyla, ortak hedef doğrultusunda, istek ve rıza ile katılım esas alınmış ve grup katılımcı sayısı bakımından 8-10, 12-15, 10-20 gibi farklı görüşler olmakla birlikte grup dinamizmi açısından araştırma deney grubunun 15 kişiden oluşması uygun bulunmuştur (Öncü, 2002; Ülkü, 1976). Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alacak katılımcıların belirlenmesi için 58 kadın ile görüşülmüştür. Görüşme kadınların kurumlara müracaat tarihlerine göre hazırlanmış olan listeden sırasıyla yapılmış, kadınlardan 2 aylık eğitime katılabileceğini ifade etmiş olanlardan ilk 15'i deney grubu olarak, eğitime katılamayacağını ancak araştırmaya katkı sağlayabileceğini ifade eden ikinci 15 kadın da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu belirlenirken, deney grubu kadınların demografik özelliklerine benzer özellikte olanların araştırmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Uygulama eğitimleri sırasında, deney grubu kadınlardan birinin sağlık sorunları sebebiyle eğitimi bırakmasıyla araştırma ve deney grubu 14 er kişi olarak kalmış ve araştırma bu şekilde tamamlanmıştır.

**2.3. Veri Toplama Araçları:** Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılacak ölçme araçları şunlardır:

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Aile İçi Şiddet Ölçeği (AİŞ)
3. Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ)
4. Gözlem Formu
5. Görüşme Formu
6. Program Sonu Değerlendirme Anketi

Araştırmada kullanılan, "Aile İçi Şiddet" ölçeği Çetiner (2006) tarafından geliştirilmiştir. 5 dereceli likert tipindeki ölçekle kadınların şiddetle ne sıklıkta karşılaştıkları, karşılaşılan şiddetin türü tespit edilmektedir. Ölçeğin, fiziksel, duygusal, sözel, ekonomik ve cinsel şiddetten oluşan alt faktörleri bulunmaktadır. Ölçeğin araştırma için iç tutarlılık katsayısı(Cronbach alfa) .89 bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan diğer bir ölçek ise "Yaşam Doyum Ölçeği" Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olup genel yaşam doyumunu ölçmektedir. İlk olarak Köker (1991) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçek, Şimşek (2011) tarafından tekrar Türkçe'ye çevrilmiş ve araştırma için kullanılan bu formatta ölçeğin (Cronbach alpha) güvenilirlik katsayısı .87



olarak hesaplanmıştır. 1-7 Dereceli likert tipinde olan ölçekte katılımcılardan, verilen maddelerin 1'den 7'ye kadar derecelendirmesi istenmiştir. Derecelendirilecek 7 seçenek puana dönüştüğünde –hiç uygun değil– 1, –uygun değil 2, –biraz uygun değil 3, –ne uygun ne uygun değil 4, –biraz uygun 5, –uygun 6, –çok uygun 7, olmak üzere değer almıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 5-35 arasında olup yüksek puanlar yaşam doyumunun yüksekliğine işaret etmektedir. Bu araştırma için yapılan iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı ise .96 bulunmuştur. Gözlem formu, programların uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek konularla ilgili durumların araştırmacı tarafından gözlenmesi amacıyla oluşturulan formdur. Bu formda fiziksel, duyuşsal ve sosyal ortama ilişkin olay ve olgulara yer verilmiştir. Görüşme formu, yarı yapılandırılmış olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcılara program sonrası uygulanmış olan görüşme formunda programın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı ile ilgili ifadeler, eğitimin verildiği öğrenme ortamı, öğrenme sürecine ilişkin duyuşsal özellikler, eğitim sürecine ve eğitimcilerin performanslarına, eğitim programına ilişkin öneri ve eleştirilere ilişkin ifadeler yer almıştır. Araştırma hedefleri doğrultusunda 5'li likert şeklinde derecelendirilmiş, 12 madde olarak hazırlanan program sonu değerlendirme anketi ve açık uçlu 2 soru ile katılımcıların programa ilişkin öneri ve eleştirileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin geçerliliği için uzman görüşü (program geliştirme uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, aile terapisti ve psikolog) alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için her oturum sonrası gözlem formları tutulmuş, görüşmeler izinler dâhilinde video kayda alınmıştır. Görüşme kayıtları, araştırmaya dâhil olan uzmanlarla birlikte analiz edilmiştir. Veriler benzer gruplara da uygulanması için ayrıntılı olarak rapor edilmiştir.

## 2.4. Program Hazırlama Süreci

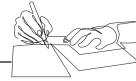
Aile içi şiddet sebebiyle sosyal hizmet merkezi müdürlüğüne veya aile danışma merkezine psikolojik destek için yapılmış olan müracaatlara ilişkin formlar ve raporlar araştırmanın temelini oluşturmuştur. Konuya ilişkin literatür taramasında aile içi şiddet olaylarının tamamına yakınının kadının kocası tarafından işlendiği, kadına yönelik rehabilite edici bir eğitimin veya danışmanlığın kişinin aile yapısı, aile işlevsellik düzeyleri bilinmeden verilmesinin tam olarak beklenen sonuca ulaştırmayacağı; ailenin görüşmelere birlikte alınmasının aile bütünlüğü, eğitimin niteliği ve amaca ulaşma noktasında daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür. Ancak, yetişme ortamının, aile yapısının, eğitim düzeyinin, kültürlerin hatta hayata dair beklentilerin dahi farklı olduğu iki ayrı dünyanın evlilik müessesesi ile bira araya gelmeleriyle evliliğin ilk yıllarında çatışmaların başladığı çözümün ise güç gösterisinde bulunan erkeğin şiddeti ile sonuçlandığı görülmektedir (Aktaş, 2006). Eğitim programı düzenlenmesinin temel nedeni, aile içi şiddetin müsebbibi olan erkeğin, kişisel özellikler veya toplumsal roller sebebiyle kadına uyguladığı şiddeti görmezden geldiği ya da şiddetin müsebbibinin kadın olduğu, fikrine sahip olmalarıdır. Aile terapistinin yaptığı görüşmelerde tespit edilen bu durum karşısında şiddetin asıl sorumlusunun terapiyi reddettiği, dolayısıyla mağdur kadının yaşam kalitesini artıracak bir eğitim programına gereksinim duyulduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda tasarlanan kadına yönelik şiddetle mücadele eğitimi programının hazırlanmasına ilişkin işlemler Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1. Program hazırlama süreci

Süreç	Yapılan Çalışmalar
İhtiyaç Analizi	<p><b>1. Çalışma Planı Hazırlama:</b> Hedef kitle, literatür taraması, bilgilerin nasıl toplanacağı, uygulamanın nerede ne zaman kimler tarafından yapılacağına dair eylem planı gerçekleştirilmiştir. Uygulama alanı ve araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülen kişiler için gerekli resmi izinler alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya; Program Geliştirme Uzmanı, Psikolog, Sosyolog, Aile Danışmanı-Terapist, Sosyal Hizmet Uzmanı, Teknoloji Tasarım Uzmanı katkı sağlamış, veri toplama teknik ve araçları kararlaştırılmış, uygulama takvimi hazırlanmıştır.</p> <p><b>2. İhtiyaç analizi tespiti için yaklaşım belirlenmesi:</b> Farklar yaklaşımı (Bireyin sahip olduğu bilgi tutum beceri ile kazandırılmak istenen yeterliklerin belirlenmesi) ve betimsel yaklaşım (bir durumun, varlığın yokluğu ile ortaya çıkan zararı o durumun varlığı ile ortaya çıkabilecek yarardan yola çıkan yaklaşım) bir arada kullanılmıştır.</p> <p><b>3. Veri Toplama:</b> Aile danışma merkezi verileri ve Sosyal Hizmet Merkezi Sosyal Hizmet İnceleme Raporları (SİR) dikkate alınmış, literatür taraması yapıldıktan sonra, yöntem ve teknikler (gözlem-görüşme ve grup toplantısı) ölçme araçları belirlenmiş, verilerin kullanımına ilişkin (deney grubuna) açıklamalar yapılmıştır.</p> <p><b>4. Bilgilerin Analizi:</b> Şiddetle mücadelede koruyucu önleyici davranışa yönelik eylem planı ve şiddetin etkilerini iyileştirici, rehabilite edici beceriler edinilmesine yönelik bilgiler önem sırasına göre belirlenmiştir.</p> <p><b>5. Sonuç ve Rapor Hazırlama:</b> Yapılan analiz neticesinde, araştırmanın amacı, sınırları, içeriği, bilgilerin sunum şekli, değerlendirme basamaklarına ilişkin rapor hazırlanmıştır.</p>
Genel Amaçların Belirlenmesi	<p>Anlaşılar, ulaşılabilir, yararlı ve bütüncül bir anlayış göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan programın genel hedefleri: “Şiddetin nedenleri, türleri ve sonuçları ile ilgili farkındalık kazanmalarına,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kadına yönelik şiddetle ilgili hak ve yasal düzenlemeleri öğrenmelerine,</li> <li>• Şiddete maruz kaldıklarında başvurulabilecekleri kurum ve kuruluşlar olduğunu fark etmelerine,</li> <li>• İletişim becerilerini geliştirerek aile içi ve çevresel kaynaklı iletişim problemleri önlemelerine ve oluşmuş problemlerine de çözüm üretmelerine yönelik bilgi ve beceri kazanmalarına katkıda bulunmaktadır” şeklinde aşamalı hedef yazma yaklaşımı benimsenerek oluşturulmuştur.</li> </ul>
İçeriğin Belirlenmesi	<p>Belirlenen amaçlar doğrultusunda sosyal gerçeklerle tutarlı, bilimsel, ihtiyaca yönelik, öğrenilebilir, hedef kitleye uygun bir anlayış doğrultusunda belirlenen içerik, yaklaşım olarak doğrusal programlama ile gerçekleştirilmiştir.</p>
Eğitim Durumlarının Seçimi	<p>Basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş olan içeriğin, katılımcıların ön öğrenmelerle bağ kurmasını, önceki bilgilerin yeniden örgütlenmesini sağlayan, sunuş yoluyla öğretimin esas olduğu Anlamlı Öğrenme modeli tercih edilmiştir. İçeriğin durumuna göre anlatım, tartışma, problem çözme, bireysel çalışma gibi öğretme yöntemleri; soru-cevap, grupla öğretim, gösteri, eğitsel oyun, drama ve rol gibi öğretme teknikleri kullanılmıştır.</p>





<b>Uygulama</b>	İhtiyaç analizi, hedefleri, içerik ve eğitim durumları belirlenmiş, gerekli izinler alınmış, 48 hedeften oluşmuş olan program tasarısı 120 saat boyunca uygulanmıştır. Uygulamada ilk oturum programın tanıtılması, yapılacak olan çalışmaların anlatılması, programa ilişkin ölçme araçları ve formların doldurulmasına; son oturum ise yine ölçme araçları ve formların doldurulması, programa ilişkin görüşlerin kayıt altına alınmasına ilişkin görüşmelere ayrılmıştır.
<b>Değerlendirme</b>	Program içi değerlendirme de hedef ve içeriğe uygun olarak, gözlem, öz değerlendirme formları, kontrol listesi gibi araç ve yöntemlerden yararlanılmıştır. Programın genel değerlendirilmesinde ise ihtiyaca ne kadar cevap verilebildiğini ortaya koymayı amaçlayan deneysel yöntemlerden kontrol gruplu denk öntest-sontest deseni kullanılmıştır.
<b>Raporlaştırma</b>	Veriler uygun programlarda analiz edilerek programın etkililiği hakkında sonuç ve yorumlar yazılmıştır.

Bu doğrultuda program içeriği şiddeti tanımak, koruyucu-önleyici davranış geliştirmek ve iyileştirici-geliştirici beceriler kazanmak şeklinde oluşturulmuştur.

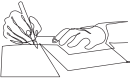
ŞİMEP İçeriği, süreleri, içeriğin program içi yüzdeleri, etkinlik ve hedef sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. ŞİMEP içeriği**

	Ünite Adı	Süre (Saat)	Program İçi Yüzdesi	Faaliyet Dağılım	Hedefler
I	Şiddeti Tanımak	9	19	10	10
II	Koruyucu Önleyici Davranış Geliştirmek	6	13	5	7
III	İyileştirici-Geliştirici Beceriler Geliştirmek	33	68	21	31
	TOPLAM	48	100	36	48

ŞİMEP Ünite İçerikleri ve konu başlıkları oluşturulurken öncelikli olarak kadınların şiddet algıları, şiddet deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda kadınların kişisel hakları, toplumun kadın ve şiddet algısı, şiddetin nedenleri, türleri, şiddetle mücadelede yasal düzenlemeler, etkin kurum ve kuruluşların neler olduğu öncelikli olarak aktararak katılımcılara durumsal cesaretlendirme sağlanmıştır. Kadınların kendilerini kabul durumlarını sözelleştirme becerileri için etkin dinleme, empatik iletişim, sözlü ve sözsüz iletişim, benlik saygısı, problem çözme becerilerine ilişkin içerik oluşturulmuştur. Seramik hamurları ile kadınların içlerinde buldukları durum genişletilerek bireysel ve grup terapileri ile program sonlandırılmıştır.

**2.5. Verilerin Analizi:** Verilerin analizi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, “Yaşam Doyum Ölçeği”, öntest-sontest uygulamalarına ait değerlerin, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmuştur ( $z=,017; p<,05$ ). Dağılımın normal olmaması sebebi ile non-parametrik testlerden Wilcoxonİşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Görüşme ve kayıtlardan elde edilen nitel veriler, frekans, yüzde ve içerik analizleri neticesinde değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Analizlere ilişkin istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.



### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda katılımcıların ŞİMEP'e ilişkin "Aile İçi Şiddet Ölçeği (AİŞ)" ve "Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ)" deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilere, gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada ŞİMEP'e katılan kadınların AİŞ'ten aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4. 1.'de verilmiştir:

**Tablo 4.2.** Deney öncesi ve sonrası aile içi şiddete yönelik test puanlarının wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest Boyutlar	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Duygusal şiddet	Negatif Sıra	8	6,75	54,00	-1.871	.061
	Pozitif Sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	3				
Fiziksel Şiddet	Negatif Sıra	8	7,13	57,00	-2.85	.776
	Pozitif Sıra	6	7,00	48,00		
	Eşit	0				
Sözel Şiddet	Negatif Sıra	8	5,94	47,50	-2.048	.041*
	Pozitif Sıra	2	3,75	7,50		
	Eşit	4				
Cinsel Şiddet	Negatif Sıra	5	6,30	31,50	-1.081	.280
	Pozitif Sıra	4	3,38	13,50		
	Eşit	5				
Ekonomik Şiddet	Negatif Sıra	4	5,13	20,50	-.354	.723
	Pozitif Sıra	4	3,88	15,50		
	Eşit	6				

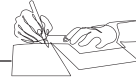
\* p<0,05

Tablo 4. 2.'ye göre ŞİMEP'e katılan deney grubunun ön test ve son test sonrası AİŞ'e yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, sözel şiddet alt boyutunda negatif sıralar temeline dayalı, diğer bir deyişle sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z=-2.048; p=,041<.05). AİŞ Puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında ölçeğin diğer boyutlarında anlamlı fark çıkmamakla birlikte bütün alt boyutlarda negatif sıralar temeline, diğer bir deyişle öntest lehine puan ortalamalarını yüksek olduğu görülmektedir. AİŞ'ten alınan yüksek puanların şiddete daha çok maruz kalınması anlamına gelmesi sebebiyle son test puan ortalamalarının düşük olması programın etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 3.1. ŞİMEP'in Katılımcıların Yaşam Doyumuna Etkisi

**Tablo 3.** Deney öncesi ve sonrası YDÖ Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıra	2	7.21	4.50	1.93	.053
Pozitif Sıra	10	6.35	63.50		



Tablo 3'e göre ŞİMEP'e katılan deney grubunun ön test ve son test sonrası YDÖ'ye yönelik puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, yaşam doyum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $z=1.93$ ;  $p=,053>.05$ ) Puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında pozitif sıralar temeline dayalı, başka bir deyişle sontest lehine katılımcılardan 10 kişinin puanların yükseldiği görülmektedir.

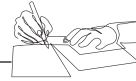
Kadınlarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizinde de "kadın doğunca kaderinizin çoğu çiziliyor aslında" (K8) diyerek eşlerinin, ailelerinin ve toplumun kendilerine biçtikleri rolleri kabul ettiklerini ifade eden kadınların, popülist kültürle beslendiği, kendi sınırlarını, kişisel özelliklerini, başkalarıyla farklı ya da benzer yanlarını, hiç kimsenin kendileri kadar değerli ya da değersiz olmadığı gerçeğini irdelemedikleri, hayata dair beklentilerinin hayalden öteye gitmediğini ifade ettikleri görülmüştür. Korkut (2012) tarafından yapılan araştırmada duygusal istismara uğrayan ergenlerin yaşam doyumlarının düşük çıkmasının sebebinin de kişilerin istek ve beklentilerinin karşılanmamasından kaynaklandığını ifade etmesi bu durumu desteklemektedir. Beawers (1990) da kişiler arası iletişimin kapalı (dolaylı) olması ve egoizmin aile içi ilişkilerin işlevselliğini etkilediğini, ailede çekingen olan kişilerin kendilerini gizlediğini, bu duruma maruz kalan kişilerin zamanla yalnızlığa ve buna bağlı olarak ümitsizliğe kapıldıklarını, saklanan duyguların sahte davranışlara, psikolojik sorunlara neden olduğunu ve evlilik uyumunun bu durumdan olumsuz etkilendiğini belirtmiştir (Akt. Bulut, 1990). Kısacası, evliliğe ilişkin beklentilerin iletişimi, kişiler arası iletişim becerilerinin ilişkilerin boyutunu, ilişkilerin işlevselliğinin ise kişilerin yaşam doyumunu etkilediği söylenebilir (Myers ve Diener, 1995). Yaşam doyumunu düşen evli çiftlerin ise evlilik uyumunun azaldığı, aile içi ilişkilerdeki işlevselliğin düşük ya da bozuk olduğu, zamanla aile içi iletişimde kullanılan dilin şiddete dönüştüğü görülmektedir (Şentürk, 2013).

Kadına yönelik şiddetle ilgili araştırmaların genelinde kadına yönelik şiddetin nedenlerinin, erkeğin ailesi ile olan sorunlar, erkekten kaynaklanan nedenler, ekonomik nedenler, kadınlarla ilgili nedenler şeklinde sıralandığı görülmektedir (KSGM, 2015). Bu duruma tepki gösteren kadınların eşlerinin, kendilerinin veya eşlerinin ailelerinin, çocuklarının, akraba ya da çevrenin kendilerinden beklentilerinin kendilerini yok saymalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden kendi duygu ve düşüncelerini aileleri ya da çevre adına sorgulamadıkları, olaylara ve insanlara beslendikleri çevrelerinin gözüyle (toplum, tv, eğitim vb. ) baktıkları, bu anlayışın dışındaki hayat tarzlarını gördükleri zaman ise yaşama ilişkin beklentilerini, hayallerini, doyumlarını sorgular hale geldiklerini bu durumun da ilişkileri daha büyük bir çıkmaza sürüklediklerini belirtmişlerdir.



**Şekil 3.** Deney Grubu Katılımcı kadınlardan (K9) Seramik hamuru çalışması

Programda katılımcıların yaşam doyumuna ilişkin oluşturulması hedeflenen benlik saygısının yeniden inşası ile ilgili uygulamalar sosyal beceri geliştirme aşaması ile birlikte yürütülmüştür. Bu oturumlar sırasında grubun daha iyi kaynaştığı, duygu ve düşüncelerini daha rahat paylaştığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalarda katılımcıların eserlerini sahiplenmiş olmaları ve yorumlamaları bir bakıma içinde oldukları durumu tasvir etmelerine yardımcı olmuştur. Katılımcılardan K9 seramik hamuru ile yaptığı çalışmayı anlatırken, “bu her şeyiyle benim, çakıllardan boncuklara varana kadar her şey benim, dışardan hiçbir müdahale yok. Bu tabloda özgürlüğü temsil eden mavi bir gökyüzü, istediğim zaman çekip gidebileceğim güçlü büyük bir gemi, mavi bir deniz ise huzurlu hayatı temsil ediyor. Tabi hayatı tek kişi yaşamıyorsunuz. Hayatın içinde olması gereken, dışarda bırakamayacağınız eşiniz, çocuklarınız anne babanız var. Yeri geliyor gitmek isterken, çocuklarınız için kaldığınız oluyor, susmak zorunda olduğunuz zamanlarınız oluyor. Birlikte yaşamak ve mümkün olduğunca ortak noktaları bulmak, fedakârlık etmek zorundasınız. Ancak bu eğitim programı, bu eser sadece benim ve burası özgür olduğum, kendim olduğum tek yer. Burada bana uçma diyen yok, yelkenliye binme diyen yok, çakıl taşlarını buraya koyma diyen yok. Hepsi benim. İyi ki de yapmışım.” İfadeleriyle buradaki eğitim sürecinde nefes aldığını var olduğunu ifade etmiştir.

**Tablo 4.** Kontrol grubu YDÖ test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	3	6.00	18.00	-.694	.488
Pozitif Sıra	4	2.50	10.00		
Eşit	7				

Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 4'e göre ŞİMEP'e katılmayan kontrol grubunun ön test ve son test sonrası YDÖ'ye yönelik puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, yaşam doyum puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $z=-.694, p>.05$ ). Kontrol grubu katılımcıların yaşam doyumlarına ilişkin öntest puan ortalamaları  $x=21.57$  ve son test puan ortalamalarının  $x=21.43$  ile düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun temel sebebi ise istek ve beklentilerin karşılanmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

### 3.2. Deney grubu katılımcıların ŞİMEP'e yönelik görüşleri

Bu bölümde programa ilişkin deney grubu katılımcıların görüşleri "Program Sonu Değerlendirme Anketi" ve görüşmeler neticesinde analiz edilerek; program hedeflerine ulaşma, programa ilişkin eleştiri ve öneriler, programın etkililiği başlıkları altında sunulmuştur.

ŞİMEP temel üniteleri: şiddeti tanımak, koruyucu önleyici davranış geliştirmek, iyileştirici-geliştirici beceriler geliştirmek şeklinde belirlenmiş ve bu ünitelere uygun tanışma ve etkin dinleme becerileri edinebilme, şiddetle mücadele konusunda bilgiler edinebilme, empatik düşünce, sözlü ve sözsüz iletişim, beden dili, benlik saygısının yeniden inşası, karar verme ve problem çözebilme becerisi edinebilme, iç görü geliştirmesi gibi iletişim sürecini temel alan hedefler belirlenmiştir. Program uygulama sonunda bu ürünlere ne kadar ulaşıldığına dair 14 katılımcıya "kesinlikle katılıyorum (5)", "kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiş olan 5'li likert olarak hazırlanan program sonu değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Anket 14 madde olup son ikisi programa yönelik öneri ve eleştiriler ile programın, katılımcıların hayatlarına kattığı etkiyi açıklamaya yönelikten açık uçlu ifadelerdir. Program sonu hedeflere yönelik değerlendirmeye ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Program sonu deney grubu katılımcıların ŞİMEP hakkında görüşleri

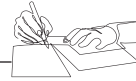
İFADELER	f	%
1 Kurs programı dışında kursta tanıştığımız arkadaşlarla görüşüyorum.	14	71.43
2 Programın kadınları, kadına yönelik şiddet konusunda güçlendirdiğini düşünüyorum.	14	92.86
3 Program neticesinde kendi kişisel özelliklerimi daha iyi keşfettiğimi düşünüyorum.	14	98.57



4	Programın, olaylara ve insanlara farklı bakış açısı geliştirmeye katkı sağladığını düşünüyorum.	14	100.00
5	Duygularımı ifade etmede sözlü ve sözsüz iletişimin önemini fark etmemi sağladığını düşünüyorum.	14	91.43
6	Beden dilinin iletişimdeki önemini fark etmemi sağladığını düşünüyorum.	14	92.86
7	Benlik saygısı ile ilgili olumsuz düşüncelerimi değiştirmeye faydası olduğunu düşünüyorum.	14	87.14
8	Programın, beni problem çözmeye ve karar verme becerileri bakımından geliştirdiğini düşünüyorum.	14	92.86
9	Bir ürün-eser ortaya koymanın beni duygusal anlamda rahatlattığını düşünüyorum.	14	98.57
10	Program sürecinde katıldığım bireysel veya grupla terapilerin hayat akışıma katkı sağladığını düşünüyorum.	14	100.00
11	Programa katıldığım için memnunuzum.	14	100.00
12	Programın tekrarı açılması durumunda, arkadaşlarıma katılmalarını öneririm.	14	100.00
<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>94.28</b>

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim programının genel olarak hedeflere ulaşma oranı %94.28'dir. Programın, özellikle olaylara farklı bakış açısı geliştirme ve hayat akışına katkı sağlama noktasında %100 başarıya ulaştığını ifade eden katılımcılar programdan genel olarak memnuniyetlerini dile getirirken, programın devamının açılması durumunda katılmak istediklerini, tekrarının açılması durumunda ise çevrelerine katılım noktasında önereceklerini belirtmişlerdir. Programın bütün boyutlarına "kesinlikle katıldıklarını" belirten katılımcılar yalnızca "program sırasında tanışılan grup arkadaşları ile görüşme" seçeneğine %71.43 ortalama ile "kısmen katıldıklarını" ifade etmişlerdir. Bunun sebebi ise, açık uçlu sorularda şiddetin nedeninin ya da olası olayların çözümünün bazen kendileri dışında gerçekleştiği, iletişim kurma veya birilerine güvenme noktasında temkinli davranmanın yerinde olacağı, şeklinde açıklanmıştır.

Katılımcılara program sonu değerlendirme de açık uçlu olarak sorulan Şİ-MEP'in hayatlarındaki etkisine ilişkin görüşlerde katılımcıların hedefleri kapsayan içeriği detaylı bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine göre program, iletişim kaynaklı sorunları (aile ve çevre) fark etmede ve çözmeye bir rehber görevi görmüş, özellikle aile içi ilişkilerin düzelmesinde rol oynamıştır. K5. Bu durumu, "İlişkilerimde, iletişimimde sorun yok diye düşündüğüm birçok konu içinde kocaman sorunlar haline gelmiş, aslında bildiğimi zannettiğim birçok şey yanlışmış" şeklinde durum tespiti yaparken, K3. "Bazı tutum ve davranışlarımda hatalı olduğunu fark etmem aile içi ilişkilerim özellikle de çocuklarımla olan ilişkilerimin düzelmesini sağladı." şeklinde ifade etmiştir. Programın özgüven kazanma, kendini daha iyi tanıma ve sınırlarını keşfetme imkânı sunduğunu ifade eden katılımcılar, toplumun kendilerine biçtikleri rolü de burada yıkararak kendileri olmanın ve benlik saygısının yeniden inşasının yaşam doyumları için ne denli önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda K9. *Program şu an da olduğum "ben" ile olmak istediğim "ben" arasında köprü vazifesi gördü.* K1. *"Program sayesinde kendimi daha iyi tanıdım";* K3. *"kendimi sevmeyi, farkındalığı ve önyargılı olmayı öğrendim";* K14. *"İfade etmekte zorlandığımız duygu ve düşünceleri tanımakta, tanımını bilmediğimiz ama günlük hayatta sürekli karşılaştığımız sorunlara, ilişkilere yönelik farklı bakış açıları, çözüm önerileri getirmek konusunda harika bir deneyim kazandım"* gibi ifadeler kullanmışlardır.



#### 4.4.2. ŞİMEP'e İlişkin Eleştiriler ve Öneriler

Programa ilişkin eleştiri ve önerilerle ilgili ifadeler analiz edilerek farklı iki başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 6.** ŞİMEP'e ilişkin eleştiriler

İFADELER	
Hedefler	Program, yalnız olmadığım hissini verdi.
	Program, karar verme ve harekete geçme konusunda dönüm noktası oldu.
	Program, benim de var olduğunu hissettirdi.
	Olaylara ve insanlara farklı açılardan bakabilmemi sağladı.
	Bir uğraş ile meşgul olmanın insanı ne kadar rahatlattığını fark ettirdi.
	Program güçlü olduğumu ama bunun farkına varmadığımı fark ettirdi.
Uygulama Merkezi ve Eğitimciler	Hataların tek taraflı olmadığını, iletişim hatalarımı fark ettirdi.
	Kadın olarak kendimize yetebileceğimiz duygusunu kazandırdı.
	Eğitimin resmi bir kurumca düzenlenmiş olması programa katılma konusunda pozitif rol oynadı
	Eğitimcilerin resmi kurumda çalışıyor olmaları güven noktasında önemliydi.
Eleştiriler	Eğitimin resmi bir kurumda yapılması ve kurumun merkezde ulaşılabilir bir yerde olması katılımımı kolaylaştırdı.
	Eğitimcilerin üslubu, konulara hâkimiyeti iyiydi.
Öneriler	Program süresi daha uzun olabilirdi.
	Beceri geliştirme eğitimleri başlangıçta yapılsa kaynaşma daha çok olabilirdi
	Programa bütün ailenin katılması sağlanabilir.
	Program, belli bir gruba değil herkese verilmeli
	Program, farklı konuları içerecek şekilde devam etmeli

Katılımcıların programa ilişkin görüşleri analiz edildiği zaman ifadelerin temelde hedeflere, eğitimcilere, eğitim ortamına ve faaliyetlere ilişkin görüşler şeklinde gruplandığı görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre eğitimcilerin alan hâkimiyetine sahip olmaları ve üslupları, resmi bir kurumda çalışıyor olmaları, uygulamanın resmi bir kurum (Sosyal Hizmet Merkezi) tarafından organize edilmesinin ve uygulamanın yine resmi bir kurumda (Gençlik Merkezi Müdürlüğü) yapılıyor olması programa katılımı olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte katılımcılar hedeflerin, benlik saygılarını yeniden düzenlenmelerini, iletişim becerilerini geliştirmelerini, bir ürün ortaya koymanın bir işle uğraşmanın duygusal açıdan kendilerini rahatlattığını, özgüvenlerini arttırdığını, hayata bakış açlarına farklılık getirdiğini, programın pozitif etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Program uygulama süresinin kısa olduğu ve beceri geliştirme eğitimlerinin, eğitimin başında yapılmamasının grup kaynaşmasının geç sağlanmasına neden olduğunu, bu uygulamanın program başında yapılması gerektiğini, programa ilişkin olumsuz eleştiriler olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların ŞİMEP'e ilişkin önerilerinin başında programın faydalı olduğu bu sebeple de herkese verilmesi gerektiği ve bu tür programların kadının ruh sağlığı açısından son derece önemli olduğu, farklı programlarla eğitimin devam etmesi gerektiği önerilmiştir. Programın bütün ailenin katılımı ile daha etkili olabileceğini savunan kadınların genel olarak eleştirdikleri konu programın kısalığı olmuştur.

Görüşmelerde genel olarak, seslerinin duyulmasından memnuniyet duyduklarını ifade eden kadınların programa ayrılan sürenin kısalığından yakındıkları,





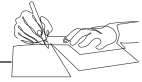
daha uzun soluklu bir eğitim süreci istedikleri ifade edilmiştir. Bunun sebebi ise görüşmelerde kadınlar tarafından, “evde boş boş oturmak yerine bu eğitim sayesinde sosyal hayata katılım, farklılık ve farkındalık kazandık” şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında deney grubu katılımcılar, eğitime ilk başta çekinerek geldiklerini ama sonradan tanıştıkça, eğitim içeriğini gördükçe benimsedikleri, hatta çeşitli sıkıntılara (ailevi baskı, hava şartları, izin durumları vb.) rağmen eğitime gelmek için çaba sarf ettikleri ifade edilmiştir. Eğitim sürecinin çok keyifli olduğunu, içeriğin ihtiyaçlarına cevap verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimin yapıldığı yerin merkezde, ulaşılabilir, güven veren resmi bir kurum binası olması, eğitim ortamının çay ocağı, dinlenme salonu, sunum odaları, atölye çalışmaları açısından son derece uygun olduğu belirtilmiştir.

Eğitim süreci içerisinde yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde katılımcıların sosyal ortama uyumları; eğiticiler, katılımcılar ve eğitim ortamında çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşim süreci, katılımcıların öğrenme sürecine ilişkin katkıları, görev ve sorumluluklara ilişkin algıları, fiziksel ortama ilişkin yorumları göz önünde bulundurularak eğitim programının (ŞİMEP) bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan etkili olduğu ifade edilebilir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, deney ve kontrol grubu kadınların uygulama sonrasında yaşam doyum (YDÖ) düzeylerine yönelik son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, gözlem raporları ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi neticesinde katılımcıların programdan duydukları memnuniyeti ifade etmeleri bir çelişki oluşturmuştur. Bunun nedenini ise gözlem ve görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Katılımcılar görüşmelerde, önyargılı oldukları ve gerçeği tam olarak yansıtmadıklarını, program sonrası bu paylaşımın yapılmasının ise program sürecinde ki samimiyet ve hayat ritimlerine ilişkin katkı nedeniyle gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı kadınların program öncesinde kendilerini yaşam deneyimleri, iletişim becerileri gibi konularda bilgili ve haklı gördükleri de görüşmelerde ve uygulamalar sırasında yapılan gözlemlerde tespit edilmiştir.

Kadına yönelik şiddeti, sosyal bir sorun olarak ele alan birçok ülkede, kılavuz kitaplar hazırlanmakta, ilgili kurum veya sivil toplum örgütlerince çeşitli etkinlikler programlar düzenlenmektedir. Barry, Robb ve Graham (1992), Korkut (1996b), Sarkın (2012) tarafından yapılan benzer içeriğe sahip birçok araştırmada ise, çalışmalar sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu, eğitim programlarının etkili olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte katılımcıların hayatına katkı sağlayacak iletişim becerilerini artıracak benzer içeriğe sahip çeşitli programlara ait bazı araştırmalarda katılımcıların farkındalık düzeyleri artırılmış olsa da deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında anlamlı farklılıkların çıkmadığı görülmüştür. Tuna (2012), lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri için uyguladığı eğitim programında deney grubu bireylerinin iletişim becerileri puan ortalamaları yükselirken deney, kontrol ve plasebo grupları arasındaki iletişim becerileri ölçümlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığını ortaya koymuştur. Yalçın (2010) tarafından üniversite öğrencilerinin ilişki doyumları için öntest-sontest kontrol gruplu desenin kulla-



nıldığı deneysel araştırmada, 7 oturumluk eğitim programında deney grubu katılımcıların ilişki doyum düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bununla birlikte iki ay sonra yapılan izleme testi neticesinde uygulamanın iletişim becerilerine olumlu yönde etkisi olsa da etkisinin kalıcı olmadığı görülmüştür. Eğitim programı uygulanması neticesinde katılımcılarda davranış değişikliğinin ve nicel verilerin analizinde öntest-sontest puanlarına ilişkin anlamlı farklılıkların beklendiği bu tür araştırmalarda deney öncesi uygulamalarda katılımcıları uyarıcı, güdüleyici tutumların ölçmeyi etkileyeceği öngörülse de samimi cevaplar için özellikle ön testlerde hassasiyet gerektiren (şiddet mağduru kadın grubu gibi) özel gruplar için yeterince açıklama yapılması gerektiği düşünülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmaya gönüllü olarak katılan kadınların demografik özelliklerinin, şiddete ilişkin algılarının, geçmiş yaşantılarının veya geleceğe dair istek ve beklentilerinin farklılığı da araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Katılımcıların algılarındaki bu farklılığın, şiddete ilişkin ifadelendirmelerde, yaşam doyumunda farklılık oluşturabileceği, araştırma sonucunda deney grubu lehine beklenen farklılığın çıkmamasına neden olabileceği de düşünülmüştür. Eğitime katılan kadınlarla yapılan görüşmelerde katılımcıların bazılarının, bildiklerini zannettikleri birçok şeyin aslında yanlış olduğunu ve bunu daha sonra eğitim programında öğrendiklerini, uygulama öncesi duyulan çekingenlik ve mahrem içeren konular bulunması sebebiyle ön testlere verilen cevaplarda samimi olmadıklarını ifade etmeleri de uygulamada farklılık çıkmamasını açıklamaktadır. Bununla birlikte daha geniş bir bakış açısı elde etmek, özel durum içeren konular hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla gözlem, görüşme gibi nitel analiz yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sürecinde katılımcıların sosyal ortama uyumları; eğitimciler, katılımcılar ve eğitim ortamında çalışanlar arasındaki iletişim ve etkileşim süreci, katılımcıların öğrenme sürecine ilişkin katkıları, görev ve sorumluluklara ilişkin algıları, fiziksel ortama ilişkin yorumları göz önünde bulundurularak eğitim programının (ŞİMEP) bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan etkili olduğu ifade edilebilir.

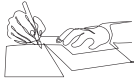
Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve ileride yapılabilecek çalışmalara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1.Kadınlarla yapılan görüşmelerde ve eğitim süresince yapılan gözlemlerde kadınların sosyal beceri geliştirme faaliyetlerinde daha samimi, kendini açma noktasında daha rahat oldukları ve ortaya bir ürün koymanın onların yaşam doyumlarını etkilediği görülmüştür. Bu sebeple programlarda katılımcıların aktif olabileceği etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

2.Yetişkin insanların alışageldikleri davranış kalıplarını kırmanın zor olması gerçeğinden hareketle program daha uzun bir zaman dilimine yayılabilir.

3.İstendik davranışlar oluşturmanın zorluğu göz önünde bulundurularak, deney grubu katılımcıların kazanılan becerileri ne kadar uyguladıkları daha sonra yapılacak çalışmalar ile tekrar ele alınabilir.

4.Araştırmada sosyal beceriler edinme faaliyetleri kapsamında yapılmış olan seramik hamuru ile ilgili çalışmalar, ekonomik bağımsızlığı olmayan kadınların hayata tutunmaları, sosyal hayata katılımları, çalışmaların yaşam doyumlarındaki etkileri bakımından ayrı bir araştırma olarak ele alınabilir.

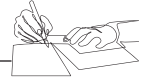


5.Şiddetle Mücadele Eğitim Programı, evlilik öncesi müracaat eden çiftlere uygulanarak aile içi şiddetle ilgili farkındalık yaratılabilir.

6.Kadına yönelik aile içi şiddetle ilgili erkeklere yönelik bir program hazırlanabilir.

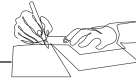
## KAYNAKÇA

1. Aktaş, A. M. (2006). *Aile içi şiddet. Kadının ve çocuğun korunması*. İstanbul: Elma Yayınevi.
2. Barry, E.; Robb, S. & Graham, B. (1992). *Communication skills training and patient's satisfaction*. Health Communication, 4(2), 155-170.
3. Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği (A.D.Ö.) el kitabı*. Ankara: Özgeliş Matbaası.
4. Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
5. Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
6. Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekişik web ofset tesisleri. Ankara.
7. Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 15. Baskı
8. Kocacık, F. (2004). *Aile içi ilişkilerde kadına yönelik şiddet, Türkiye'den örnekler (No: 93)*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
9. Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi, *3P Dergisi*, 4(3), 191-198.
10. Korkut, Ş. (2012). *Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
11. Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
12. KSGM. (2012). *Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele El Kitabı*. Ankara: Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. 08 Haziran 2014 tarihinde [http://eydb.aile.gov.tr/upload/eydb.aile.gov.tr/mce/aile\\_el\\_kitabi2.pdf](http://eydb.aile.gov.tr/upload/eydb.aile.gov.tr/mce/aile_el_kitabi2.pdf) sitesinden alınmıştır.
13. KSGM. (2014). *Birleşmiş Milletler Cedaw Komitesine Sunulmak Üzere Hazırlanan Türkiye Yedinci Dönemsel Raporu*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü,30.08.2015 tarihinde [http://kadininstatusu.aile.gov.tr/data/542a940b369dc31550b3ac42/CEDAW %207.%20D%C3%B6nemsel%20 %C3%9Cİke%20Raporu.pdf](http://kadininstatusu.aile.gov.tr/data/542a940b369dc31550b3ac42/CEDAW%207.%20D%C3%B6nemsel%20%C3%9Cİke%20Raporu.pdf) adresinden alınmıştır.
14. KSGM. (2015). *Türkiye'de Kadın*. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 30.08.2015 tarihinde <http://kadininstatusu.aile.gov.tr/uygulamalar/turkiyede-kadin> adresinden alınmıştır.
15. Myers, D. G. & Diener, E. (1995). *Who is happy?* Psychological science, 6, 10-19.
16. Öncü, H. (2002). Psikolojik danışma müdahalesi olarak küçük grupla psikolojik danışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 85-102.
17. Ülkü, S. (1976). Rehberlikte grup yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 6(1), 263-299.
18. Peseschkian N, & Walker R. R. (1987). Positive psychotherapy the oryand practice of a new method. New York: Springer-Verlag.



19. Peseschkian, N. (1998). *Doğu hikâyeleriyle psikoterapi*. (Çev. H. Fıfıloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları
20. Peseschkian, N. (2000). *PositivePsychotherapy*. New Delhi: *SterlingPublishers*.
21. Peseschkian, N. (2002). *Günlük yaşamın psikoterapisi* (Çev. H. Fıfıloğlu). İstanbul: Beyaz Yayınları
22. Peseschkian, N. (2013). Positive psychotherapy in psychosomatic medicine: a transcultural and interdisciplinary approach examining 40 disorders. *Wiesbaden: International*
23. Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilke ve yöntemleri ve Türk kültürüne uygulanabilirliği. *TheJournal of Happiness&Well-Being*, 3(2), 182-203
24. Sarkın, S. Y. (2012). *Çocuğa yönelik aile içi şiddetin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin iletişim becerileri ve özgüven düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
25. Şentürk, S. (2013). *Evli bireylerde evlilik uyumu ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
26. Şentürk, Ş. (2017). *Kadına yönelik şiddetle mücadele iletişim eğitim programının etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
27. Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
28. Yalçın, İ. (2010). *İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyumu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.





## ANADOLU LİSELERİ OKUL BİNALARININ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI EĞİTİM YAPILARI ASGARİ TASARIM STANDARTLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)<sup>1</sup>

Canan DEMİR YILDIZ<sup>2</sup>, Burhanettin DÖNMEZ<sup>3</sup>

### Giriş

Son yıllarda, yeni yapılan ya da yenilenen okul binalarının sayısı artış göstermektedir. Bu okulların yenilenmesi ya da yeni binaların inşa edilmesi, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için standartların yükselmesine katkıda bulunmaktadır. Ancak okul binası tasarımı göz önünde bulundurulduğunda beklentilerin karşılanamadığı ortaya çıkmaktadır. Buradaki asıl sorun, okul binalarının sadece bir bina olarak görülmesi yerine eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayan önemli eğitim aracı olarak görülmemesidir. Dolayısıyla okul binalarının öğrenmede çok az katkısı olduğunu düşünmek yerine öğrenmeyi etkileyen önemli eğitim araçlarından biri olduğunu görmek gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın okulların tasarımında bulunan eksikliklerin belirlenmesi ve bunların giderilmesinde, yeni okul projelerinin ihtiyaçlar ve beklentiler göz önünde bulundurularak geliştirilmesinde, mevcut alanlarda hangi yönlere iyileştirilme yapılması gerektiği ile ilgili yol gösterici olmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Son otuz yıl içerisinde yapılmış birçok çalışma okul bina yaşı ile öğrenci performansı arasında bir ilişkinin olduğunu ve eski yapılarda öğrenim gören öğrencilerin yeni yapılarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük performans gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır (McGuffey ve Brown, 1978; Thomas 1962). Okul binasının yaşı tek başına öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip değildir, ancak binanın eski olması buradaki koşulların zayıf olduğunun bir göstergesidir. Eski okul binaları genellikle öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olan bazı unsurlara (uygun ısı kontrolü, uygun aydınlatma, akustik kontrol ve işlevsel mobilya, vb.) sahip olamamaktadır. Dolayısıyla öğrenci başarısı yeni okullara göre daha düşük olmaktadır. Bu alanda yapılmış olan birçok araştırma sonuçları bu durumu desteklemektedir (Earthman, 2004; Garrett, 1981; Lewis, 2000).

Sonuç olarak araştırmalar öğrencilerin yeni okullarda akademik olarak daha iyi performans gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bütün öğrencilerin yeni okullara gitmesi mümkün olmadığına göre, burada başka bir çözüm bulmak gerekmektedir. Bu da okulların yenilenmesi ya da okullara gerekli bakım ve onarımların yapılması olabilir. Bakımsız ve onarım gerektiren okul binaları, görünüş itibarıyla öğrencilerde okula ilişkin negatif bir tutum oluşturabilmektedir.

1 Bu çalışma, doktora tezinden yararlanarak hazırlanmıştır.

2 Dr. Öğrt. Ü., Muş Alparslan Üniversitesi

3 Prof.Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Yenilenen okul binaları veya yeni inşa edilmiş okul binaları günümüz şartlarına uygun, öğrencilerin psikolojik ve fizyolojik gereksinimleri düşünülerek yapılabilir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı tarafından yayımlanmış olan Asgari Tasarım Standartları göz önünde bulundurularak okul binalarının yapılmasını öngörmektedir. Bu çalışmanın temelini de MEB tarafından belirlenmiş olan standartlara göre okul binalarının değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Gaziantep ili, Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde yer alan Anadolu liselerinin fiziki mekânlarını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları açısından değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı olarak Anadolu liseleri okul binalarının “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu” açısından uygunluğunun değerlendirilmesi, okulların yapılış amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadolu liselerinin fiziki mekânları “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu’na uygun mudur?
2. Anadolu liseleri okul binalarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?

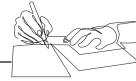
## Yöntem

Anadolu liselerinin fiziki mekânlarının “MEB Eğitim Yapıları Asgari Standartları Kılavuzu” açısından değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, tek ve ilişkili bir yapının yoğun ve bütüncül bir tanımı ya da analizidir. Yani sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2009/2013; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada tüm Anadolu liseleri ile ilgili bir genellemeye ulaşabilmek için birden fazla okul üzerinde çalışma yapmak uygun görülmüştür. Bu açıdan araştırmada bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışmasının diğer durum çalışmalarından farkı, mercek altına alınan konunun bir değil, birden fazla alanda (bu araştırma için “alan”dan kasıt “okul”dur) incelenmesidir. Böylelikle, olgunun benzer ve benzer olmayan bağlamlar içinde nasıl bir hal aldığı konusunda içgörü kazanılır; araştırmanın bilgi zenginliğinin yanı sıra genellenebilirliği ve güvenilirliği artar. Bu çalışmaya Gaziantep il ve ilçelerinde son 10 yıl içerisinde inşa edilmiş tüm Anadolu liselerinden 4 farklı tip projeye göre yapılmış liseler dâhil edilerek çoklu durum çalışmasının bu güçlü yönünden yararlanılması hedeflenmiştir.

## Çalışma Grubu

Genel olarak tüm Anadolu liselerinin mekânsal koşullarına dikkati çekme amacı içinde, araştırmanın çalışma evreni, Gaziantep il sınırları içerisinde bulunan ve son on yıl içerisinde yapılmış bütün Anadolu liseleridir. Burada ortaöğretim kurumları içerisinde Anadolu liseleri seçilmiştir. Çünkü meslek liseleri ve diğer lise türleri amaçları ve mekânları açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu durumun karşılaştırmayı güçleştireceği düşünüldüğünden araştırma Anadolu liseleri ile sınırlandırılmıştır.





Araştırmada çalışılacak olan en iyi durumu seçmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ölçüt olarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılan ya da yıkılıp yeniden inşa edilmiş tüm Anadolu liselerinden farklı projelere göre yapılmış okul binaları alınmıştır. Bu bağlamda araştırmannın örneklemini son on yıl içerisinde Yatırım ve İzleme Dairesi tarafından yaptırılan ve elde edilen 4 farklı tip projeye uygun olarak yapılmış 4 farklı Anadolu Lisesi oluşturmaktadır.

Gaziantep il ve ilçelerinde toplam 59 Anadolu Lisesi bulunmaktadır. Bunlardan 3 Anadolu Lisesi eğitim-öğretime farklı okul bünyesinde başlamış ancak bina olarak henüz tamamlanamadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Bu okullardan 24'ü ise 2005 yılından önce yapılmış binalar olduğu için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca lise projesi olarak çizilmeyen 8 Anadolu lisesinin fiziki mekânlarının MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartlarına uygun olmadığı varsayılarak kapsam dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak son on yıl içerisinde yapılmış ve faaliyette olan 24 Anadolu Lisesi binası bulunmaktadır. Bunlardan sadece 1 Anadolu Lisesi 40 derslikli tip lise projesine göre yapılmıştır, 2 tanesi 16 derslikli tip lise projesine göre, 3 tanesi 24 derslikli tip lise projesine göre ve 18 tanesi 32 derslikli tip lise projesine göre yapılmıştır. Bu okullardan dört farklı tip projeye uygun olarak yapılan dört farklı Anadolu Lisesi araştırmada durum olarak belirlenmiştir. Bu okulların seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yollarına başvurulmuştur. Araştırma kapsamında yer alan Anadolu liseleri ve projelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

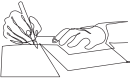
**Tablo 1.** Araştırma Kapsamında Fiziki Mekânları İncelenen Anadolu Liseleri

No	İlçe	Okul	Bitiş tarihi	Proje Türü
1	Şehitkâmil	Aktoprak Anadolu Lisesi	2008-2009	16 Tip
2	Şahinbey	İ.M.K.B. Anadolu Lisesi	2005-2006	24 Tip
3	Şahinbey	Dumlupınar Anadolu Lisesi	2013-2014	32 Tip
4	Şahinbey	Gülşen Batar Anadolu Lisesi	2013-2014	40 Tip

Tablo 2'de okul isimlerinin açık bir şekilde verilmesinin nedeni konuya ilişkin inceleme yapmak isteyen okuyucuların gerekli bilgilere ulaşabilmesini sağlamak ve çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Anadolu liselerinin fiziki mekânlarının MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'na (2015) göre değerlendirilmesini sağlamak amacıyla bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu oluşturulurken Kılavuz'da belirtilen fiziki mekânlarla ilgili tüm standartlar ele alınmıştır. Bilgi içerikli ve çok fazla tekrar edilen ifadeler çıkarılmış ve sonuç olarak 436 maddeden oluşan bir gözlem formu elde edilmiştir. Elde edilen okul projelerinin ve okul binalarının incelenmesinde MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu-2015 baz alınarak hazırlanan bu yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.



mıştır. Gözlem formunda “var/yok” seçenekleri ve “var” seçeneği altında “uygun/kısmen uygun/uygun değil” seçenekleri bulunmaktadır. Buna göre fiziki mekânların MEB’in belirlemiş olduğu standartlara uygun olup olmadığı uzman yardımı alınarak gözlemlenmiştir.

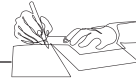
Gözlem formunda temel olarak incelenen fiziki mekânlar, şu başlıklar altında sıralanmıştır:

1. Derslikler (Eğitim yapıları derslikleri, müzik ve resim dersliği, laboratuvarlar)
2. İdari mekânlar (Müdür odası, müdür yardımcısı odası, idari oda, rehberlik servisi odası, arşiv ve dosya odası, öğretmenler odası, zümre öğretmenler odası, veli görüşme odası, okul-aile birliği odası ve personel tuvaleti).
3. Ortak alanlar (Kütüphane, çok amaçlı salon, konferans salonu, ibadethane, spor ve beden eğitimi salonu, kantin-kafeterya, yemekhane)
4. Sirkülasyon Alanları (Giriş holleri, koridorlar, kapalı teneffüs alanı, rampalar, merdivenler, yangın merdivenleri, asansör, galeri boşlukları)
5. Islak hacimler (Öğrenci tuvalet kabini, engelli tuvaleti, temizlik odası, öğretmen wc kabini)
6. Teknik mekânlar (ısı merkezi, elektrik odası, jeneratör odası, havalandırma santrali, sistem odası, teknisyen ve hizmetli odaları, depolar, su deposu, sığınak)
7. Okul bahçeleri ( Açık spor alanı, sosyal alan, gezinti yolları, giriş ve kontrol kulübesi, servis ve itfaiye yolu, otopark ve servis araçları, yeşil alan)

### Verilerin Analizi

Çoklu durum çalışmalarında durumların birbiriyle kıyaslanarak ortak noktaların ve benzerliklerin ortaya çıkarılması esas olduğundan her okulda, aynı boyutlar hakkında gözlem yapmak önemlidir. Karşılaştırılabilir veriyi toplayabilmek için, aynı gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemler bu gözlem formu kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Okullarda değerlendirme yapılırken uzman yardımı alınmıştır. Okullarda gözlem yapılırken okul müdürü tarafından bir hizmetli görevlendirilerek araştırmacıya tüm fiziki mekânların görülmesi sağlanmıştır. Gözlemlerin hatırlanmasını kolaylaştırmak için, gözlem yapılan alanlarda izin alınarak fotoğraflar çekilmiş ve notlar alınmıştır. İlgili fotoğraflara ve notlara araştırma tezinden ulaşılabilir.

Bu aşamada elde edilen veriler, algıyı kolaylaştırmak amacıyla tablo haline dönüştürülmüştür. Değerlendirme sonuçları tabloya dönüştürülürken şu yol izlenmiştir: Fiziki mekânlar tek tek incelenmiş ve tüm maddelerin uygun olduğu alanlar, standartlara “uygun” olarak işaretlenmiştir. Bir fiziki mekâna ilişkin maddelerden bir ya da iki seçeneğin uygun olmadığı, kısmen uygun olduğu ya da bulunmadığı durumlarda ise “kısmen uygun” seçeneği, 3 ya da daha fazla maddenin uygun olmadığı durumlarda ise “uygun değil” seçeneği işaretlenmiştir. Fiziki mekânların okul binasında bulunmadığı durumlarda ise “yok” seçeneği işaretlenmiştir.



Yukarıda bahsedilen yol izlenerek Tablo 3'te sonuçlar verilmiştir. Algıyı kolaylaştırmak amacıyla rakamlardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda "uygun" seçeneği "3" rakamı ile, "kısmen uygun" seçeneği "2" rakamı ile, "uygun değil" seçeneği "1" rakamı ile, "yok" seçeneği ise "0" ile belirtilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın alt problemine ilişkin bulgular, her okul için ayrı ayrı incelenerek elde edilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar her Anadolu Lisesi için ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.

### 1. 40 derslikli Gülşen Batar Anadolu Lisesi'nin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" Açısından Standartlara Uygunluğu

40 derslik olarak tasarlanmış olan G.B. Anadolu Lisesi'nin, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından standartlara uygun olup olmadığı bir mimarla birlikte gözlem formu doldurularak değerlendirilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiş ve yorumlanmıştır.

2013 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan Gülşen Batar (G.B.) Anadolu Lisesi'nin fiziki mekânları genel olarak projede belirtildiği gibi olduğu gözlemlenmiştir. Milli Piyango tarafından Türkiye'nin çeşitli illerinde yaptırılan 40 derslikli okullardan biri olan bu okulun, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"nda belirtilen standartlara uygunluk açısından en yakın okul olduğu gözlemlenmiştir. Ancak dersliklerin standartlara kısmen uygun olduğu görülmektedir. Çünkü 30 kişilik olarak tasarlanmış olan sınıflarda kişi başına düşen alan 1.86 m<sup>2</sup> olması gerekirken, her sınıfta ortalama 35 öğrenci olduğu görülmüştür, dolayısıyla kişi başına düşen alan küçülmektedir. Okuldaki laboratuvarların tümü standartlara kısmen uygundur, çünkü laboratuvarlarda acil çıkışın olmadığı görülmüştür.

Okulda sosyal alanlar olarak ayrı bir beden eğitimi ve spor salonunun olduğu ve standartlara uygun olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca okulda mescit ve abdesthane olduğu görülmektedir. Okulda giriş katta bulunan kantin ve kafeterya alanının küçük bir alan olduğu ve bundan dolayı standartlara kısmen uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca bodrum katta planlanan yemekhanenin okul içerisinde rahatsız edici bir şekilde kokuya sebep olduğu gözlemlenmiştir.

Sirkülasyon alanlarında kapalı teneffüs alanı olarak tasarlanmış olan alanların standartlara uygun olmadığı ve çok küçük aydınlatma alanları gibi tasarlandığı anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin dinlenmesi veya teneffüs yapabilmesi için oturaklar vs. bulunmamaktadır. Bu nedenle standartlara uygun değildir.

Okulda dikkat çeken diğer bir unsur ise projede sığınak olarak tasarlanan alanın okulda tekvando salonu olarak kullanılmasıdır. Dolayısıyla okulda acil bir durumda kullanılacak amaca uygun bir sığınak alanının bulunmasının yanı sıra bir tekvando salonu olduğu da söylenebilir.

Okul bahçesinde çok az yeşil alan olduğu, ekim yapmak veya dinlenmek gibi etkinliklere yer verilemeyecek kadar az bir yeşil alanın olduğu görülmektedir. Okul bahçesinin büyük bir çoğunluğu sert zemin olarak düzenlenmiştir. Bu açıdan



servis ve itfaiye yolu olarak da kullanılabilceği görülmektedir. Ayrıca okul bahçesi olarak tasarlanmış olan arka bahçenin personel için otoparka çevrildiği görülmüştür. Okul dışında misafir araçlar için ayrı bir otopark alanı düzenlenmiştir. Bu açıdan standartlara kısmen uygun bulunmuştur.

## 2. 32 Derslikli Dumlupınar Anadolu Lisesi'nin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" Açısından Standartlara Uygunluğu

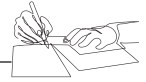
32 derslik olarak tasarlanmış olan Dumlupınar Anadolu Lisesi'nin, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından standartlara uygun olup olmadığı gözlem formu doldurularak değerlendirilmiştir. 2013 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan Dumlupınar Anadolu Lisesi'nin fiziki mekânlarının genel olarak projede yapıldığı gibi olduğu gözlemlenmiştir. Ancak dersliklerin standartlara kısmen uygun olduğu görülmektedir. Çünkü 30 kişilik olarak tasarlanmış olan sınıflarda kişi başına düşen alan 1.86 m<sup>2</sup> olması gerekirken, her sınıfta ortalama 38-40 öğrenci olduğu görülmüştür, dolayısıyla kişi başına düşen alan küçülmektedir. Okuldaki laboratuvarlardan sadece fizik laboratuvarının gerekli donanımına sahip olduğu görülmüştür. Diğer laboratuvarlar ise henüz gerekli donanımına sahip olmadığı için kullanılamamaktadır ve bu nedenle standartlara uygun değildir.

Okulda sosyal alanlar olarak spor ve beden eğitimi salonunun bodrum katta olduğu ve standartlara kısmen uygun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunlukla açık alandaki spor alanlarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca okulda mescit olduğu görülmektedir ancak bu mescit alanı okuldaki zümre odalarından birinin mescide dönüştürülmesi ile gerçekleşmiştir. Okulda mescit alanı düzenlenmesine rağmen aynı zamanda bir abdesthane alanı düzenlenmemiştir. Okulda giriş katta bulunan kantin ve kafeterya alanının küçük bir alan olduğu ve bundan dolayı standartlara kısmen uygun olduğu görülmüştür.

Sirkülasyon alanlarında kapalı teneffüs alanı olarak tasarlanmış olan alanların standartlara uygun olmadığı ve çok küçük aydınlatma alanları gibi tasarlandığı anlaşılmaktadır. Burada öğrencilerin dinlenmesi veya teneffüs yapabilmesi için oturaklar vs. bulunmamaktadır. Bu nedenle standartlara uygun değildir. Ayrıca okulda asansör olmasına rağmen faaliyette olmadığı görülmüştür. Bu konuda elektrik voltajının asansörü çalıştırmaya yetmediği öğrenilmiştir. Dolayısıyla engelli öğrencilerin okul içinde dolaşımı ve erişilebilirliği kısıtlanmaktadır ancak okul yönetiminin bunu için giriş kattaki sınıfları onlara göre ayarladıkları görülmüştür.

Okulda dikkat çeken diğer bir unsur ise projede veli görüşme odasının olmasına rağmen okul tarafından zümre öğretmenler odalarından birinin mescide, birinin de veli görüşme odasına çevrildiğidir. Bir zümre öğretmen odası ise boş olarak görülmektedir. Okulda veli görüşme odası var ve standartlara uygun olduğu görülürken zümre öğretmen odasının ise standartlara kısmen uygun olduğu söylenebilir.

Okul bahçesinin büyük bir çoğunluğu sert zemin olarak düzenlemiştir. Bu açıdan servis ve itfaiye yolu olarak da kullanılabilceği görülmektedir. Dolayısıyla standartlara kısmen uygun olduğu söylenebilir.



### 3. 24 Derslikli İ.M.K.B. Anadolu Lisesi'nin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" Açısından Standartlara Uygunluğu

24 derslik olarak tasarlanmış olan İ.M.K.B. Anadolu Lisesi'nin, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından standartlara uygun olup olmadığı gözlem formu doldurularak değerlendirilmiştir. 2006 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlayan İ.M.K.B. Anadolu Lisesi'nin fiziki mekânlarının birçoğunun genel olarak projede belirtildiği gibi olmadığı gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dersliklerin standartlara uygun olmadığı görülmektedir. Çünkü 30 kişilik olarak tasarlanmış olan sınıflarda kişi başına düşen alan 1.86 m<sup>2</sup> olması gerekirken, her sınıfta ortalama 35 öğrenci olduğu görülmüştür; dolayısıyla kişi başına düşen alan küçülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal alanlara yakın konumlandırılan sınıflar da bulunmaktadır, bu durum sınıfların gürültülü ortamlara yakın olduğunu göstermektedir. Projede yer almasına rağmen okulda resim ve müzik derslikleri düzenlenmemiştir. Bu durum, müzik derslerinde gürültünün olmasına ve diğer sınıfların rahatsız olmasına yol açmaktadır. Okuldaki laboratuvarlardan fizik ve biyoloji laboratuvarının gerekli donanıma sahip olduğu görülmüştür. Kimya laboratuvarı ise okulda bulunmamaktadır.

Okulda sosyal alanlar olarak spor ve beden eğitimi salonunun olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunlukla açık alandaki spor alanlarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca okulda mescit olduğu görülmektedir ancak bu mescit alanı okuldaki depo alanlarından birinin mescide dönüştürülmesi ile gerçekleşmiştir. Okulda mescit alanı düzenlenmesine rağmen aynı zamanda bir abdesthane alanı düzenlenmemiştir. Okulda giriş katta bulunan kantin ve kafeterya alanının yeterli oturma alanlarına, bir mutfak ve depo alanına sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla standartlara uygun görülmektedir. Okulda son zamanlarda yapılmış olan Z kütüphane, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından farklı olmasına karşılık standartlara uygun olduğu söylenebilir. Çünkü kılavuzda belirtilen standartlara göre okuma ve kitap bölümleri ayrı tasarlanması gerekmektedir.

Okuldaki idari alana bakıldığında bir idare koridorunun olduğu görülmektedir. Müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler odası ve memur odasının bu katta yer aldığı gözlemlenmiştir. Ancak iki müdür yardımcısı olan okulda aynı koridor yerine farklı katlarda konumlandırılması standartlar açısından daha uygun olabilirdi dolayısıyla müdür yardımcısı odaları bu standarda uymadığı için kısmen uygun görülmüştür.

Okuldaki ıslak hacimlere bakıldığında lavaboların standartlara kısmen uygun olduğu görülmektedir. Merdivenlerin karşısında bulunan lavaboların kapısı açıldığında içerisi görünmektedir ve tüm wc kapıları içeri doğru açılmaktadır. Ayrıca wc kabinleri sadece alaturka olarak düzenlenmiştir. Dolayısıyla standartlara uygun bulunmamıştır. Her katta engelli wc'si bulunmaktadır. Lavaboların yanında temizlik odası bulunmaktadır ve standartlara uygun bulunmuştur. İdari katın olduğu birinci katta ise öğretmen wc'si bulunmaktadır.

Okulda aktif olarak çalışan asansör bulunmaktadır dolayısıyla engelli öğrencilerin okul içinde her alana erişimi kolaylaşmaktadır. Okulda dikkat çeken diğer bir unsur ise giriş katta veli bekleme salonunun düzenlenmesidir. Bu alanda her türlü donanım düşünülmüştür.



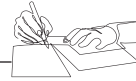
Okul bahçesinin büyük bir çoğunluğu sert zemin olarak düzenlemiştir. Ancak okul girişi ana yol üstünde değil ters tarafta planlanmıştır ve dar bir girişten sonra bahçeye ulaşım sağlanmaktadır dolayısıyla servis ve itfaiye yoluna uygun değildir. Ayrıca okul içerisinde bir otopark alanı bulunmamaktadır. Okul bahçesinde kör alanlar bulunmaktadır yani okul binasından tüm alanlar kontrol edilememektedir. Okul bahçesinde açık spor alanları ve yeterli yeşil alan olduğu gözlemlenmiştir. Ancak okul bahçesinde öğrencilerin oturabileceği, dinlenebileceği bankların yeterli olmadığı ve amfi tiyatrunun ya da buna benzer açık alan düzenlenmelerinin olmadığı görülmüştür.

#### **4. 16 Derslikli Aktoprak Anadolu Lisesi'nin "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" Açısından Standartlara Uygunluğu**

16 derslik olarak tasarlanmış olan Aktoprak Anadolu Lisesi'nin, "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından standartlara uygun olup olmadığı gözlem formu doldurularak değerlendirilmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Buna göre, resim dersliğinin projede bulunmasına rağmen okul binasında normal derslik olarak düzenlendiği görülmüştür. Ayrıca müzik dersliğinin de benzer şekilde normal derslik olarak düzenlendiği ve müzik derslerinin işlenmesi için bodrum katta bir odanın düzenlendiği görülmüştür. Bu alanın duvar, tavan ve tabanlarının ses yalıtımı özelliğine sahip olmadığı, pencerelerinin 90 cm yukarıdan başlamadığı, çift açılımlı özellikler göstermediği, kapı özellikleri ve müzik dersliğine bağlı bir depo alanı açısından da standartlara uygun olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla okul binasında resim dersliğinin olmadığı, müzik dersliği olarak düzenlenen alanın ise standartlara uygun olmadığı ortaya çıkmaktadır. Laboratuvarlara ilişkin ayrıntılara bakıldığında fizik ve kimya laboratuvarlarının zemin katta tasarlanması gerekirken en üst katta tasarlandığı görülmüştür. Tespit edilen diğer önemli eksiklikler ise dışarıya açılan acil çıkış kapısının olmaması, havalandırma bacasının olmaması ve mekanik havalandırmanın görülmemesidir. Diğerlerinden farklı olarak biyoloji laboratuvarı kılavuzda belirtildiği gibi zemin katta planlanmıştır.

Sosyal alanlar incelendiğinde, 16 derslikli Aktoprak Anadolu Lisesi'nin eğitim yapısı içerisinde, üçüncü katta kütüphane bulunmaktadır. Ancak burada dikkat çeken unsur, çok amaçlı salonun da kütüphane alanında düzenlenmesidir. Diğer bir ifadeyle kütüphane alanı hem kütüphane hem de çok amaçlı salon olarak kullanılmaktadır. Projede bulunmasına rağmen çok amaçlı salonun okul binasında bulunmadığı ve ihtiyaçtan dolayı kütüphane alanının aynı zamanda çok amaçlı salon olarak kullanıldığı görülmüştür. Kütüphanede kitap ve raf bölümü olarak tasarlanan alanda bir sahne kurulduğu ve burada sahne arkasının olmaması, dışarıya açılan acil çıkış kapısının, soyunma odalarının ve kulisin bulunmaması nedeniyle bu alanın standartlara uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Okulda hem erkekler için hem de bayanlar için koridor alanının bir bölümü kapatılarak ibadethane olarak düzenlendiği görülmüştür ve standartlara uygun bulunmuştur. Bunun dışında okulda kapalı beden eğitimi salonu bulunduğu ve standartlara uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Çünkü spor salonu dışarı ile ve açık spor alanları ile ilişkilendirilmemiştir. Bunun dışında zeminin sıcak parke ile döşenmediği,



duvar alt kotlarında çarpma vinil-yastık olmadığı görülmüştür. Projede sosyal alanlardan kantin ve kafeterya alanında satış bölümü, servis alanı, mutfak ve depo görülmektedir ancak projede yemek ve dinlenme alanı olarak ayrıca bir yer belirtilmemesine rağmen okulda öğrencilerin yemek ve dinlenme alanı olarak kullanabilecekleri oturma alanları olduğu küçük bir bölüm olduğu görülmüştür. Dolayısıyla standartlara uygun bulunmuştur. Ancak bu projede yemekhane tasarlanmamasına rağmen okulda bulunan sığınak alanının öğrencilerin öğle arası yararlanabilecekleri bir yemekhane alanına dönüştürüldüğü görülmüştür. Ancak bu alanın yemekhane alanı olarak kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda standartlara uygun olmadığı görülmektedir.

İdari mekânlara bakıldığında kılavuzda belirtilen zümre öğretmenler odası, veli görüşme odası, okul-aile birliği odası ve personel tuvaletinin (bay+bayan) projede olmadığı görülmüştür. Ayrıca idare koridoru olarak düşünülen alanda arşiv ve dosya odasının projede bulunmamasına rağmen, okul binasında yapılan gözlemlerde mevcut olduğu ve standartlara uygun olduğu görülmektedir.

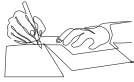
Okul binasında öğrenci lavaboları incelendiğinde standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Çünkü erkek wc kabinlerinde pisuar olduğu lavabolarda hem alaf-ranga hem alaturka kabinlerin eşit şekilde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin wc kabinleri, idari koridorun bulunduğu katta bir erkek ve kız öğrenciler için tasarlanmış olan alanların öğretmenler ve personel için yeniden düzenlenmesi ile elde edildiği görülmüştür dolayısıyla standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Engelli tuvaletinin ve temizlik odasının standartlara uygun olduğu görülmektedir.

Sirkülasyon alanlarına bakıldığında projede kapalı teneffüs alanı olarak tasarlanan bir alanın görülmemesine karşılık okulda böyle tasarlanabilecek alanların olduğu gözlemlenmiştir ancak bu alanlar öğretmenlerin ve öğrencilerin dинlenebilecekleri oturma grupları ve donatılar ile donatılmadığı için standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Özellikle bahçe kullanımının kısıtlı olduğu soğuk hava şartlarında böyle bir alanın olması önemli görülmektedir.

Teknik hacimlerin genel olarak kılavuzda belirtilen standartlara uygun olduğu görülmüştür. Ancak elektrik ve pano odasında anti statik yer kaplaması olmadığı görülmüştür dolayısıyla standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Diğer taraftan sığınak alanının projeden farklı olarak yemekhane alanına dönüştürüldüğü görülmüştür. Sığınak olarak standartlara uygun olan bu alanın yemekhane olarak düzenlendiğinden dolayı farklı değerlendirilmiş ve yemekhane olarak göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla standartlara uygun değildir.

Okul bahçesine bakıldığında, okulda açık spor alanları olarak basketbol sahasının bulunduğu ve kılavuzda belirtildiği gibi çevresinde seyirci için oturma alanı yapıldığı görülmüştür. Ayrıca sert zemin olarak tasarlanan alanda ise futbol için kale direklerinin olduğu görülmüştür. Okulda giriş ve kontrol kulübesinin standartlara uygun olduğu görülmüştür. Çünkü acil durumda okulun tahliye edilmesini sağlayacak ek bir çıkış kapısı daha bulunmaktadır. Dolayısıyla standartlara uygun olduğu görülmektedir. Projede otopark alanı tasarlanmadığı halde okulun arka bahçesinin otopark alanı olarak düzenlendiği görülmektedir. Yeşil alanla-





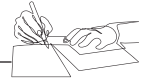
ra bakıldığında okulda ekim-dikim yapılabilecek yeterli büyüklükte yeşil alanlar olduğu, öğrencilerin dinlenebilecekleri, doğayı deneyimleyebilecekleri alanların ve çardakların olduğu görülmüştür. Dolayısıyla standartlara uygun olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4. Anadolu Liselerinin Fiziki Mekânları Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar Nelerdir?

Yukarıda tek tek incelenmiş ve değerlendirilmiş olan okul binalarının karşılaştırılmasını yapmak amacıyla okulların değerlendirilmesi aynı tablo üzerinde bir arada yapılmıştır. Okul binalarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 2’de verilmiştir. Algıyı kolaylaştırmak amacıyla rakamlardan yararlanılmıştır: “Uygun” seçeneği “3” rakamı ile, “kısmen uygun” seçeneği “2” rakamı ile, “uygun değil” seçeneği “1” rakamı ile, “yok” seçeneği ise “0” ile belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Binalarının Standartlara Uygunluğunun Karşılaştırılması

		Okul Binalarının Standartlara Uygunluğunun Karşılaştırılması											
		A.A.L. 16 derslik			İMKB A.L. 24 derslik			D A. L. 32 derslik			G.B.A.L 40 derslik		
Fiziki Mekânlar		U	D		U	D		U	D		U	D	
Derslikler	Derslikler	2				1		2			2		
	Resim Dersliği			0			0	2			3		
	Müzik Dersliği		1				0	2			3		
	Kimya Lab.	2					0		1			2	
	Fizik Lab.	2			2			2				2	
	Biyoloji Lab.	2			2				1			2	
	Sosyal Alanlar	Kütüphane	3			3			3			3	
Çok Amaçlı Salon			1		2			2			2		
İbadethane		3			3			3			3		
Spor ve Beden Eğitimi Salonu			1				0	2			3		
Kantin-Kafeterya		3	2		3			2			2		
Yemekhane			1				0			0		2	1
İdari Mekanlar		Müdür Odası	3			3			3			3	
	Müdür Yardımcısı Odası	3				2		3			3		
	İdari Oda	3			3			3			3		
	Rehberlik Servisi Odası	3			3			3			3		
	Arşiv ve Dosya Odası	3			3			3			3		
	Öğretmenler Odası	3			3			3			3		
	Zümre												
	Öğretmenler Odası			0			0	2			3		
	Veli Görüşme Odası			0			0	3					0
	Okul-Aile Birliği Odası			0			0	3			3		
	Personel Tuvaleti (Bay+Bayan)			0			0			0			0



Islak Hacimler	Öğrenci Tuvalet Kabini	2		1	2		2
	Engelli Tuvaleti	3		2		2	2
	Temizlik Odası	3		3		0	0
	Öğretmen WC Kabin		2		2		2
Sirkülasyon Alanları	Giriş Holleri	3		3		3	3
	Koridor	3		3		3	3
	Kapalı Teneffüs Alanı		2		0	1	1
	Rampa	3		3		3	3
Teknik Hacimler	Merdiven	3		2		3	3
	Yangın Merdiveni	3		3		2	3
	Asansör/Galeri Boşlukları	3		3		2	3
	Isı Merkezi	3		3		3	3
	Elektrik Odası		2		3		3
	Jeneratör Odası			0		0	3
	Havalandırma Santrali		0	3		0	0
	Sistem Odası		0			0	0
	Teknisyen Odası		0	3		3	3
	Hizmetli Odaları	3		3		3	3
Okul Bahçeleri	Depolar	3			0	3	3
	Su Deposu	3		3		3	3
	Sığınak		2		3		2
	Açık Spor Alanı	3		3		2	2
	Sosyal Alan		2		1		2
	Gezinti Yolları	3			2		2
	Giriş ve Kontrol Kulübesi	3		3		3	3
	Servis ve İtfaiye Yolu	3			1		2
	Otopark ve Servis Araçları	3			0		2
	Yeşil Alan	3			2		3
						2	

Tablo 2 incelendiğinde tüm okulların “MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu” açısından standartlara uygun olmayan yönlerinin bulunması en çarpıcı bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2’de okullar, derslikler açısından incelendiğinde 24 derslikli okul binasının standartlara uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Müzik ve resim odalarının ve kimya laboratuvarının okulda bulunmadığı görülmektedir. Biyoloji ve fizik laboratuvarı ise standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Derslik alanlarına bakıldığında şu eksiklikler bulunmuştur:



- 30 kişilik olarak tasarlanmış olan sınıfların mevcudunun daha fazla olması, dolayısıyla kişi başına düşen alanın küçülmesi
- Sınıf malzemelerinin koyulabileceği sınıf depolarının olmaması,
- Bazı sınıfların alanlarının daha küçük olması, bazı sınıfların kare, bazı sınıfların dikdörtgen şeklinde olması,
- Bütün sınıflarda güneş ışığı sol taraftan gelecek şekilde olmaması,
- Bazı sınıfların sosyal alanlara yani ortak kullanılan alanlara yakın olması,
- Müzik, resim ve kimya laboratuvarlarının okul projesinde tasarlanmış olmasına rağmen okulda normal derslik olarak değiştirilmesi nedeniyle bulunmaması
- Biyoloji ve fizik laboratuvarlarının ise okulda mevcut olmasına karşılık zemin katta değil, üst katlarda düzenlenmesi,
- Biyoloji ve fizik laboratuvarının acil çıkış kapılarının olmaması ve bu alanlarda mekanik havalandırmanın olmaması.

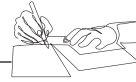
16 derslikli, 32 derslikli okul binası ve 40 derslikli okul binası ise derslikler açısından incelendiğinde derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Benzer şekilde 24 derslikli okul binasında da dersliklerde öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir. Her üç okul binasında da sınıf mevcutlarının 30'u aştığı görülmektedir. Genel olarak bu okullardaki derslik başına düşen öğrenci sayısının ortalama 35 olduğu söylenebilir.

Resim dersliği 16 derslikli okul binasında bulunmamaktadır, müzik dersliği ise standartlara uygun değildir. Resim ve müzik derslikleri 24 derslikli İMKB Anadolu Lisesi binasında bulunmadığı görülmektedir. 32 derslikli okul binasında her iki dersliğin de mevcut olduğu ancak standartlara kısmen uygun olduğu görülmüştür. 40 derslikli Gülşen Batar Anadolu Lisesi'nde ise her iki derslik de standartlara tamamen uygun görülmüştür.

Laboratuvarlara bakıldığında her okulda farklı sonuç ortaya çıktığı görülmektedir. 16 derslikli okul binasında laboratuvarlar bulunmaktadır ve gerekli donanımına sahip olmasına rağmen aktif bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. 24 derslikli okul binasında kimya laboratuvarının olmadığı, 32 derslikli okul binasında ise tüm laboratuvarlar olmasına rağmen fizik laboratuvarı dışında malzeme ve donanım eksikliğinden dolayı kullanılmadığı görülmüştür. Ancak 40 derslikli okul binasında tüm laboratuvarların acil çıkış dışında hiçbir eksiğinin olmadığı ve son teknoloji ile donatıldığı görülmüştür. Bu açıdan G.B. Anadolu Lisesi'nin laboratuvarlar açısından standartlara daha uygun olduğu söylenebilir.

Sosyal alanlara bakıldığında hiçbir projede ibadethane (mescit) tasarlanmadığı halde tüm okul binalarında mescit alanları düzenlendiği görülmektedir. Spor salonunun ise G.B. Anadolu Lisesi'nde ayrı bir birim olarak yer aldığı ve standartlara uygun olduğu görülmüştür, diğer okul binalarında ise standartlara kısmen uygun olduğu dikkat çekmektedir çünkü bu okullarda beden eğitimi salonları dışarı ile ve açık spor alanları ile ilişkilendirilmemiştir.

Sosyal alanlardan kütüphanenin tüm okul binalarında standartlara uygun olduğu dikkat çekmektedir. Ancak 16 derslikli okul binasında kütüphane aynı



zamanda çok amaçlı salon olarak kullanıldığından dolayı standartlara uygun yapılmasına rağmen yapılan düzenleme ile standartlara kısmen uygun olduğu söylenebilir. Çok amaçlı salonun ise tüm okullarda okul mevcuduna göre oldukça küçük kaldığı söylenebilir. Bu nedenle standartlara kısmen uygun bulunmuştur. Kantin ve kafeterya alanları da benzer şekilde okul mevcuduna göre yetersiz kaldığı için standartlara kısmen uygun bulunmuştur. İMKB Anadolu Lisesi binasında ise yeterli alan olduğu söylenebilir bu nedenle standartlara uygun görülmüştür.

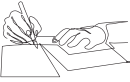
Dikkat çeken diğer bir husus ise 16 derslikli, 24 derslikli okul binası ve 32 derslikli okul binalarında yemekhanenin tasarlanmadığıdır. Ancak 40 derslikli okul binasında bodrum katta yemekhanenin tasarlandığı görülmüştür. "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu"na göre yemekhane ayrı bir birim olarak tasarlanması önerilmektedir. Nitekim bu okul binasında bodrum katta bulunan yemekhanenin okul içerisinde kötü kokulara sebep olması nedeniyle standartlara uygun bulunmamıştır. Ancak 16 derslikli okul binasında yemekhane tasarlanmadığı halde bodrum katta bulunan sığınağın yemekhane olarak kullanıldığı görülmüştür.

İdari mekânlar incelendiğinde müdür odası, rehberlik servisi, idari oda (memur odası) ve öğretmenler odasının tüm okullarda standartlara uygun olduğu dikkat çekmektedir. Personel tuvaletlerinin ise hiçbir okulda düzenlenmediği, bunun yerine öğretmen bay ve bayan wc grupları şeklinde bulunduğu görülmüştür. Bunun dışında 32 ve 40 derslikli okul binalarının idari mekânlar açısından standartlara daha uygun olduğu söylenebilir. 16 derslikli ve 24 derslikli okul binalarında veli görüşme odası, okul aile birliği odası ve zümre öğretmenler odası bulunmamaktadır.

Islak hacimler açısından tablo 3 incelendiğinde öğrenci wc gruplarının bütün okullarda standartlara uygun olmayan yönlerinin bulunduğu dikkat çekmektedir. Tablo 3'te dikkat çeken diğer önemli bir husus da tüm okul binalarında engellilerve öğretmenler içinwc kabinlerinin standartlara kısmen uygun olmasıdır. Ayrıca 32 ve 40 derslikli okul binalarında temizlik odasının bulunmadığı görülmektedir. Engelli tuvaleti ise sadece 16 derslikli okul binasında standartlara tamamen uygun görülmektedir.

Sirkülasyon alanlarına bakıldığında, koridorlar, giriş holleri ve rampalar açısından tüm okul binaları standartlara uygun görülmektedir. Ancak kapalı teneffüs alanlarının 24 derslikli okul binasında tasarlanmadığı, diğer okul binalarında ise yeterli olmadığı görülmektedir. 32 derslikli okul binasında kapalı teneffüs alanları cemekânlarla kapatılarak öğrencilerin etüt yapabilecekleri bireysel olarak çalışabilecekleri alanlara çevrilmiştir. Çok küçük olarak tasarlanmış bu alanlar koridorların daha aydınlık olmasını sağladığı da söylenebilir. Bunun dışında asansör ve yangın merdivenlerinin her okulda bulunduğu görülmektedir. Ancak 32 derslikli okul binasında bu alanlar kullanılmadığından dolayı standartlara kısmen uygun görülmüştür.

Teknik hacimler açısından okul binalarına bakıldığında her okulda ısı odası, su deposu ve elektrik odasının bulunduğu görülmektedir. Aynı şekilde okullarda teknisyen ve hizmetli odaları da bulunmaktadır. Ancak hiçbir okulda sistem odasının bulunmadığı dikkat çekmektedir. 24 derslikli İMKB Anadolu Lisesi'nde



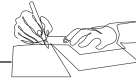
depo alanının olmadığı dikkat çekmektedir. Sığınıklara bakıldığında ise G.B. Anadolu Lisesi'nde sığınak olmadığı söylenebilir çünkü bu alanın tekvando gibi spor branşlarının çalışılabileceği bir alana dönüştürülmüştür. Dolayısıyla bu alanın öğrencilerin sportif ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde değerlendirildiği söylenebilir. Öğrencilerin sosyal ve spor branşlarında gelişimlerinin sağlanması ve enerjilerini harcayabildikleri bir alanın olması açısından sığınığın bu şekilde değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Diğer taraftan 16 derslikli Aktoprak Anadolu Lisesi'nde de sığınak, taşınmalı öğrencilerin olduğu okulda ihtiyaçtan dolayı yemekhane olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Okul bahçeleri açısından okullara bakıldığında tüm okullarda giriş ve kontrol kulübesinin bulunduğu ve gerekli durumlarda okulun tahliye edilmesini sağlayacak ikinci bir kapı daha bulunduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra tüm okullarda sosyal alanlar olarak oturma alanları, çardaklar, çeşme, aydınlatma lambaları gibi unsurların bulunmasına karşılık, öğrencilerin dışarıda ders işlemlerini sağlayabilecek şekilde herhangi bir amfi tiyatro ya da bölüm olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca okullarda açık spor alanları olarak, basketbol/voleybol sahası ve futbol oynamalarını sağlayabilecek direkler ve uygun alanlar olduğu gözlemlenmiştir ancak bu alanlarda seyircilerin sahayı izleyebilecekleri alanların bulunmadığı, etrafında öğrencilerin yürüyüş yapmalarını sağlayacak yürüyüş yollarının olmadığı görülmüştür. Bu özelliklerin sadece 16 derslikli okul bahçesinde bulunduğu görülmektedir. Yeşil alanlar açısından bakıldığında ise tüm okul bahçelerinde, kenarlarda yeşil alan ve ağaçlandırma yapıldığı görülmüştür ancak öğrencilerin ekim yapmaları için yeterince geniş yeşil alanların bulunmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yeşil alanlarda sadece ağaçlandırma yapıldığı ancak çiçeklendirme yapılmadığı görülmüştür. Oysa bu alanlarda çiçeklendirme yapılması okul bahçesinde öğrencilerde ve okula gelen herkes açısından hoş duygular uyandırabileceği söylenebilir. Nitekim 16 derslikli okul bahçesinde yeterli büyüklükte yeşil alanların olduğu, çevresinde gül ağaçlarının dikildiği ve ağaçlandırmaların yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla okul bahçesi açısından standartlara en uygun okul 16 derslikli Aktoprak Anadolu Lisesi'nin olduğu görülmüştür.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Anadolu liseleri okul binalarının MEB tarafından yayınlanan standartlara uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma, tip projelere göre yapılan okul binalarının fiziksel mekân standartlarına ilişkin durumunu ortaya koymaktadır. Lise olarak inşa edilen okul binalarının genel olarak 4 farklı tip lise projesine göre yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda 4 farklı Anadolu lisesinin fiziki çevresi incelenmiştir. Bu okullar sırasıyla 40 derslikli Gülşen Batar Anadolu Lisesi, 32 derslikli Dumlupınar Anadolu Lisesi, 24 derslikli İMKB Anadolu Lisesi ve 16 derslikli Aktoprak Anadolu Lisesi'dir. Araştırma kapsamına alınan bu okul binaları "MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu" açısından değerlendirilmiştir. Bu okulların kılavuzda belirtilen standartlara uygunluğuna bakılırken uzman yardımı alınmıştır. Her okul, ayrı olarak değerlendirilmiş ve son olarak çapraz karşılaştırma yapılarak bir genellemeye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anadolu liselerinin fiziki çevresinin değerlendirilmesi sürecinde elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapıldığında okulların tümünde;



- Kütüphane ve mescidin standartlara uygun olduğu,
- Müdür odasının, memur odasının, rehberlik servisi, arşiv odası ve öğretmenler odasının standartlara uygun olduğu,
- Islak hacimlerden personel tuvaletinin hiçbir okulda bulunmadığı, bunun yerine öğretmenler için wc kabinlerinin düzenlendiği,
- Öğrenci tuvaletlerinin standartlara tüm yönleri ile uygun olmadığı,
- Sistem odasının hiçbir okulda bulunmadığı,
- Giriş ve kontrol kulübesinin tüm okullarda bulunduğu ve standartlara uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.
- Ayrıca okulların tümünde ihtiyaçtan dolayı test/sınav odası gibi alanların düzenlendiği,
- Tüm okullarda mescit düzenlendiği.
- Zümre öğretmenler odasının farklı amaçlar için kullanıldığı,
- Tüm okullarda bodrum katta spor salonu bulunmasına rağmen, bu alanın etkili bir şekilde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.
- Tüm okullarda sınıf başına 30'dan fazla öğrenci düştüğü görülmüştür.
- Laboratuvarlardan ise her okulda fizik laboratuvarının etkili bir şekilde kullanılabildiği ancak diğer laboratuvarların her okulda bulunmadığı ya da etkili bir şekilde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.
- 32 derslikli okul binası ile 40 derslikli okul binalarının daha fazla oda sayısına sahip olduğu için ihtiyaç duyulan ek mutfak, geniş odalar, mescit, sınav odaları gibi alanlara dönüştürülebildiği görülmüştür. Ancak diğer okul binalarında koridor alanlarının ve kapalı tenffüs alanlarının camekânlarla kapatılarak ihtiyaç doğrultusunda ek odalara dönüştürüldüğü görülmüştür. Karışık bir yapı, öğrenci izdihamı, kafa karışıklığı gibi birçok olumsuz sonuçlar doğurabilir (Tanner, 2000). Dolaşım alanları genellikle önemsiz görüldüğü için, eğitim öğretim alanlarından ayrı düşünülmemekte ya da eğitim-öğretim alanlarıyla bütünleştirilememektedir. Oysaki bu alanlarda gürültü ve dersin bölünmesi açısından sık sık eğitimi engelleyici sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla okul içerisinde ve dışarısında hızlı ve etkili bir sirkülasyon oldukça önemlidir (Colven, 1990).
- 32 derslikli okul binası ile 40 derslikli okul binalarının yaşı aynı olmasına rağmen, okullarda donanım açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin, 40 derslikli Gülşen Batar Anadolu Lisesi tüm sosyal ve ortak alanlara, laboratuvarlara ve gerekli donanıma sahip iken, 32 derslikli okul binasının birçok eksiği olduğu, laboratuvarlar, müzik odası, resim odası, bilgisayar odası gibi alanların gerekli donanıma sahip olmadığı ve bundan dolayı etkili bir şekilde kullanılmadığı görülmüştür.
- 16 derslikli okul binasında derslik sayısının yetersiz kaldığı, bundan dolayı müzik, resim derslikleri ve laboratuvar alanlarının dersliklere dönüş-

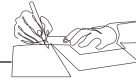


türüldüğü görülmüştür. Dolayısıyla mevcut okul binasında sosyal alanlardan gerektiği gibi verim sağlanamayacağı söylenebilir. Hebert'e (1998) göre mekânın tasarımı ve düzenlenmesinin öğrenme üzerinde derin etkisi vardır. Öğrenciler, kendilerine birey olarak saygı duyulan ve onların ihtiyaçlarını karşılayan bir tasarımı olan binalarda kendilerini daha iyi hissetmektedirler.

- Okulların karşılaştırılmasında okul yöneticisinin liderlik rolünün okul binasının etkili bir şekilde kullanılmasında, okulda gerekli fiziki ihtiyaçların karşılanmasında, okulun temizliğinde ve buna benzer birçok konuda etkili olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü 32 derslikli okul binası ile 40 derslikli okul binaları aynı yaşta olmasına rağmen okullarda donanım açısından büyük farklar olduğu görülmüştür. Okul yöneticisinin burada etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla okul yöneticisinin ilişkileri, iletişimi, görevine olan bağlılığı gibi özelliklerinin burada etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Bursalıoğlu'nun (2012) da belirttiği gibi okul yöneticisinin çok yönlü olarak yetişmesi örgütteki problemleri daha bilimsel bir şekilde çözebilmesini sağlar. Aynı zamanda örgüt lideri, hem fiziki hem de maddi bakımdan kurumu geliştirir.
- Öğrenci merkezli eğitim ya da yapılandırmacı eğitim yaklaşımları benimsenmiş olmasına rağmen gözlem yapılan tüm okullarda sınıf düzenlerinin ve ortamların bu yaklaşımlara uygun olarak düzenlenmediği görülmüştür. İkili sıraların arka arkaya dizilerek oluşturulmuş olan bir sınıf düzeninin olduğu tüm okullarda görülmüştür. Sınıf mevcutlarının da 30'un üstünde olması sınıfların farklı düzenlenmelerine imkan vermediği görülmüştür. Öğrenmede öğrencinin aktif rol alması ve sosyal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için mevcut tasarımların uygun olmadığı ve bu tasarımların, öğretmenleri çoğunlukla anlatım tekniği kullanarak ders işlemelerine yol açtığı söylenebilir. Rydeen (1993), okulların değişen eğitim stratejilerinin çeşitliliğini destekleyebilecek kadar esnek olması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre, katlanabilir bölmeler, kalabalık gruplara yönelik konferans salonları, küçük gruplara yönelik mekânlar ve personel ofisleri tasarımda gerekli olan özelliklerden sadece birkaçıdır. Müfredat ve yöntem öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sürekli değiştiğine göre eğitim mekânlarının da buna uyması gerekmektedir. Bu açıdan binanın sınıflar açısından mümkün olduğu kadar esnekliğe izin vermesi oldukça önemlidir. Eğitim çevresi, hem öğretmenin hem de öğrencinin gereksemelerine cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin eğitim ve öğretimin heyecanlı ve uyarıcı olmasını sağlamak için çaba göstermeleri gerekmektedir. Ancak fiziki çevre, bu ihtiyaca cevap verebilecek esnekliği onlara sağlamalıdır (Colven, 1990; Brubaker, 1998).

Genel olarak bakıldığında araştırma kapsamına alınan okul binalarının standartlara uymayan yönlerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca okul binalarında ihtiyaçtan dolayı bazı mekânlarda değişikliklere gidildiği gözlemlenmiştir. Okullarda yöneticilerin uygulamaları okul binaları ve teslim şartları aynı olmasına rağmen fark yarattığı görülmüştür. Dolayısıyla okullardaki fiziki engelleri minimum dü-





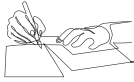
zeye indirmede okul yöneticilerinin rolünün büyük olduğu anlaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılar için hem de araştırmacılar için şu önerilerde bulunulmuştur:

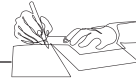
- Eğitimde kaliteyi yakalamış ve başarılı olmuş okul binalarının fiziki mekânlarının incelenmesi ve bu alanlardan örnek alınması önerilebilir. Bu bağlamda yurtdışında bulunan eğitimde ileri düzeyde olan ülkelerdeki okul projeleri ve binaları örnek alınabilir. Örneğin, OECD ülkeleri incelenebilir ve bu konuda en iyi okul örnekleri alınabilir.
- Okul yöneticilerinin etkili mekân yönetimi konusunda bilgilendirilmeleri bu bağlamda kurs veya seminer gibi eğitimler almaları sağlanmalıdır.
- Okullarda öğreneni merkeze alan eğitim anlayışına uygun alanlar ve sınıflar sunulmalıdır. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak, öğrenmede aktif rol alacak uygun tasarımlar geliştirilmelidir. Bunun için okul bahçelerinde derslik olarak kullanılacak alanların olması önerilebilir.
- Okullarda mevcut derslik alanları dışında laboratuvar, müzik dersliği, resim dersliği gibi alanların normal dersliklere dönüştürülmesi okulun bina olarak öğrenciler ve öğretmenler açısından verimliliğinin düşmesine sebep olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okulların proje aslına uyması ve öğrenci kapasitesini aşmaması okul binasının verimliliği açısından daha faydalı olacaktır.
- Araştırma kapsamında ele alınan standartların dünya standartları ile uyumlu olup olmadığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Okulların fiziki mekânlarına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi için ölçek ya da anket geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

1. Brubaker, C.W. (1991). Lessons in high school planning and design. *School Business Affairs*, 57(1), 6-10.
2. Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Onyedinci Basım). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
3. Colven, R. (1990). The quality of the physical environment of the school and the quality of education. *Conclusions of a seminar Lindingo, Sweden*, 17-21 October 1988. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324791).
4. Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy. *American Civil Liberties Union Foundation of Maryland*. Baltimore, MD 21211.
5. Garrett, D. M. (1981). *The impact of school building age on the academic achievement of high school pupils in The State of Georgia*. Athens, GA: Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
6. Hebert, E.A. (1998). *Design Matters: How school environment affects children*. *Educational Leadership*, 56(1). Accessed December 02, 2015 from the World Wide Web: <http://www.ascd.org/pubs/ed/sep98/hebert.html>.



7. Lewis, M. (2000). "Where children learn: Facility condition and student test performance in Milwaukee Public Schools. Scottsdale, AZ: Council of Educational Facility Planners, International, Issuetrak.
8. McGuffey, C. W., and Brown, C. L. (1978). The impact of school building age on school achievement in Georgia. Council of Educational Facility Planners, *International Journal*, 16(1), 6-9.
9. MEB (2014). MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları. 09 Ekim 2014 tarihinde <http://iedb.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
10. Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desene Uygulama İçin Bir Rehber* (çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık No 349. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
11. Rydeen, J.E. (1993). Designs for learning. *American School Board Journal*, 180(4), 34-36.
12. Tanner, K. C. (2000). The influence of school architecture on academic achievement. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 309-330.
13. Thomas, A. (1962). *Efficiency in education: A study of the relationship between selected inputs and mean test scores in a sample of senior high schools*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California.
14. Valiant, B. (1996). *Turning on the lights! Using what we know about the brain and learning to design learning environments*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 460 568)
15. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAMSAL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE CABRİ 3D ÖĞRENME ORTAMLARININ KULLANILMASI

Özlem Özçakır SÜMEN

### Giriş

Uzamsal beceriler, nesnelere zihinde döndürülmesi ve farklı açılardan görünümünün zihinde canlandırılabilmesi ile ilgili becerilerden oluşmaktadır. Uzamsal beceri, sembolik ve dilsel olmayan bilginin temsili, dönüştürülmesi, oluşturulması ve yeniden çağırılması (Linn ve Petersen, 1985) veya iyi yapılandırılmış görsel imgeleri meydana getirme, devam ettirme, yeniden düzenleme ve başka bir şekle dönüştürebilme becerisi (Lohman, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Farklı çalışmalarda uzamsal becerilerin farklı altboyutları tanımlanmıştır (Linn ve Petersen, 1985; McGee, 1979; Michael, Guilford, Fruchter ve Zimmerman, 1957; Pellegrino, Alderton ve Shute, 1984). Bu alt boyutlardan biri uzamsal görselleştirme. Uzamsal görselleştirme, nesnelere hareketlerini ve uzamsal şekillerini hayal etme yeteneğini içermekte ve zihinsel döndürme testlerini kapsamaktadır. Diğerleri ise uzamsal yönelimdir ve araştırmacının farklı perspektiflerden nesnelere görünümünü hayal etme yeteneğinden oluşmaktadır (Hegarty ve Waller, 2004).

Uzamsal beceriler matematikte özellikle geometride önemli olan soyut zihinsel becerilerdir. İlkokul dönemindeki öğrenciler Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerine göre somut işlemler dönemindedir (Schunk, 2011). İlkokul dönemindeki çocuklar zihinsel gelişim bakımından korunum ilkesini kazanmışlardır, en üst düzeyde gruplama yapabilirler, nesnelere belli özelliklerine göre sıralayabilirler. Somut olduğu sürece en karmaşık problemleri dahi çözebilirler ancak soyut problemleri çözemezler (Senemoğlu, 2012). Bu dönemde soyut düşüncenin ilk işaretleri görünse de bunlar hareketler ve mülkiyet ile sınırlıdır. Soyut işlemler döneminde ise çocukların düşünceleri elle dokunulabilir şeylerin ötesine geçer ve varsayımsal durumlar hakkında düşünebilmeye başlarlar. Bu dönemde muhakeme kapasitesi gelişir ve birden fazla boyut ve soyut özellikler hakkında düşünebilirler (Schunk, 2011). Çocuklar için somut işlemler döneminde özellikle gözle görülüp elle tutulan gerçek eşya ve modeller daha anlamlı olduğu için bu dönemde somut modellerden faydalanılmalıdır (Yolcu ve Kurtuluş, 2010). Clements ve McMillen (1996) çocukların matematiksel düşüncelerinin geliştirilmesinde somut modellerin önemini vurgulamaktadır. Bu açıdan bilgisayarların da somut modeller olarak düşünülebileceğine dikkat çeken yazarlar, bilgisayarların öğrencilere gerçek nesnelere kadar anlamlı temsiller (tasarımlar) sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Üstelik bu temsiller diğerlerine göre daha kullanışlı, kursuz, esnek ve genişletilebilir olabilirler (Clements ve McMillen, 1996).

Soyut matematik kavramların ekrana taşınıp somutlaştırılmasında bilgisayar programlarından faydalanılabilir (Baki, 1996). Cabri 3D, üç boyutlu geometrinin öğretilmesinde kullanılan interaktif bir bilgisayar programıdır ve üç boyutlu modellerin çizilmesi, döndürülmesi, perspektif alınması gibi konularda kullanılır.



maktadır. Cabri 3D cebiri ve geometriyi, cebirsel ifadelerde kullanılabilir şekil- de birbirine bağlayan bir yazılımdır; ayrıca 3D Öklid geometrisini öğretmek için de fırsatlar sunmaktadır (Mubokazi, 2018). Cabri 3D’de araçlar, fare yardımı ile seçildikten sonra ekranda kullanıcı tarafından nesne oluşturulur. Cabri 3D yazı- lımı, bir araç olarak ekran üzerindeki matematiksel nesnelere değiştirerek mate- matiksel düşünceleri güçlendirmektedir (Gürsoy, Yıldız, Çekmez ve Güven, 2009). Ayrıca öğrencilerin soyut olan matematiksel kavramları somutlaştırabilmelerine ve zihinlerinde oluşturabilmelerine olanak sağlamaktadır (Gürbüz, 2008). Litera- türde uzamsal yeteneklerin geliştirilmesinde Cabri 3D programının kullanımı ko- nusunda yapılmış çalışmalar mevcuttur (Hartatiana, Darhim ve Nurlaelah, 2018; Oldknow ve Tetlow, 2008; Miatun, 2018). Ayrıca bu alanda yürütülen deneysel ça- lışmalarda Cabri 3D programının öğrencilerin akademik başarılarının ve uzamsal becerilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur (Güneş, 2016; Kösa ve Kalay, 2015; Topaloğlu, 2011). Örneğin, Güneş (2016) Cabri 3D ile geliştiren etkinliklerin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının akademik başa- rılarını artırdığını ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına ait bakış açıları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu alanda yapılan farklı bir çalışmada ise Kösa ve Karakuş (2010) lise öğrencilerine analitik geometri öğretimi- nde Cabri 3D yazılımını kullanmış ve analitik geometri öğretiminde programın çok faydalı olduğu ve görsel anlamayı geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak literatürde Cabri 3D ortamının temel eğitim düzeyinde kullanılmasına yönelik pek fazla çalışma yapılmaması dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ilkokul öğrencilerine Cabri 3D eğitimi verilmiş, uygulamalardan sonra öğrencilerin uzam- sal beceri düzeyleri ve uzamsal becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmanın soruları şu şekildedir: Cabri 3D eğitimi sonrasında,

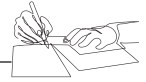
1. İlkokul öğrencilerinin uzamsal becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin “Küpün açınımı” ve “Eş küplerle çizim yapma” ko- nularındaki uzamsal becerileri hangi düzeydedir?
3. İlkokul öğrencilerinin “Küpün açınımı” ve “Eş küplerle çizim yapma” ko- nularındaki uzamsal becerilerinin gelişimi nasıldır?
4. İlkokul öğrencilerinin programa yönelik düşünceleri nelerdir?

### Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada öncelikle öğrencilerin uzamsal beceri dü- zeyleri incelenmiştir. Daha sonra “Küpün açınımı” ve “Eş küplerle çizim yapma” konularındaki yanıtları analiz edilerek uzamsal gelişimleri incelenmiştir. Son olarak öğrencilerin programa yönelik düşünceleri belirlenmiştir.

### Çalışma grubu

Çalışma 2018-2019 eğitim yılında bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya iki farklı 4. sınıfta öğrenim gören toplam 46 öğrenci katılmıştır. Çalış- ma grubu 20 tane kız, 26 tane erkek öğrenciden oluşmaktadır.



## Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak “Uzamsal beceri başarı testi” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Uzamsal beceri başarı testi” toplamda altı sorudan oluşmaktadır. Test ilköğretim matematik programı 4. Sınıf kazanımları arasında yer alan uzamsal becerilere yönelik iki kazanım dikkate alınarak geliştirilmiştir (MEB, 2018). Programda 4. sınıf düzeyinde yer alan uzamsal becerilere yönelik kazanımlar şunlardır:

*M.4.2.1.4. Açınımı verilen küpü oluşturur.*

*M.4.2.1.5. İzometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturur.*

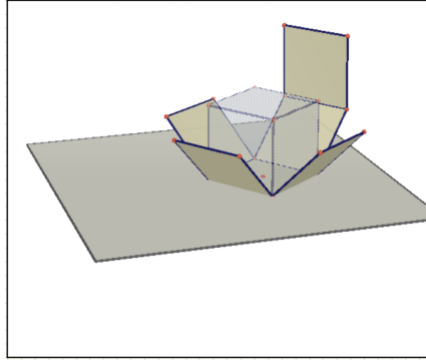
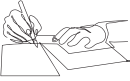
Matematik programında yer alan kazanımlar doğrultusunda, başarı testinde yer alan ilk üç soru “küpün açınımı”, son üç soru ise “Eş küplerle çizim yapma” konusundadır. Geliştirilen “uzamsal beceri başarı testi” uzman görüşüne sunulularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca çalışma sonunda öğrencilerin Cabri 3D programına ve verilen eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir.

## Uygulamalar

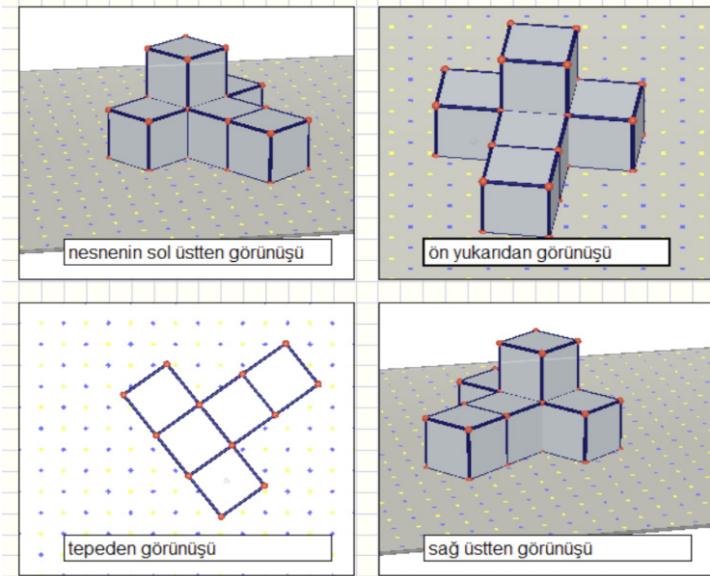
Çalışma kapsamında öğrencilere matematik eğitim programında uzamsal becerilere yönelik yer alan kazanımlar Cabri 3D programı ile öğretilmiştir. Uygulamalarda öncelikle öğrencilere Cabri 3D programı tanıtılmış, menu, kısayol tuşları ve örnek uygulamalar gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilere program kullanılarak uzamsal ilişkiler konusu öğretilmiştir. Dersin akışı şu şekilde planlanmıştır;

- a. *Derse giriş etkinlikleri*
- b. *Cabri 3D tanıtımı, menu, kısayol tuşlarının kullanımı*
- c. *Cabri 3D ortamında örnek etkinlikler yapılması*
- d. *Cabri 3D ortamında, kapalı küp çizme etkinliği*
- e. *Cabri 3D ortamında kapalı olarak verilen küpün açınımını yapma*
- f. *Yüzeylerinde şekil bulunan küpün açınımını yapma*
- g. *Yüzeylerinde şekil bulunan açık küpün kapalı çizimini yapma*
- h. *Cabri 3D ortamında eş küplerle çizimler yapma*
- i. *İzometrik/noktalı kağıda eş küplerle basit çizimler yapma*
- j. *Eş küplerle çizilmiş modellere uygun somut materyallerle basit yapılar oluşturma*
- k. *Eş küplerle yapılan örnek çizimlerin döndürülerek perspektifini alma etkinlikleri*

Öğrencilerle yapılan Cabri 3D uygulamalarından örnekler Şekil 1 ve 2’de sunulmuştur.



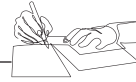
Şekil 1. Cabri 3D programında “küpün açınımi” konusunda çizilmiş bir örnek şekil



Şekil 2. Cabri 3D programında “Eş küplerle çizim yapma” konusunda çizilmiş bir örnek şekil

## Veri Analizi

Öğrencilerin uzamsal beceri düzeyleri, başarı testinden aldıkları uzamsal beceri puanlarının betimsel olarak analiz edilmesiyle belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testine verdikleri cevaplar rubrik ile değerlendirilmiş ve toplam puanları hesaplanmıştır. Geliştirilen rubrikte öğrencilerin cevaplarının puanlanması şu şekilde yapılmıştır: Doğru/yanlış şeklinde değerlendirilen ilk iki soru doğru 1 puan/yanlış 0 puan; açık uçlu olan son dört soru; hiçbirşey yapamama/boş cevap 0 puan, çözüm için uğraşma ancak doğru cevabı bulamama 1 puan, tam ve doğru sonuca ulaşma 2 puan. Bu puanlama doğrultusunda öğrencilerin uzamsal beceriler başarı testinden alabileceği max-min puan aralığı 0-10 puan arasındadır. Öğrencilerin toplam puanları şu aralıkta değerlendirilmiştir.



- Yetersiz: 0-2,50,
- Düşük: 2,51 - 5,00
- İyi: 5,01- 7,50
- Çok İyi: 7,51- 10,00

Uzamsal başarı testi “küpün açınımı” konusunda 2 adet doğru/yanlış ve 1 adet açık uçlu olmak üzere 3 adet sorudan oluşmaktadır. Bu nedenle bu bölümden alınabilecek toplam puan 0 ile 4 arasında değişmektedir. Değerlendirme aralığı ise,

- Yetersiz: 0-1,00,
- Düşük: 1,01 - 2,00
- İyi: 2,01- 3,00
- Çok İyi: 3,01- 4,00

Başarı testinde yer alan “Eş küplerle çizim yapma” konusu 3 adet açık uçlu soru içermektedir. Bu bölümden alınabilecek min-max puanlar 0-6 puan arasındadır. Değerlendirme aralığı ise şu şekilde belirlenmiştir.

- Yetersiz: 0-1,50,
- Düşük: 1,51 - 3,00
- İyi: 3,01- 4,50
- Çok İyi: 4,51- 6,00

Ayrıca başarı testinin puanlaması farklı bir araştırmacıya daha yaptırılarak iki puanlama arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)’ın önerdiği formüle göre hesaplanan uyum yüzdesinin % 85 olduğu görülmüştür. Bu değer % 70 olması çalışmaların güvenilirliklerinin sağlanmasında yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Öğrencilerin “Küpün açınımı” ve “Eş küplerle çizim yapma” konularındaki uzamsal becerilerinin gelişimi başarı testindeki cevaplarının analizi ile incelenmiştir. Ayrıca görüşme formunda yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiş, kod ve temalara ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen kod ve temalar Maxqda programında kod-teori tablosu çizilerek görselleştirilmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde, uzamsal beceri başarı testinden ve görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

## **İlkokul öğrencilerinin uzamsal beceri düzeyleri**

Öğrencilerin uzamsal beceri düzeyleri, uzamsal beceri başarı testinden aldıkları toplam puanlara göre hesaplanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1.** Öğrencilerin uzamsal beceri düzeylerine ait betimleyici istatistikler

Uzamsal Beceri Puanları	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
<b>Kızlar</b>	20	6,35	1,72	3,00	9,00	-,854	-,196
<b>Erkekler</b>	26	5,26	2,36	0,00	10,00	-,349	,156
<b>Toplam Puan</b>	46	5,74	2,15	0,00	10,00	,282	-,497

Tablo 1’de, uzamsal beceri başarı testinden kız öğrencilerin aldıkları toplam puanların ortalamasının  $\bar{X}$  =6,35 ve erkek öğrencilerin aldıkları toplam puanların ortalamasının  $\bar{X}$  =5,26 ile “iyi” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilere ait toplam puanların ortalaması ise  $\bar{X}$  =5,74’tür ve bunun da “iyi” düzeyinde olduğu ifade edilebilir.

### İlkokul öğrencilerinin “Küpün açınımi” ve “Eş küplerle çizim yapma” konularındaki uzamsal beceri düzeyleri

Öğrencilerin “Küpün açınımi” ve “Eş küplerle çizim yapma” konularındaki uzamsal beceri düzeyleri uzamsal beceriler başarı testinin bu konularla ilgili sorularına verdikleri yanıtların değerlendirilmesiyle elde edilmiştir ve Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerinin “Küpün açınımi” ve “Eş küplerle çizim yapma” konularındaki uzamsal beceri düzeylerine ait betimleyici istatistikler

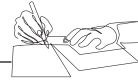
Uzamsal Beceri Puanları		N	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Basıklık	Çarpıklık
<b>Küpün açınımi</b>	<b>Kız</b>	20	2,45	1,15	0,00	4,00	-,474	-,331
	<b>Erkek</b>	26	1,81	1,09	0,00	4,00	-,510	,412
	<b>Toplam</b>	46	2,08	1,15	0,00	4,00	,098	-,854
<b>Eş küplerle çizim yapma</b>	<b>Kız</b>	20	3,90	,96	0,00	6,00	-,170	-,1245
	<b>Erkek</b>	26	3,46	1,65	0,00	6,00	,497	-,874
	<b>Toplam</b>	46	3,65	1,40	0,00	6,00	1,329	-,1010

Tablo 2’de görüldüğü üzere, “Küpün açınımi” konusundaki kız öğrencilerin puan ortalamasının  $\bar{X}$  =2,45 ile “iyi” düzeyinde ve erkek öğrencilerin puan ortalamasının  $\bar{X}$  =1,81 puan ile “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin “Küpün açınımi” konusundaki uzamsal beceri düzeylerinin ise  $\bar{X}$  =2,08 olduğu ve “iyi” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 2’de, öğrencilerin “Eş küplerle çizim yapma” konusundaki uzamsal beceri puan ortalamaları da görülmektedir. Kız öğrencilerin ( $\bar{X}$  =3,90), erkek öğrencilerin ( $\bar{X}$  =3,46) ve tüm öğrencilerin ( $\bar{X}$  =3,65) puan ortalamalarının “iyi” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

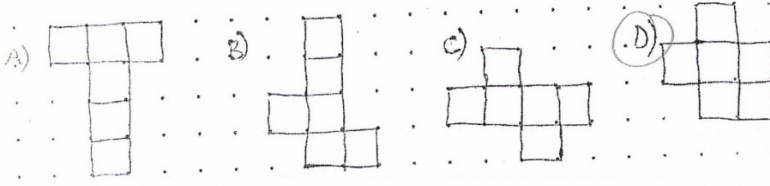
### İlkokul öğrencilerinin “Küpün açınımi” ve “Eş küplerle çizim yapma” konularındaki uzamsal becerilerinin gelişimi

#### İlkokul öğrencilerinin “küpün açınımi” konusundaki uzamsal becerilerinin gelişimi

Öğrencilerden kapalı hali verilen küpün açınımi çizimleri istendiğinde bir çok öğrencinin (f=30) soruyu doğru cevapladığı görülmüştür. Öğrencilerin cevaplarından küpün açık halini zihinlerinde canlandırabildikleri anlaşılmıştır. Şekil 3’de kapalı hali verilen küpün açınımi çizme konusundaki bir öğrenci cevabı görülmektedir.



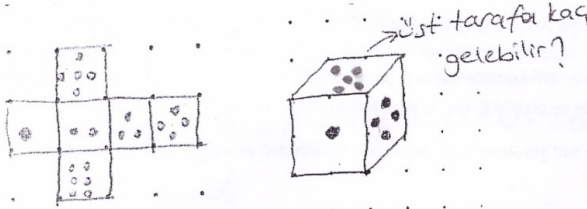
Soru 1: Aşağıdakilerden hangisi bir küpün açınımi olmaz?



Şekil 3. "Küpün açınımi" sorularından birine verilen bir öğrenci cevabı (Ö3)

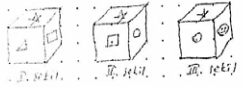
Öğrencilere yüzeylerinde şekiller bulunan bir küpün açınımi verildiğinde ve küpün kapalı halinde yüzeylerine hangi şekillerin geleceği sorulduğunda, öğrencilerin çoğunluğunun bu soruyu cevaplayamadığı ( $f=30$ ) görülmüştür. Öğrencilerin kapalı küpün üst yüzeyine gelecek sayısı bulamamaları yüzeylerinde şekiller bulunan küpün kapalı halini hayal edememelerinden kaynaklanmaktadır. Şekil 4'de açınımi verilen bir küpün kapalı haliyle ilgili bir soruya verilen cevaplardan bir örnek bulunmaktadır.

Soru 2: Aşağıda bir küpün açık ve kapalı hali verilmiştir. Şeklin açık haline göre kapalı halini tamamlayınız.



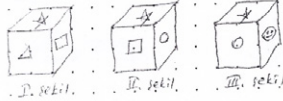
Şekil 4. "Küpün açınımi" sorularından birine verilen bir cevap (Ö29)

Soru 3:

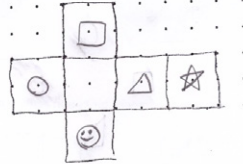


Yanda bir küpün üç kere döndürülmüş hali görülmektedir. Aşağıda açık şekli verilen küpün yüzeylerine gelecek şekilleri gösteriniz.

Soru 3:



Yanda bir küpün üç kere döndürülmüş hali verilen küpün açık şeklini verilen şekil üzerinde gösteriniz.



Şekil 5. "Küpün açınımi" konusundaki farklı bir soruya verilen öğrenci cevabı (Ö20)

Yine öğrencilere yüzeylerinde şekiller bulunan ve kapalı hali verilen bir küpün açınımi sorulduğunda öğrencilerin yalnızca bir bölümü bu soruyu tam ve



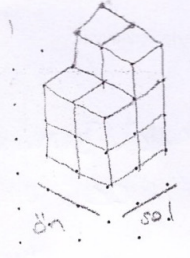
doğru olarak yanıtlamış ( $f=13$ ), büyük kısmı uğraşmış ancak hatalı cevaplar vermiş ( $f=24$ ), bazıları ise boş bırakmıştır ( $f=9$ ). Bu sonuçlar bize, öğrencilerin hangi yüzeylere hangi şekillerin geleceğini zihinlerinde canlandıramadıkları ve karşılıklı yüzeylerde bulunması gereken şekilleri belirleyemediklerini göstermiştir. Şekil 5'te kapalı hali verilen bir küpün açınımla ilgili soruya öğrenci cevaplarından bir örnek sunulmuştur.

Bu sonuçlar, öğrencilerin boş bir küp şeklinin açınımla kolaylıkla yapabildiklerini, ancak yüzeylerinde şekiller bulunan bir küpün açınımla sorulduğunda veya açınımla verilerek kapalı hali sorulduğunda zihinlerinde canlandıramadıkları ve soruları çözmekte zorlandıklarını göstermektedir.

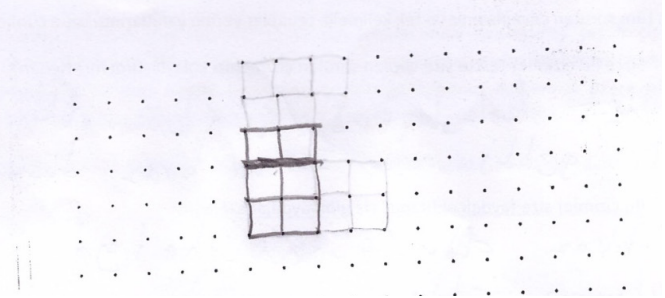
### İlkokul öğrencilerinin “Eş küplerle çizim yapma” konusundaki uzamsal becerilerinin gelişimi

Öğrencilerden eş küplerle çizilmiş bir şekli zihinlerinde döndürerek tek yönden (ön, arka, sağ, sol gibi) çizim yapmaları istendiğinde büyük çoğunluğunun (4. soru için  $f=20$ ; 5. soru için  $f=26$ ) soruyu doğru cevapladıkları görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan verilen şekli kolaylıkla zihinlerinde döndürebildikleri, istenilen yönden perspektif alabildikleri ve şeklin görüntüsünün çizimini yapabildikleri anlaşılmıştır. Şekil 6'da bu konudaki bir soruya verilen cevaplardan bir örnek görülmektedir.

Soru 4:



Yandaki şekilde ön-soldan görünüşü verilen nesnenin önden görüntüsünü çiziniz.

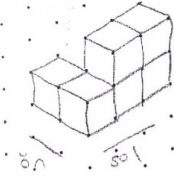


Şekil 6. “Eş küplerle çizim yapma” konusundaki sorulardan birine verilen cevap (Ö2)

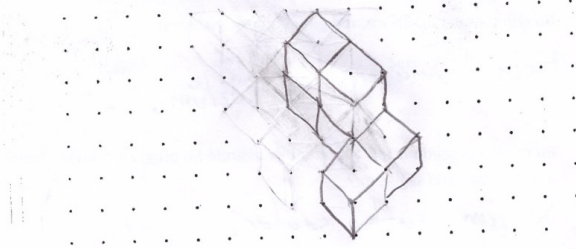
Öğrencilerden verilen şekli döndürerek ara yönden (ön-sağdan veya sol arkadan, gibi) perspektif almaları ve çizim yapmaları istendiğinde öğrencilerin bu soruyu yapamadığı, yalnızca iki öğrencinin ( $f=2$ ) soruyu doğru cevaplayabildiği görülmüştür. Öğrencilerin ara yönlerden perspektif alma konusunda zorlandıkları, soruyu çözmeye uğraştıkları ( $f=35$ ) ancak şekli istenilen yönde zihinlerinde çeviremedikleri ve çizim yapamadıkları görülmüştür. Şekil 7'de verilen şekli zihinde döndürerek ara yönden perspektif alma ve çizim yapılması gereken bir soruya verilen yanıtlardan biri görülmektedir.



Soru 6:



Yandaki şeklin ön sağdan görüntüsünü çiziniz.



Şekil 7. “Eş küplerle çizim yapma” konusundaki soruya verilen cevap (Ö20)

Cabri 3D ortamında öğrencilere hem tek yönden hem ara yönlerden döndürerek perspektif alma ve çizim yapma ile ilgili etkinlikler uygulanmasına rağmen öğrencilerin verilen şekli zihinlerinde döndürerek tek yönden çizim yapmaları istendiğinde tamamına yakınının doğru yapabildiği, ancak ara yönlerden çizim yapmaları istendiğinde tamamına yakınının çizim yapamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin nesnelere zihinlerinde döndürerek ara yönlerden perspektif almayı hayal edemediklerini göstermiştir.

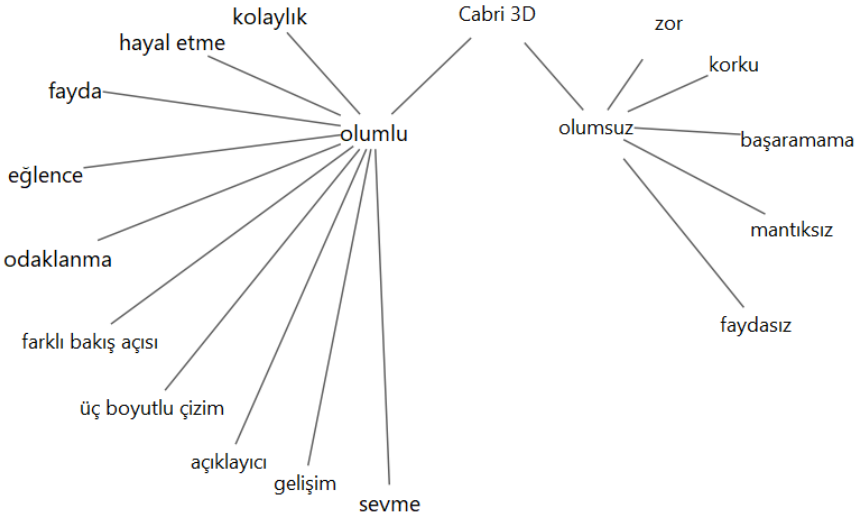
### İlkokul öğrencilerinin Cabri 3D programına yönelik düşünceleri

Uygulamaların bitiminde öğrencilerin programa ve eğitime yönelik görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerin analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin programa yönelik düşünceleri

	f	%
<b>Faydalı</b>	36	78,26
<b>Faydasız</b>	8	17,39
<b>Cevap Vermeyen</b>	2	4,35
<b>Toplam</b>	46	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=36) bu programı faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler programın konuyu anlamalarını kolaylaştırdığını, daha kolay hayal etmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri içerik analizi ile analiz edildiğinde ulaşılan kod ve temalar Şekil 8’de sunulmuştur.



**Şekil 8.** Öğrenci görüşlerinin analizi sonucu ortaya çıkan kod ve temaları gösteren Maxqda tablosu

Şekil 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin görüşlerinin analizi sonucu ortaya çıkan kodlar ve temalar şu şekildedir; Cabri 3D programının olumlu yanları, kolaylık, hayal etme, fayda, eğlence, odaklanma, farklı bakış açısı, üç boyutlu çizim, açıklayıcı, gelişim ve sevme; olumsuz yanları, zor, korku, başaramama, mantıksız, faydasız. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*“Evet bu çizimler soruları çözmeme kolaylaştırdı. İlk baktığımda çok farklı geldi ancak biraz düşününce anladım. Konuyu daha iyi kavramamı sağladı.” [Ö2]*

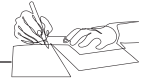
*“Faydalı oldu, küpün nasıl açıldığını öğrendim. Bu şekiller konuyu daha iyi anlamamı sağladı. Bunu çok sevdim.” [Ö18]*

*“Bu program faydalı oldu çünkü biraz zorlandık ama çizmeyi öğrendik. Başaramayacağımı düşünüyordum ancak bu şekilleri yapınca konuyu öğrendim.” [Ö21]*

*“Faydası oldu çünkü sağ-sol-ön-arka bunları görmekte zorlanıyordum. Ama bu program büyük etki sağladı. İstenilen yönden bakarak küp çizmeyi öğrendim.” [Ö22]*

## Tartışma ve Sonuç

Uzamsal beceriler nesnelere zihinde döndürülmesi, farklı açılardan görünümünün zihinde canlandırılması, açık veya kapalı hallerinin hayal edilmesi gibi yeteneklerden oluşmaktadır. Bu çalışma ilkökul öğrencilerine uzamsal ilişkiler konusunun Cabri 3D programı ile öğretilmesinden sonra öğrencilerin uzamsal yeteneklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin iyi düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin de iyi düzeyinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde “küpün açınımı” konusunda tüm öğrencilerin ve kız öğrencilerin;

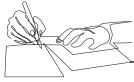


“eş küplerle çizim yapma” konusunda ise tüm öğrencilerin, kız ve erkek öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin “iyi” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Yalnızca erkek öğrencilerin “küpün açınımı” konusundaki yeteneklerinin düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Tabii ki çalışma deneysel olmadığı için bu sonucu yalnızca Cabri 3D eğitiminin etkisine bağlamak mümkün değildir. Ancak bu sonuç üzerinde verilen eğitimin etkili olduğu da düşünülebilir. Literatürde bu alanda yürütülen deneysel çalışmaların sonucunda Cabri 3D programının öğrencilerin uzamsal becerilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur (Kösa ve Kalay, 2015; Topaloğlu, 2011). Çalışmanın sonucunun bu konuda literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ilkökul öğrencilerin seviyesinin “iyi” düzeyinde çıkması da olumlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü uzamsal beceriler matematik başarısını da etkileyen becerilerdir. Çalışmalarda uzamsal yönelim ile matematik başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Kösa ve Kalay, 2018). Gelişmiş uzamsal beceriler matematik başarısını da beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin yanıtlarının ayrıntılı analiz sonuçları da bize öğrencilerin uzamsal becerilerinin gelişimini göstermesi açısından yol gösterici olmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu kapalı bir küpün açınımını bildikleri halde, yüzeylerinde şekiller bulunan bir küpün açınımı verildiğinde ve küpün kapalı halinde yüzeylerine hangi şekillerin geleceği sorulduğunda bilemedikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin boş bir küp açınımını kolaylıkla yapabildiklerini, ancak yüzeylerinde şekiller bulunan bir küpün açınımı sorulduğunda yapamadıklarını göstermiştir. Ayrıca açınımı verilen küpün kapalı hali sorulduğunda da zihinlerinde canlandıramadıkları ve soruları çözmekte zorlandıkları görülmüştür. Yine eş küplerle çizim yapma konusunda verilen şekli zihinlerinde döndürerek tek yönden çizim yapabildikleri buna karşın ara yönlerden çizim yapmaları istendiğinde yapamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bulunduğu zihinsel gelişim seviyesinden kaynaklanıyor olabilir. Her ne kadar uygulamalarda öğrencilere Cabri 3D ortamında şekillerin döndürülmesi konusunda örnek şekiller gösterilerek çizimler yapılmış olsa da, bu konuda sorulan soru öğrencilere zor gelmiş olabilir. Matematik programının kazanımlarında bu konu “eş küplerle basit çizimler yapma” olarak vurgulanmıştır. Başarı testinde bu soruyu yalnızca iki öğrenci cevaplayabilmiştir. Bu durum bu öğrencilerin zihinsel gelişim seviyesinin diğerlerinin üstünde olduğu şekline yorumlanabilir.

Öğrencilerin Cabri 3D programına yönelik görüşleri sorulduğunda, büyük oranda programı faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden programın olumlu yanlarına dair ortaya çıkan kodlar kolaylık, hayal etme, fayda, eğlence, odaklanma, farklı bakış açısı, üç boyutlu çizim, açıklayıcı, gelişim ve sevmeye olmuştur. Programın olumsuz yanlarına ilişkin görüşleri ise zor, korku, başaramama, mantıksız, faydasız kodları altında toplanmıştır. Programın olumlu özellikleri yapılan çalışmaların sonucunda da vurgulanmıştır (Gülburnu, 2013; Güneş, 2016). Bu nedenle Cabri 3D programını öğrencilerin sevdiği, programın dersi faydalı ve eğlenceli hale getirdiği ifade edilebilir.

Çalışma sonucunda, öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin geliştirilmesi ve matematik derslerinde somutlaştırmayı sağlaması bakımından Cabri 3D prog-

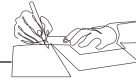


ramının ilkokuldan itibaren tüm eğitim kademelerinde kullanılması önerilebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının programı kullanmayı bilmesi bu bakımdan oldukça önemlidir. Ayrıca programın etkilerine yönelik deneysel çalışmalar literatürde oldukça fazla sayıda yapılırken programın öğrencilerin uzamsal ilişkileri kavramalarına etkilerinin incelendiği nitel çalışmaların yapılması bu alanda oldukça faydalı olacaktır.

### Kaynakça

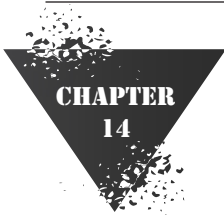
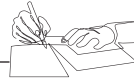
1. Baki, A. (1996). Matematik Öğretiminde Bilgisayar Herşey midir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 135-143.
2. Clements, D. H., & McMillen, S. (1996). Rethinking "concrete" manipulatives. *Teaching children mathematics*, 2(5), 270-279.
3. Gülburnu, M. (2013). *8. sınıf geometri öğretiminde kullanılan Ccabri 3D'nin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
4. Güneş, H. (2016). *Analitik geometri öğretiminde Cabri 3D kullanımının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi ve görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
5. Gürbüz, R. (2008). Olasılık konusunun öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar destekli bir materyal. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 41-52.
6. Gürsoy, K., Yıldız, C., Çekmez, E., & Güven, B. (2009, October). *The effect of cabri 3d software to the perception errors occuring with depiction of three dimensional geometric figures to two dimensional plane*. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> International Computer & Instructional Technologies Symposium, Karadeniz Technical University, Trabzon.
7. Hartatiana, H., Darhim, D., & Nurlaelah, E. (2017). Improving junior high school students' spatial reasoning ability through model eliciting activities with Cabri 3D. *International Education Studies*, 11(1), 148-154.
8. Hegarty, M., & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective-taking spatial abilities. *Intelligence*, 32(2), 175-191.
9. Kösa, T. & Kalay, H. (2018). Evaluation of the learning environment designed for developing 7th grade students' spatial orientation skills. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 83-92.
10. Kösa, T., & Karakuş, F. (2010). Using dynamic geometry software Cabri 3D for teaching analytic geometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1385-1389.
11. Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child development*, 56(6), 1479-1498. doi:10.2307/1130467
12. Lohman, D. F. (1993, July). *Spatial ability and g*. Paper presented at the first Spearman Seminar, July 21 1993, University of Plymouth. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.7385&rep=rep1&type=pdf>
13. McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), 889-918.





14. MEB, (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim Tarihi: 10.10.2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
15. Miatun, A. (2018, January). *Cabri 3D-assisted collaborative learning to enhance junior high school students' spatial ability*. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 948, No. 1, p. 012042). IOP Publishing.
16. Michael, W. B., Guilford, J. P., Fruchter, B. & Zimmerman, W. S. (1957). The description of spatial-visualization abilities. *Educational and psychological measurement*, 17(2), 185-199.
17. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
18. Mubokazi, N. (2018, June). *Exploring mathematics teachers' use of technology-based tools to teach grade 10 euclidean geometry in four selected schools in Kwazulu-Natal, South Africa*. Paper presented at Proceedings of the 24th Annual National Congress of the Association for Mathematics Education of South Africa, Volume 2, 25 – 29 June 2018, University of the Free State, Bloemfontein, Free State.
19. Oldknow, A., & Tetlow, L. (2008). Using dynamic geometry software to encourage 3D visualisation and modelling. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 2(1), 54-61.
20. Pellegrino, J. W., Alderton, D. L., & Shute, V. J. (1984). Understanding spatial ability. *Educational Psychologist*, 19(4), 239-253.
21. Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (21. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
22. Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri (ikinci basım)* (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.
23. Topaloğlu, İ. (2011). *Cabri 3d ile yapılan ders tasarımlarının öğrencilerin uzamsal görselleme ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
24. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
25. Yolcu, B. ve Kurtuluş, A. (2010). 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(1), 256-274.





## FARKLI BÖLGELERDEKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA, YEMEK YEME VE MÜZİK DİNLEME ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Gökhan AKSU<sup>2</sup>, Saadet Nihal COŞKUN<sup>3</sup>

### GİRİŞ

Çoğu araştırma alanlarında olasılık tablolarının kullanımı oldukça yaygındır. Arkeologlar, politika bilimciler, sosyologlar, biyologlar ve eğitimciler sınıflandırılmış verileri özetlemek amacıyla olasılık tablolarını kullanmaktadırlar (Alberti, 2015). Araştırmacıların gün geçtikçe daha çok önemseydiği matematiksel modelleme kullanımının nedeni matematiği yaşamla ilişkilendirilmesidir. Gerçek yaşam problemlerinin, grup çalışmalarının, kültür ve sanat gibi pek çok alanda bilinmeyenlerin keşfedilmesi ve sonuçlandırılması için uygulanan karmaşık bir süreçtir. Söz konusu karmaşık süreç, içerisinde pek çok basamağı ve alt basamağı barındırmaktadır. Buradan yola çıkarsak Kategorik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek, bu ilişkilerden anlamlı sonuçlar çıkarmak ve hipotezleri test etmek amacıyla çok değişkenli istatistiksel yöntemlere başvurulmaktadır (Reynolds, 1977). Büyük veri matrislerin analizinde çok değişkenli istatistiksel yöntemler kullanılarak birden fazla değişkene ilişkin sonuçların yorumlanmasında ve özetlenmesinde ortaya çıkan güçlüklerin azaltılması amaçlanmaktadır (Suner, 2007). Geniş uygulama alanı olmasına rağmen, çok değişkenli istatistiksel analiz tekniklerinin bazı varsayımlarının karşılanması oldukça zordur. Bu varsayımların en önemlisi “n sayıda birimden elde edilen p sayıda değişkenin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği” varsayımdır (Özdamar, 2004). Bu varsayımın karşılanmaması durumunda veri dönüşümü yöntemleri uygulanmasına rağmen çoğu zaman veri kaybı olması gibi sebeplerle bu dönüşümler kullanılamamaktadır (Tatlıdil, 1996). Uygunluk analizi, verilerin dağılımı hakkında herhangi bir varsayımda bulunmamaktadır ancak grafiksel bir teknik olduğu için hem satırlar hem de sütunlar açısından dışta kalan uç değerlere karşı oldukça duyarlıdır (Bayram, 2000). Kısaca Uyum-uygunluk analizi değişkenler arasındaki ilişkilerin iki ya da daha çok boyutlu çapraz tablolar ile incelendiği durumlarda kullanılan ve tanımlayıcı tipte olan çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir.

Yapılan çalışmaların geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için, inceleme konusu olayları olabildiğince bütün yönleriyle değerlendirmek bir zorunluluk haline geldiğinden, çok değişkenli veri ve bunların analizleri ile çalışabilmek için çok değişkenli istatistiksel yöntemlere başvurulur. Çoklu Uygunluk Analizi ile ka-

1 Bu çalışma 13-15 Eylül 2018 tarihleri arasında Davutlar (Kuşadası-AYDIN)’da düzenlenen ERTE Congress 2 nd International Education Research And Teacher Education Congress I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Ve Öğretmen Eğitimi Kongresi ’ında bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığı olarak yayınlanmıştır.

2 Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu

3 Öğr. Gör. Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu



tegorik verilerin yorumlanması sağlanmaktadır. Çapraz tablolarda satır ve sütun değişkenleri arasında benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkileri yorumlayan, birlikte değişimlerini daha az boyutlu bir uzayda grafiksel olarak gösteren bir yöntemdir (Suner, 2007). Bu teknik ile iki ya da daha çok kategorik değişken arasındaki ilişki açıklanıp, veri matrislerinin sadece satırlarında belirtilen düzeyler arası ilişkilere bakmak yerine sütunlarda belirtilen düzeyler arası benzerlik ve farklılıklar da analiz edilebilmektedir. Elde edilen bileşenler ayrı ayrı grafiklerle gösterilip, veri setinin yapısına ilişkin önemli bilgilere ulaşılmaktadır. Bu analizde, çapraz tabloların yapılarını belirlemek amacıyla matematiksel teknikleri kullanarak çok boyutlu uzayda değişkenlerin kategorilerini temsil eden noktaları içeren bir grafik oluşturulmaktadır (Suner ve Çelikoğlu, 2010),

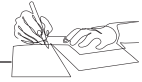
Kategorik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek, bu ilişkilerden anlamlı sonuçlar çıkarmak ve hipotezleri test etmek amacıyla çok değişkenli istatistiksel yöntemlere başvurulmaktadır (Reynolds, 1977). Diğer çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden farklı olarak çoklu uygunluk analizinde veri matrislerinin (Clausen, 1998). Frekans tablosunda yer alan satırlar ve sütunlar arasındaki ilişkiler, iki boyutlu haritalar yardımıyla görsel olarak raporlanabilmektedir (Greenacre, 1984). Başka bir ifadeyle birbirine benzer kategoriler uzayda daha yakın noktalar olarak yer alırken, benzeşmeyen yapılar daha uzak noktalarda yer almaktadırlar. Bir sonraki aşamada çok-boyutlu uzayda değişkenlerin kategorileri olarak bilinen tüm noktalar en yakın eksenleri belirlenerek iki-boyutlu uzayda gösterilmektedir (Nenadic ve Greenacre, 2007).

Bu analizin esas amacı karmaşık yapıdaki bir veri matrisini önemli bir bilgi kaybı yaratmayacak şekilde daha basit (indirgenmiş) yapıdaki yeni bir veri matrisi ile ortaya koymaktır. Çalışmada, uygunluk analizi diğer yöntemlerle karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve Farklı Bölgelerdeki Üniversite Öğrencilerinin Kitap okuma, Yemek yeme ve Müzik dinleme Alışkanlıklarının İncelenmesi yürütülen araştırma verileri kullanılarak bir uygulama yapılmıştır. Çoklu uygunluk analizinde, değişkenler arasındaki fark bir kayıp fonksiyonu ile verilmektedir.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşadıkları bölge türünün onların yemek yeme, kitap okuma ve müzik dinleme alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir? Üniversite öğrencilerinin içinde yaşadıkları kültür onların yemek yeme, kitap okuma ve dinledikleri müzik türleri üzerinde farklılık yaratmakta mıdır? Farklı bölgelerdeki üniversite öğrencilerinin içinde yaşadıkları kültürün onların sosyal yaşantılarında ve alışkanlıklarında önemli bir rolü var mıdır? Vb. sorularının karşılığın da, ülkemizin farklı bölgelerindeki öğrencilerin içinde yaşadıkları kültürün onların yemek yeme, kitap okuma ve dinledikleri müzik türleri üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı tespit edilmek istenmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin kitap okuma, yemek yeme ve müzik dinleme alışkanlıklarının yaşadıkları bölgelere göre benzerlik veya farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan çoklu uygunluk analizi yardımıyla satır ve sütunlardan oluşan büyük tablolardaki ilişkiler tanımlanabilmektedir (Alpar, 2013). Analiz sonucunda elde edilen haritalar yardımıyla benzerlik durumlarına göre birim-



ler grafiksel olarak birbirine daha yakın bir noktada konumlanarak daha kolay yorum yapabilme imkânı sağlamaktadır. Bu çalışmada geçmişte veya halen var olan bir durumu mevcut haliyle betimleme amacı güdüldüğünden bu araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışma olarak görülmektedir (Karasar, 2000).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada kapsamında ülkemizde farklı bölgelerde üniversite eğitimi alan toplam 400 öğrenciden elde edilen veriler çalışma evrenini oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kota örnekleme yöntemi ile farklı bölgelerden en az 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örnekleme dâhil edilecek öğrencilerin belirlenmesinde Doğu Anadolu, Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara bölgelerinde olma koşulu aranmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışma kapsamında ele alınan veriler hem anket yoluyla hem de dijital ortamda mail yoluyla elde edilmiştir. Yapılan araştırmaların birçoğunda kayıp verilerle karşı karşıya kalınabilmektedir. Bu kayıp veriler araştırma sonuçlarını etkilemekte olup en sık karşılaşılan sorunlardan biridir (Dilek, 2016,s,86). Ancak bu araştırmada tüm anketler yüz yüze görüşme yapılarak gerçekleştirildiğinden kayıp veriye rastlanılmamıştır. Verilerin analizinde çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan uygunluk analizi kullanılmıştır. Bu analiz ile veri matrisindeki satır ve sütunlarda yer alan iki ya da daha çok kategorik değişken arasındaki ilişki veri matrisinin satır ve sütun bölgelerine ayrışmasıyla incelenebilmektedir (Suner ve Çelikoğlu, 2008). Analiz yardımıyla çapraz tabloların yapılarını belirlemek amacıyla matematiksel modeller kullanılarak çok boyutlu uzayda değişken kategorilerini temsil eden noktaları içeren iki boyutlu bir grafik elde edilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen öz değerlere göre her bir değişkenin hangi boyuta ne düzeyde katkı yaptığı belirlenmektedir. Uygunluk analizinde diğer çok değişkenli istatistiksel yöntemlerde aranan verilerin normallliği, doğrusallık ve homojenlik varsayımları gerekli olmadığı için sadece uç değerler analiz edilmiştir. Çok değişkenli uç değerleri için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Her birey için ki-kare dağılımından elde edilen Mahalanobis uzaklığı, her bireyin diğer bireyler için hesaplanan tüm değişkenlerin ortalamalarının kesişim noktası olan ağırlık merkezinden uzaklığıdır (Tabachnick ve Fidel, 2010).

### **BULGULAR**

Türkiye'deki farklı bölgelerdeki üniversite öğrencilerinin kitap okuma, yemek yeme ve müzik dinleme alışkanlıklarının bölgelere göre uygunluk gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle ki-kare testi, ardından boyutların oluşumda değişkenlerin ayrışım ölçüleri ve son olarak iki boyutlu grafikler elde edilmiştir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Üniversite öğrencilerinin yemek yeme alışkanlıklarının yaşadıkları bölgelere göre aralarında uyum olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.***Ki-kare Analiz Sonuçları*

Boyut	Tekil Değer	İnertia	Ki-kare	p	İnertia Oranı	Std. Sapma
1	,415	,172			,604	,054
2	,245	,060			,210	,052
3	,231	,053			,187	
Toplam		,286	168,59	.000 <sup>a</sup>	1,000	

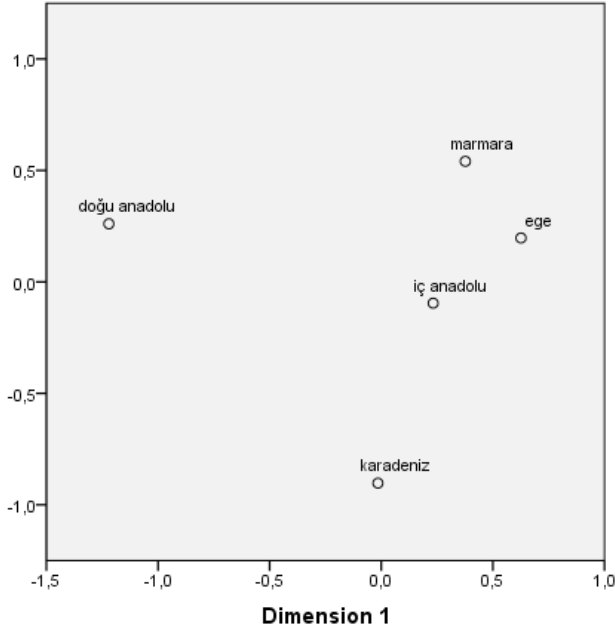
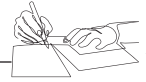
Serbestlik derecesi 4'tür.

Tablo 1 incelendiğinde Doğu Anadolu, Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara bölgelerindeki öğrencilerin yemek yeme alışkanlıklarının bölgelere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $\chi^2=168,59$ ;  $p<.05$ ). Bunun yanında boyutlara ilişkin öz değerler sırasıyla  $\lambda_1=.415$ ,  $\lambda_2=.245$  ve  $\lambda_3=.231$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen öz değerler gerçek grafik ile program tarafından elde edilen grafik arasındaki uyumun tam bir ölçüsünü vermektedir. Buna göre gerçek grafik ile elde edilen grafik arasından yüksek düzeyde ( $\lambda_{1+2+3}=.891$ ) bir uyum olduğu söylenebilir. Yemek yeme alışkanlıklarının bölgelerden bağımsız olmadığını belirlenmesinin ardından ele alınan bağımsız değişkenlerin boyutlara olan katkılarını belirlemek amacıyla tekil değerleri içeren ayrışım ölçüleri elde edilmiştir. Değişkenlerin boyutlara katkısı Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.***Değişkenlerin Boyutlara Katkısı*

Bölümler	1. Boyut	2. Boyut	inertia
Doğu Anadolu	-1,220	,261	,128
Ege	,626	,197	,065
İç Anadolu	,232	-,096	,007
Karadeniz	-,015	-,903	,041
Marmara	,377	,541	,045

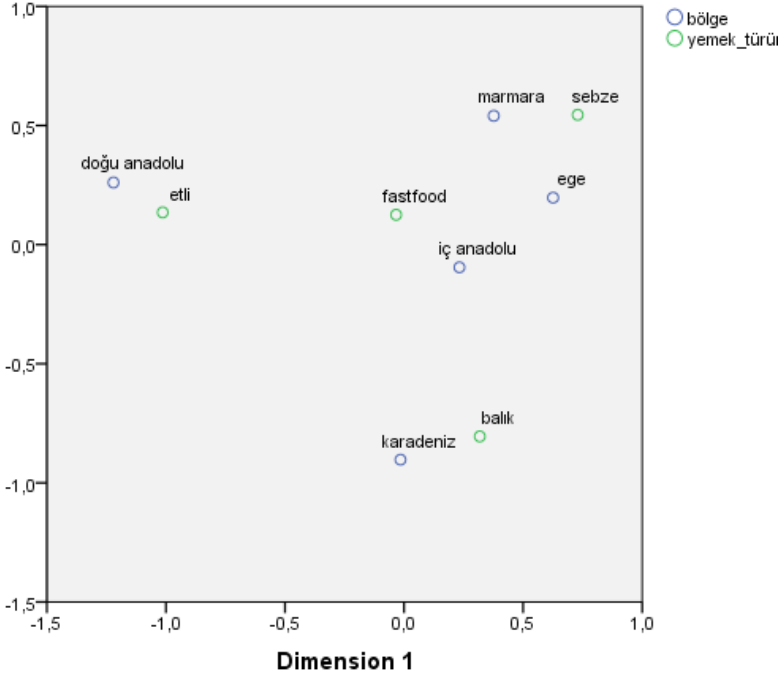
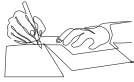
Tablo 2'de verilen değişkenlerin boyutlara katkıları karesi alınmış korelasyon katsayılarıdır. Bu durumda Ege ve İç Anadolu bölgelerinin birinci boyuta, Doğu Anadolu ve Marmara bölgelerinin ikinci boyuta daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Karadeniz bölgesinin de her iki boyuta negatif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Uygunluk analizinde noktaların boyutlara katkısını gösteren inertia değerlerinin belirlendikten sonra birinci ve ikinci boyutta etkili olan değişkenler görsel olarak Şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Bölgelere İlişkin Uygunluk Analizi Grafiği

Uygunluk analizi grafiği incelendiğinde Doğu Anadolu ve Marmara bölgelerinin tek başına bir boyutu; Ege, İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinin ise ikinci boyutu oluşturduğu görülmektedir. Türkiye evreninde beş farklı bölge için çalışma kapsamında ele alınan 5 kategorik değişkene göre nasıl bir uyum gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla çoklu uygunluk analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda yemek yeme alışkanlıklarının bölgelere göre nasıl bir uyum gösterdiği Şekil 3'te yer alan iki boyutlu grafik üzerinde gösterilmiştir.





**Şekil 3.** Bölge ve Yemek Türlerine İlişkin Çoklu Uygunluk Analizi Grafiği

Çoklu uygunluk analizi sonucunda Doğu Anadolu bölgesinde yoğun olarak etli yemeklerin, sebze yemeklerinin Marmara ve Ege bölgelerinde, fastfood türündeki yemeklerin İç Anadolu ve Ege bölgelerinde, Karadeniz bölgesinde ise yoğun olarak balık türünde yemeklerin tüketildiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinin yemek türü bakımından karakteristik bir özelliğe sahipken Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinde sebze ve fastfood olmak üzere ağırlıklı olarak iki farklı yemek türü tercih edildiği görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin yemek yeme alışkanlıklarının yaşadıkları bölgelerden bağımsız olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu işlemin ardından üniversite öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarının bölgelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına geçilmiştir.

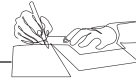
### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin müzik dinleme alışkanlıklarının yaşadıkları bölgelere göre aralarında uyum olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Ki-kare Analiz Sonuçları

Boyut	Tekil Değer	İnertia	Ki-kare	p	İnertia Oranı	Std. Sapma
1	,254	,064			,799	,038
2	,117	,014			,171	,039
3	,050	,002			,030	
Toplam		,080	13541,79	.000 <sup>a</sup>	1,000	

Serbestlik derecesi 736'dır.

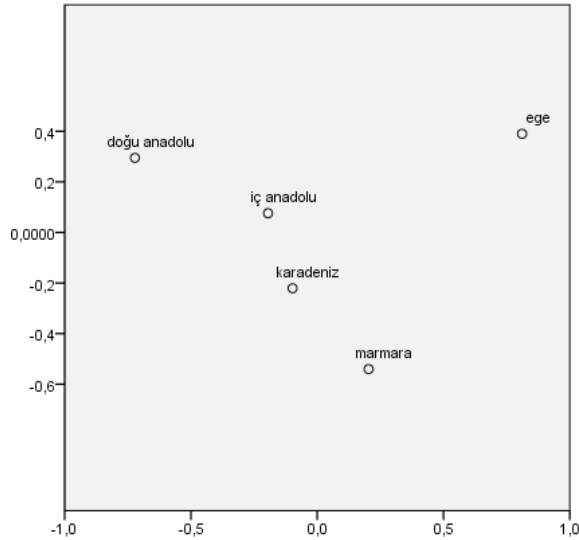


Tablo 3 incelendiğinde Doğu Anadolu, Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara bölgelerindeki öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarının bölgelere göre değişiklik gösterdiği ve dinlenen müzik türünün öğrencilerin yaşadığı bölgelerden bağımsız olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2=13541,79$ ;  $p<.05$ ). Bunun yanında boyutlara ilişkin öz değerler sırasıyla  $\lambda_1=.254$ ,  $\lambda_2=.117$  ve  $\lambda_3=.050$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen öz değerler gerçek grafik ile program tarafından elde edilen grafik arasındaki uyumun tam bir ölçüsünü vermektedir. Buna göre gerçek grafik ile elde edilen grafik arasında orta düzeyde ( $\lambda_{1+2+3}=.421$ ) bir uyum olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dinledikleri müzik türünün bölgelerden bağımsız olmadığını belirlemenin ardından ele alınan bağımsız değişkenlerin boyutlara olan katkılarını belirlemek amacıyla tekil değerleri içeren ayrışım ölçüleri elde edilmiştir. Değişkenlerin boyutlara katkısı Tablo 4'te gösterilmiştir.

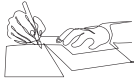
**Tablo 4.**Değişkenlerin Boyutlara Katkısı

Bölgeler	1. Boyut	2. Boyut	inertia
Doğu Anadolu	-,722	,295	,029
Ege	,811	,390	,037
İç Anadolu	-,195	,076	,004
Karadeniz	-,098	-,221	,002
Marmara	,204	-,540	,009

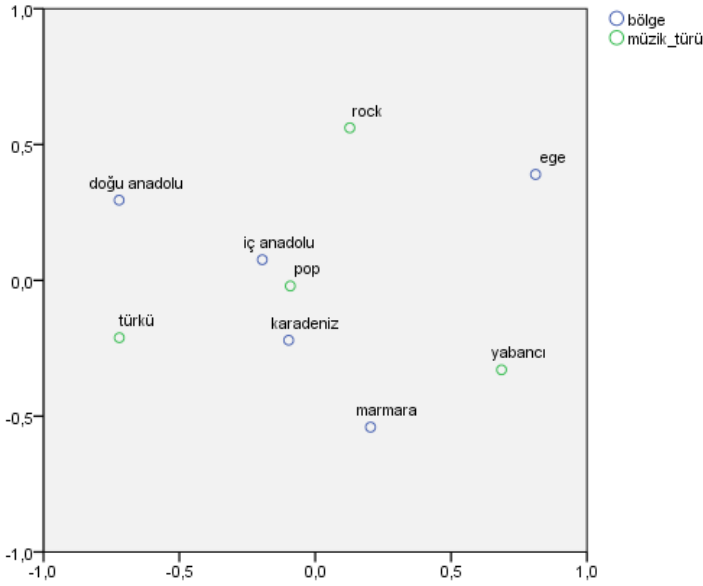
Tablo 4'te verilen değişkenlerin boyutlara katkıları karesi alınmış korelasyon katsayılarıdır. Bu durumda Ege ve Marmara bölgelerinin birinci boyuta, Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinin ikinci boyuta daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Karadeniz bölgesinin ise her iki boyuta negatif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Uygunluk analizinde noktaların boyutlara katkısını gösteren inertia değerlerinin belirlendikten sonra birinci ve ikinci boyutta etkili olan değişkenler görsel olarak Şekil 4'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Bölgelere İlişkin Uygunluk Analizi Grafiği



Uygunluk analizi grafiği incelendiğinde Ege ve Marmara bölgelerinin bir boyutu; Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgelerinin ikinci boyutu oluşturduğu görülmektedir. Türkiye evreninde beş farklı bölge için çalışma kapsamında ele alınan 5 kategorik değişkene göre nasıl bir uyum gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla çoklu uygunluk analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda müzik dinleme alışkanlıklarının bölgelere göre nasıl bir uyum gösterdiği Şekil 5'te yer alan iki boyutlu grafik üzerinde gösterilmiştir.

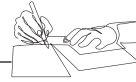


Şekil 5. Bölgeler ve Müzik Türlerine İlişkin Çoklu Uygunluk Analizi Grafiği

Çoklu uygunluk analizi sonucunda pop müziğin İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde; yabancı müziğin kısmen Marmara ve az miktarda Karadeniz bölgesinde; türkünün İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde dinlendiği belirlenmiştir. Ege bölgesinde ise tam olarak karakteristik bir müzik türü olmamakla birlikte Rock müzik ile yabancı müzik türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde her ne kadar dinlenen müzik türünün bölgelerden bağımsız olmadığı belirlense de müzik türlerine göre bölgelerin karakteristik özellikleri olmamakla birlikte farklı bölgelerden birden fazla müzik türünün tercih edildiği görülmektedir. Bu işlemin ardından üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının bölgelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına geçilmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının yaşadıkları bölgelere göre aralarında uyum olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** *Ki-kare Analiz Sonuçları*

Boyut	Tekil Değer	İnertia	Ki-kare	p	İnertia Oranı	Std. Sapma
1	,284	,081			,704	,058
2	,171	,029			,255	,057
3	,069	,005			,042	
Toplam		,115	541,79	.000 <sup>a</sup>	1,000	

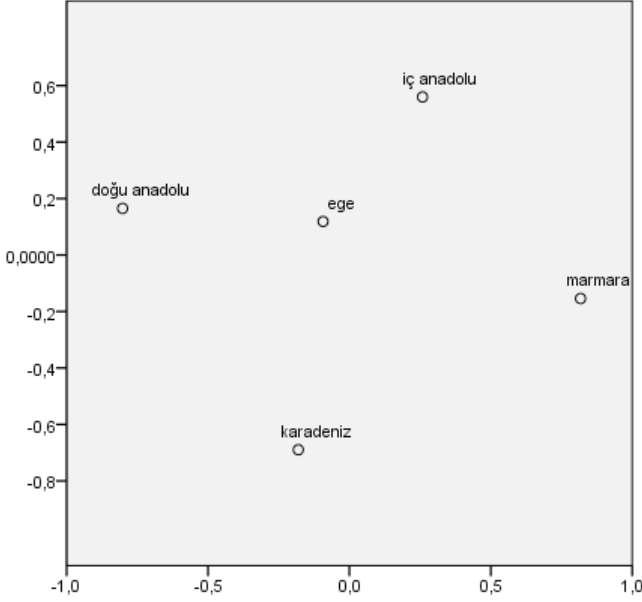
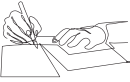
Serbestlik derecesi 36'dır.

Tablo 5 incelendiğinde Doğu Anadolu, Ege, İç Anadolu, Karadeniz ve Marmara bölgelerindeki öğrencilerin müzik dinleme alışkanlıklarının bölgelere göre değişiklik gösterdiği ve dinlenen müzik türünün öğrencilerin yaşadığı bölgelerden bağımsız olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $\chi^2=13541,79$ ;  $p<.05$ ). Bunun yanında boyutlara ilişkin öz değerler sırasıyla  $\lambda_1=.284$ ,  $\lambda_2=.171$  ve  $\lambda_3=.069$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen öz değerler gerçek grafik ile program tarafından elde edilen grafik arasındaki uyumun tam bir ölçüsünü vermektedir. Buna göre gerçek grafik ile elde edilen grafik arasında yüksek düzeyde ( $\lambda_{1+2+3}=.524$ ) bir uyum olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okudukları kitap türünün bölgelerden bağımsız olmadığı belirlenmesinin ardından ele alınan bağımsız değişkenlerin boyutlara olan katkılarını belirlemek amacıyla tekil değerleri içeren ayrışım ölçüleri elde edilmiştir. Değişkenlerin boyutlara katkısı Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** *Değişkenlerin Boyutlara Katkısı*

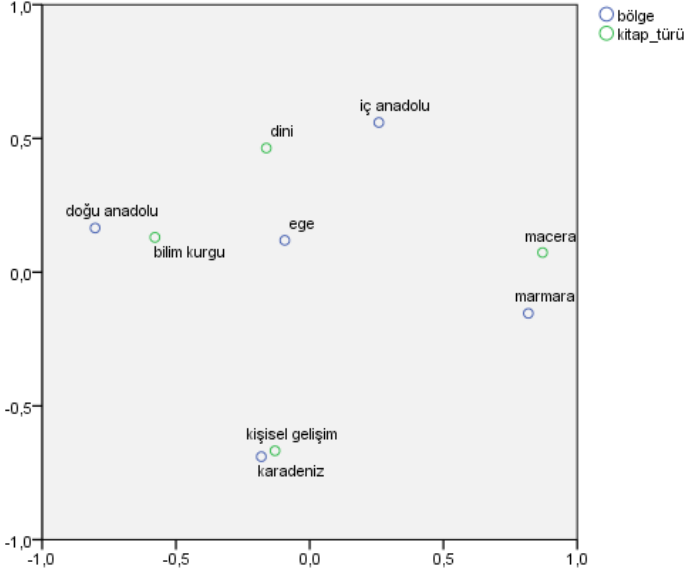
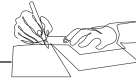
Bölgeler	1. Boyut	2. Boyut	inertia
Doğu Anadolu	-,802	,165	,039
Ege	-,093	,119	,001
İç Anadolu	,258	,560	,016
Karadeniz	-,181	-,690	,019
Marmara	,817	-,154	,040

Tablo 6'da verilen değişkenlerin boyutlara katkıları karesi alınmış korelasyon katsayılarıdır. Bu durumda Marmara bölgesi tek başına birinci boyuta, Doğu Anadolu, Ege ve İç Anadolu bölgelerinin ikinci boyuta daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Karadeniz bölgesinin ise her iki boyuta negatif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Uygunluk analizinde noktaların boyutlara katkısını gösteren inertia değerlerinin belirlendikten sonra birinci ve ikinci boyutta etkili olan değişkenler görsel olarak Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Bölgelere İlişkin Uygunluk Analizi Grafiği

Uygunluk analizi grafiği incelendiğinde Marmara bölgesi bir boyutu; Doğu Anadolu, Ege ve İç Anadolu bölgelerinin ikinci boyutu oluşturduğu görülmektedir. Karadeniz bölgesi ise her iki boyuta da katkı sağlamamaktadır. Türkiye evreninde beş farklı bölge için çalışma kapsamında ele alınan 5 kategorik değişkene göre nasıl bir uyum gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla çoklu uygunluk analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda kitap okuma alışkanlıklarının bölgelere göre nasıl bir uyum gösterdiği Şekil 8’de yer alan iki boyutlu grafik üzerinde gösterilmiştir.



**Şekil 5.** Bölgeler ve Kitap Türlerine İlişkin Çoklu Uygunluk Analizi Grafiği

Çoklu uygunluk analizi sonucunda karakteristik olarak kişisel gelişim kitaplarının Karadeniz bölgesinde; Macera türündeki kitapların Marmara bölgesinde, Bilim kurgu kitaplarının Doğu Anadolu bölgesinde daha yoğun düzeyde tercih edildiği görülmektedir. Dini kitapların ise nispeten İç Anadolu ve Ege bölgelerinde daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde özellikle Marmara, Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinin kitap okuma özellikleri bakımından karakteristik özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Ege ve Marmara bölgelerinde ise tercih edilen kitap türünün dini kitap olması önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal ve kültürel alışkanlıkların farklı düzeylerde etkili olduğu okul öncesinden başlayarak üniversitede devam etmesi, toplumun her alanına (kitap okuma, beslenme, müzik dinleme, girişimcilik düzeyi, vb.) katkılar sağlamaktadır (Dilek ve Coşkun,2017:47). Bu araştırma ülkemizdeki farklı bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin yemek yeme, kitap okuma ve müzik dinleme özellikleri bakımından benzer özelliklere sahip olup olmadıkları çoklu uygunluk analizi yöntemi ile belirlenerek sonuçların görsel olarak sunulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında çalışmada çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan uygunluk analizi ile ilgili eğitim alanında yapılmış çalışma sayısının az olması sebebiyle ilgili alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

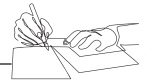
Çoklu uygunluk analizi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Çoklu Uygunluk Analiziyle oluşturulan grafikler kullanılarak elde edilen yorumların kümeleme yöntemleri ile desteklendiği görülmektedir. Çalışmada Çoklu Uygunluk Analiziyle elde edilen bulguların, kümeleme yöntemlerinden Kohonen ile elde edilen sonuç-



larla uygunluk gösterdiği belirtilmektedir. Das ve Sun (2016) tarafından yapılan çalışmada kazaların meydana geliş sebeplerinin yaş ve cinsiyete göre uyum gösterip göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada kombinasyon bulutları belirlenerek hangi yaş grubunda ve hangi cinsiyet grubunda ne tür kazaların daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Filiz ve Çemrek (2007) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin barınma durumlarının cinsiyet ve öğrenim görülen fakülte türüne göre uygunluk gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ayrıca barınmaya yerinden memnun olmama nedeninin cinsiyet ve öğrenim görülen fakülteye göre farklılık gösterip göstermediği çoklu uygunluk analizi yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Alberti (2015) tarafından yapılan çalışmada R programında çoklu uygunluk analizi sonuçlarını daha kolay yorumlayabilmek amacıyla komut geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen grafiklerin daha kolay anlaşılması amacıyla 15 farklı komut geliştirilerek elde edilen sonuçların anlamlılığına ilişkin bir dizi testler geliştirilmiştir. Dönmez, Kutluk ve Terzioğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada lisans üstü eğitim alan öğrencilerin Türk Ticaret Kanunu ve Türkiye Finansal Raporlama Standartları hakkındaki yenilikler konusundaki görüşleri yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü ve deneyi durumu gibi bazı demografik değişkenler ile alınan dersler ve bilgi edinme kaynaklarına göre uyum gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çoklu uygunluk analizinin kullanıldığı çalışmada ilgili kanun ve rapor hakkında bilgi sahibi olmanın ders türü ve bilgi edinme şekline göre uyum içerisinde olduğu belirlenmiştir. D'Esposito, Stefano ve Ragozini (2014) tarafından yapılan çalışmada iki modlu yapıya sahip veri dosyalarını analiz etmek ve elde edilen grafikleri yorumlamak amacıyla Çoklu Uygunluk Analizinin kullanılıp kullanılmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Aktörler ve olaylardan oluşan iki modlu veri ile yapılan deneysel çalışma sonrasında Alt küme Uygunluk Analizi (Greenacre and Pardo, 2006) gibi farklı yöntemlerin özel bir olay yada duruma ilişkin araştırmalarda daha ayrıntılı bilgi vererek daha faydalı olacağı belirtilmektedir. Blazun, Kokol ve Vosner (2015) tarafından yapılan çalışmada hemşirelik öğrencilerinin yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin altı farklı yeterlik alanına göre uyum gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çoklu uygunluk analizi ile gerçekleşen çalışmada 5'li likert ölçeği üzerinde puanlanan yeterlilik alanlarının benzer ve farklı yanları iki boyutlu grafikler yardımıyla yorumlanmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öncelikle göze çarpan özellik çoklu uygunluk analizi ile ilgili çalışmaların oldukça az olmasıdır. Bunun yanında yapılan çalışmaların yarısında analize ilişkin teorik araştırmalar ile farklı analiz programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Çoklu uygunluk analizi ile ilgili uygulamalı araştırmaların sayısı ise oldukça düşük olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin doğum yerlerine göre kültürel ve sosyal alışkanlıklarını belirlemeye yönelik çoklu uygunluk analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda yemek türüne göre elde edilen bulgulara göre Doğu Anadolu'da etli, Karadeniz'de balık yoğun olarak tüketilirken İç Anadolu, Ege ve Marmara'da fastfood ve sebze yemekleri tüketilmektedir. Müzik türüne göre Doğu Anadolu'da türkü, Marmara'da yabancı, Ege'de rock müzik türleri yoğun olarak tercih edilirken İç Anadolu ve Karadeniz'de pop tarzında müzik türü tercih edilmektedir. Okunulan kitap türüne göre Doğu Anadolu'da bilim kurgu, Marmara'da macera, Karadeniz'de kişisel gelişim yoğun olarak tercih edilirken İç Anadolu ve

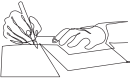




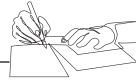
Ege’de dini kitap türü tercih edildiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara ilave olarak üniversite öğrencilerinin eğitim aldığı bölgenin sosyal ve kültürel yapısından etkilenip etkilenmediğine yönelik farklı araştırmalar da yapılabilir. Öğrencilerin doğup büyüdüğü bölgenin yanı sıra, bulunduğu bölgenin alışkanlıkları gibi başka değişken veya değişkenler etkili olabilir. Okuduğu bölge ile öğrencilerin sosyal ve kültürel alışkanlıklarının arasında ilişki olup olmadığı eğer ilişki varsa bunun derecesini ortaya koymaya yönelik korelasyon analizi yapılabilir. Çünkü korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki veya daha fazla değişken ile olan ilişkisini test etmek, varsa bu ilişkinin değerini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Demir ve Dilek, 2016, s,86)

### Kaynakça

1. Alberti, G. (2015). CAinterprTools: An R package to help interpreting Correspondence Analysis results, *SoftwareX*, 1 (2), 26-31
2. Alpar, R. (2013). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
3. Bayram, N. (2000). Karşılık Getirme Analizi ve Bankacılık Sektörüne Uygulanması, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Bursa.
4. Blazun, H., Kokol, P. ve Vosner, J. (2015) Survey on specific nursing competences: Students’ perceptions, *Nurse Education in Practice*, 15, 359-365
5. Clausen, S. E. (1998) *Applied Correspondence Analysis: An Introduction*, Oslo: Norwegian Institute for Urban and Regional Research.
6. D’Esposito, M. R., Stefano, D. D. ve Ragozini, G. (2014) On the use of Multiple Correspondence Analysis to visually explore affiliation networks, *Social Networks*, 38, 28-40.
7. Das, S. ve Sun, X. (2016) Association knowledge for fatal run-off-road crashes by Multiple Correspondence Analysis, *International Association of Traffic and Safety Sciences*, 39, 146- 155.
8. DEMİR, S ve DİLEK, A . (2016). İzmir Endüstriyel Havalandırma İklimlendirme Soğutma (Ehis) Kümesinin Normatif Açısından Analizi. *Journal of Current Researches on Business and Economics*, 6 (1), 79-92. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/jocrebe/issue/28260/300097>
9. DİLEK, A. (2016). Endüstriyel Kümelenemenin Karşılaştırmalı Analizi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Aydın.
10. DİLEK, A. Ve COŞKUN, S.N. (2017). İşletme Eğitimi Alan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu Örneği, 1. Uluslararası Sosyoloji Ve Ekonomi Kongresi, 48-64, Kayseri.
11. Dönmez, A., Kutluk, F. A. ve Terzioğlu, M. (2015) A Re-Research About Awareness of The Students About The Innovations of Turkish Commercial Code No 6102 and Turkish Financial Reporting Standards, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 67-74.
12. Greenacre, M. J. ve Hastie T. (1987). The Geometric Interpretation of Correspondence Analysis, *Jasa*, 82 (398), 437-447.



13. Greenacre, M. ve Pardo, R. (2006). Subset correspondence analysis: visualizing relationships among a selected set of response categories from a questionnaire survey. *Sociological Methods and Research*, 35, 193-218.
14. Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press
15. Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
16. Nenadic, O. ve Greenacre, M. (2007) Correspondence analysis in R, with two and three-dimensional graphics: The capackage, *Journal of Statistical Software*, 20, 1-13.
17. Özdamar, K. (2004). *Paket Programlama ile İstatistiksel Veri Analizi-2*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
18. Reynolds, H. T. (1977) *Analysis of nominal data*. Iowa: SAGE University Press.
19. Suner, A. ve Çelikoğlu, C. C. (2008) Uygunluk Analizinin Benzer Çok Değişkenli Analiz Yöntemleri ile Karşılaştırılması, *İstatistikçiler Dergisi*, 1 (2008), 9-15.
20. Suner, A. ve Çelikoğlu, C. C. (2010) Toplum Tabanlı Bir Çalışmada Çoklu Uygunluk Analizi ve Kümeleme Analizi ile Sağlık Kurumu Seçimi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 43-55.
21. Suner, A. (2007), Sağlık Kurumu Seçiminde Uygunluk Analizinin Toplum Tabanlı Bir Çalışmaya Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü İstatistik Anabilim Dalı. İzmir.
22. Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Forth Edition). MA: Allyn and Bacon, Inc.
23. Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Akademi Matbaası



## EĞİTİME 'FARKLI' BİR BAKIŞ AÇISI: FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Elif KURŞUNLU

### GELECEĞİ 'TEKTİPLEŞTİRMEK' YERİNE 'FARKLILAŞTIRMAK'

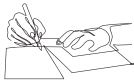
Eğitim sisteminin temel amacı, öğretim programlarınca belirlenen eğitsel amaçlara uygun şekilde, öğrencilere birtakım nitelikler kazandırmak, bu yolla geleceğin toplumunu oluşturacak öğrencileri 'istendik' özelliklere göre yetiştirmektir. Ancak günümüz bilgi ve teknoloji çağıdır; dolayısıyla gelişmiş ülkelerde yetiştirilmek istenen insan tipi; yaratıcı, üretken, problem çözebilen, değişime hızlı ayak uydurabilen, gelişmeye açık ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerdir. Bu niteliklerde bireylerin, yalnızca öğrencilere belirlenen bilgileri aktarmayı hedefleyen, 'pasif' ve 'standart' eğitim sisteminde yetiştirilemeyeceği açıktır. Çağdaş eğitim anlayışı, eğitimi tümüyle 'birey merkezli' olarak tasarlar ve temel amacı her bir bireyin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve özelliklerine en uygun öğrenme ortamlarını sağlamaktır. Çağdaş eğitime ışık tutan kuramlarda, eğitimin bireyleri 'standartlara' uygun olarak biçimlendirmesinden vazgeçip bunun aksine mümkün olduğunca bireysel 'farklılıklar' destekleyerek her bireyi kendi potansiyeli temelinde azami yeterliğe ulaştırması gerektiği vurgulanır. Özellikle de yapılandırmacılık ve çoklu zeka kuramı bu farklılaştırmanın önemini ön plana çıkarır.

### Yapılandırmacılık

Glaserfeld, yapılandırmacılığı gerçeklik, dil ve düşünce arasındaki bağ ve bireylerin öğrenmesi hakkındaki sorulara pragmatik bir anlayışla yaklaşır. Yapılandırmacılık iki temel ilkeyi vurgular. Birincisi, bilgi edilgin (pasif) olarak alınmaz, anlamlandıran organizma (birey).tarafından yapılandırılır. İkincisi ise, bireyin anlamlandırması; dünyaya ilişkin mutlak bilginin keşfedilmesine değil, uyum sağlamaya ve yaşantı dünyasının keşfedilmesine dayanır (Senemoğlu, 2015).

Yapılandırmacılığa göre insanların bileceği bir 'mutlak dünya' yoktur. Bilgi, bilenden bilmeyene aktarılabilir nesnel bir form değil, aksine tümüyle öznel yaşantıların ve anlamlandırmaların bir ürünüdür. Glaserfeld'e göre, her birey kendi yaşantıları yoluyla bilgiyi anlamlandırır ve yeni bilgilerini önceki yaşantıları üzerine inşa eder. Dolayısıyla hiçbir bireyin bilgisi ve anlamlandırması, bir diğerine benzemeyecektir (Glaserfeld, 1995).

Yapılandırmacılığın 'bilme'ye ilişkin bu iddiası göz önüne alınacak olursa, bilginin inşası ve anlamlandırması tümüyle bireysel yaşantılara, öznel anlamlandırmalara dayalı olarak yapılmaktadır. Bu durumda, eğitim programlarının tasarlanmasından, öğretme- öğrenme süreçlerine ve değerlendirme çalışmalarına kadar, eğitimin her aşamasında bu iddia kabul edilmeli ve her birey bireyin eğitsel gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır (Krahenbuhl, 2016).



## Çoklu Zeka Kuramı

Çoklu zeka kuramı, Howard Gardner'ın 1983'te yayımlanan 'Zihnin çerçeveleri: Çoklu Zeka Kuramı' adlı eser ile ortaya çıkmıştır. Gardner, geleneksel zeka anlayışını eleştirir. Zeka, doğuştan getirilen, tek boyutlu ve nicel olarak ölçülebilecek bir kavram değildir. Zeka, bir problem çözme ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir. Ancak bu problem mutlaka sözel ya da sayısal verilerle işlenmeyebilir. Zeka beynin çeşitli bölgelerine modüller halinde yerleşmiş, pek çok niteliğe sahip karmaşık bir kavramdır. Gardner, İnsanların her birinde en az yedi farklı zeka alanı olduğunu vurgular. Bu zeka alanlarını aşağıdaki gibi sınıflamıştır (Gardner, 1983)

**1.Müzikal zeka:** Bu bireylerde ritim algısı yüksektir, sese duyarlılık gelişmiştir. Enstrüman çalmaya yatkınlıkları vardır. Duygu ve düşüncelerini müzik yoluyla ifade ederler. Gardner müzikal zekaya henüz 3 yaşındayken violinle tanışan ve 10 yaşında ünlü bir violin üstadı olan kişiyi örnek verir.

**2.Bedensel-kinestetik zeka:** Gelişmiş bir el-göz koordinasyonları vardır, devinşel becerileri yüksektir. Bedeni kendini ifade etmenin bir yolu olarak kullanma bu zeka alanına aittir. Koordinasyon, esneklik, hız, güç, dayanıklılık vb özellikler görülür. Spor yapma, dans etme ya da ince motor beceri gerektiren alanlarda başarı gösteren bireylerdir.

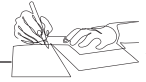
**3.Mantıksal-matematiksel zeka:** Bireyin mantıksal düşünme, analiz etme, neden-sonuç bağlantısı kurma, hipotez üretme, problem çözme ve bilgiyi sayısallaştırma gibi davranışlarını kapsar. Gardner bu zeka alanına Nobel ödülü alan bir bilim insanı örnek verir. Mantıksal-matematiksel zeka alanı gelişmiş bireylerin, problem çözme ve bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişmiş olduğunu vurgular.

**4.Dilsel zeka:** Sözlü ve yazılı dil becerilerini etkili kullanma, kendini ifade etme, kelime dağarcığını geliştirme, akıcı konuşma gibi becerileri gelişmiştir. Dilsel zekası gelişmiş bireyler, yazma ve konuşma becerilerine yatkındır. Gardner burada henüz 10 yaşındayken bir dergiye haftalık olarak hikaye, öykü, şiir vb yazan çocuğu örnek vermektedir.

**5.Görsel-uzamsal zeka:** Bu zeka alanı, üç boyutlu alanların, nesnelere, mekânın, ve boşluğun zihinde canlandırılabilme kapasitesi ile ilgilidir. Görsel zekada çizme, boyama, grafiğe dökme, mekanda konum algısı vb yetenekler yer alır. Görsel-uzamsal zeka alanı gelişmiş bireyler ressam, heykeltıraşlar, izciler vb. olabilir. Gardner bu zeka alanına örnek olarak kuzey denizinde yer alan bir adayı, yerli denizcilerin hiçbir araç kullanmadan bulabilmesini örnek vermektedir.

**6.Kişiler arası zeka:** Sosyal becerileri gelişmiştir. İnsanlarla ilişkiler kurma, empati yapma, ikna etme gibi özellikler gösterirler. Liderlik ve gruba ayak uydurma yatkınlıkları vardır. Siyasetçiler, öğretmenler, satış elamanlarının bu zeka alanında gelişmiş olduğu söylenebilir.

**7.Kişisel-öze dönük zeka:** Bu zeka alanında, bireylerin kendilerine yöneldiği görülür. Öz farkındalıkları ve özgüvenleri yüksektir. Kendi duygularını, tutumlarını, düşüncelerini bilme, öz değerlendirme ve öz yeterlik kapasitesine sahip olma gibi yetenekleri kapsar.



Garder, altı yıl sonra, 1999'da bu zeka alanlarına sekizincisini eklemiştir:

**8.Doğacı zeka:** Bu zeka alanı gelişmiş bireyler doğaya ve doğal yaşama eğilimlidir. Canlıları sevme, yaşam alanlarına saygı duyma, doğal çevreyi tanıma, çevrede bulunan bitki ve hayvanları inceleme, tarımsal ve biyolojik faaliyetlere katılma, doğada daha uzun süre vakit geçirme, doğal yaşamda hayatta kalma gibi özellikleri kapsar.

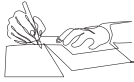
Çoklu zeka kuramına göre, her bir birey sekiz zeka alanının tümüne sahiptir ve bu zeka alanları birbiriyle kombinasyonlu olarak, çok daha karmaşık bileşimlerle çalışabilir. Önemli olan bireyin diğerlerinden baskın olan zeka alanını geliştirmek değil, tüm zeka alanlarına aynı ölçüde fırsat sağlayarak tüm alanların gelişmesine destek olmaktır. Bu zeka alanlarının geliştirilmesi için standart davranış kalıpları yoktur, her birey bir zeka alanını çok farklı yollarla geliştirebilir.

Bireylerin zekalarının sayısal değerlerle ölçülebilecek, tek boyutlu bir özellik olmadığı kabul edildiğinde, bu alana yönelik eğitsel düzenlemeler yapmak gerekir. Her bir öğrencinin çeşitli zeka alanlarına sahip olduğunu, her öğrencide farklı bir zeka alanının gelişmiş olduğunu fark etmek ve tüm öğrencileri tüm zeka alanlarında desteklemek öğretmenin görevidir. Bu durumda öğretmen derisi planlarken, öğretim materyallerini hazırlarken tüm zeka alanlarını göz önünde bulundurmalıdır (Morgan, 2014).

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Yetişkinler günlük hayatlarında, kendilerine sunulan hizmetlerin tercihlerine en uygun hale gelmesini doğal bir şekilde talep ederler. Örneğin bir kıyafet mağazasına girdiklerinde bir ürünü satın almaları için, o ürünün istedikleri renkte ve modelde olması yanında, kullanım amacına uygun olması, bedenine oturması, kendine yakışması ve fiyatının bütçelerine uygun olmasını isterler. Ya da bir markette, çok çeşitli yiyecek ve içecek reyonlarından kendilerine en uygun ürünleri seçerler. Yani, hizmet sektöründe, hizmeti alan kişilere, kişisel özelliklerine en uygun olanı bulmaları için sonsuz seçenek üretilir ve sunulur. Ancak, aynı durum eğitim sisteminde geçerli değildir. Okullar, eğitim hizmeti veren kurumlar olmalarına rağmen, milyonlarca öğrenciye tek bir program üzerinden, standart uygulamalar yapar ve tüm öğrencilerde aynı başarıya ulaşmayı bekler. Oysa eğitimde de diğer hizmet alanlarında olduğu gibi, standart olması gereken tek şey, verilen hizmetin kalitesi olmalıdır. Verilen hizmetin kaliteli olması ise, bambaşka özelliklere sahip öğrencilere, kendilerine en uygun eğitim olanağını sağlayarak en yüksek başarıyı elde etmekten geçer. Tüm öğrencilere tektipleştirilmiş bir eğitim vermenin yanlış olduğunu düşünen Carol Ann Tomlinson (1999), 'farklılaştırılmış öğretim' yaklaşımını ortaya koymuştur.

Farklılaştırılmış öğretim, bir sınıftaki tüm öğrencilere, aynı öğretim programının, aynı yöntemle uygulanması ve tüm öğrencilerin aynı ölçütlerle değerlendirilmesi yerine, tüm öğrencilere ilgi ve ihtiyaçlara, bireysel özelliklere uygun şekilde hazırlanmış farklı öğretim hizmetlerinin sağlanmasını amaçlar. Diğer bir deyişle 'birey merkezli eğitim' anlayışının, uygulamada etkili şekilde işe koşula-bilmesi için, program tasarısı hazırlar ve öğretmenlere uygulamaya dönük öneriler geliştirir (Tomlinson, 1999)

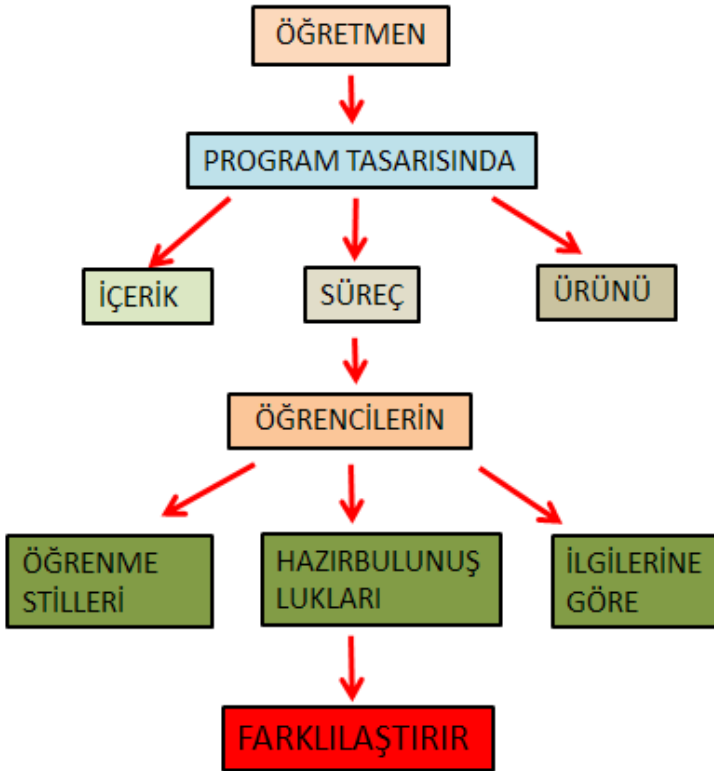


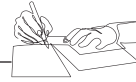
Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin çeşitli özellikler açısından farklılıklarını tespit ederek, öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğretim ortamında sunulan tek çeşit içerik, uygulama ya da ürünün, farklı geçmiş yaşantıları olan, farklı kültürlerde yetişen, farklı öğrenme stilleri ve başarı düzeyleri olan öğrencilerin hepsine birden uymasının olası olmadığını vurgulayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Gürol, 2015).

Eğitimde 'farklılaştırma' kavramı, yalnızca öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklara hitap etmekle sınırlı kalmaz. Program tasarısından, öğrenen özelliklerine, uygulamada yürütülen eğitsel etkinliklerden, değerlendirme süreçlerine dek, eğitim sisteminin her ögesinde, öğrenenlere en uygun 'öğrenme ve başarıma' yolunu üretebilecek çeşitli seçenekler geliştirir.

Farklılaştırılmış öğretimin üç temel ilkesi; öğrencilerin farklılıklarına saygı gösteren ve bu farklılıklara mümkün olduğunca hitap eden bir program oluşturmak; tüm öğrencileri kapsayan büyük grup etkinliklerinden ziyade bireysel etkinlik ya da küçük öğrenci grupları oluşturmak ve standart ölçme değerlendirme işlemlerinden çok biçimlendirici değerlendirmeler yapmaktır (Parker, 2004).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı aşağıda verilen tablodaki gibi özetlenebilir:





## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM NEDİR; NE DEĞİLDİR?

### Farklılaştırılmış öğretim;

- Her bir öğrenciye ayrı bir program hazırlamak **değildir**.
- Çocukları özelliklerine göre gruplara ayırıp etiketlemek **değildir**.
- Kaotik ve karmaşık bir sınıf ortamı **değildir**.
- Aynı etkinliği ya da konuyu tekrar tekrar vermek **değildir**.
- Üst düzey öğrencilerden daha fazla başarı beklemek **değildir**.
- Özel eğitim yerine geçecek bir yaklaşım **değildir** (ALBETAC, 2010).

### Farklılaştırılmış öğretim;

- Sınıftaki rutin gidişatta değişiklikler yapmaktır.
- Öğrenciler için etkin planlar hazırlamaktır.
- Aynı etkinliği tekrarlamak yerine daha nitelikli etkinlikler üretir.
- Tümüyle öğrenci merkezlidir.
- Tüm öğrenciler ve öğretmen birer öğrenen olarak değerlendirilir.
- Bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerini karma olarak kullanır.
- Tüm öğrencilere aynı öğretme yolunun kullanılamayacağını bilir; öğretmenin sorumluluğunu taşır (ALBETAC, 2010).

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMDE TEMELE ALINAN ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının başarıyla uygulanabilmesinin önkoşulu, sınıfta bulunan öğrencilerin hangi özellikler açısından ve ne şekilde farklılaştığını tespit edebilmek, diğer bir deyişle, sınıftaki çeşitliliği resmedebilmektir. Peki öğrenciler, hangi özellikler açısından farklılık göstermektedir?

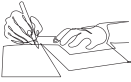
### Hazırbulunuşluk

Gelişimsel olarak hazırbulunuşluk, bir gelişimsel görevi ya da eğitsel amacı başarabilmek için bireyde bulunması gereken ön koşul davranışlar ve gerekli olgunlaşma düzeyini ifade eder. Anlamlı öğrenmenin sağlanması için, her bir öğrencinin gerekli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olması oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler, eğitimin başında, mutlaka öğrencilerin hazırbulunuşluğunu tespit etmelidir. Bir sınıftaki tüm öğrenciler aynı hazırbulunuşluk düzeyinde olmayabilir. Her öğrenci, öğrenme sürecine farklı bir noktadan başlar. Bu durumda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin başlangıç noktaları tespit edilmeli ve kendilerine en uygun düzeyden eğitim planlanmalıdır (Conklin, 2004).

### İlgi

İlgi bireyin belli bir olay, durum ya da kişiye yakınlık hissetmesi, öncelikli tercihi ya da eğilimi olmasıdır. Eğitim sürecinde öğrencilerin ilgileri, derse katkı





lımlarını, öğrenme motivasyonlarını ve o dersteki başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Bloom, tam öğrenme modelinde, duyuşsal giriş davranışlarının (akademik benlik algısı, ilgi ve tutum), dersteki bilişsel başarı düzeyi üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymuştur (Conklin, 2004).

Her bir öğrenci farklı ders, konu ya da alana ilgi duyabilir. Bazı öğrenciler sosyal bilimlere ilgili iken, bazı öğrenciler fen bilimlerine eğilim gösterir. Bir diğer öğrenci ise bedensel aktivite içeren etkinlikleri tercih ederken, bir başka öğrenci sanatsal faaliyetlere öncelik verir. Bu durum göz önünde bulundurulmadığında, derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin katılımı düşer, dolayısıyla başarısının üst düzeyde olması engellenmiş olur. Öğretmenler her bir öğrencinin farklı ilgi alanlarına sahip olduğunu bilir ve dersini mümkün olduğunca bu ilgi alanlarının tamamına hitap edecek şekilde tasarlırsa öğrenci katılımını sağlamış olur.

### Öğrenme Stilleri

Her bir bireyin bilgiyi edinme, anlamlandırma, yorumlama, belleğine işleme ve bellekten geri getirme yolları birbirinden farklıdır. Diğer bir deyişle 'öğrenme' eylemi, tüm bireylerde aynı şekilde gerçekleşmez. Bazı bireyler, görsel ve somut, bazıları mantıksal ve soyut yollardan bilgiyi yapılandırır. Kimileri kinestetik ve bedensel aktiviteler ile bilgiyi alır, kimileri ise, sosyal etkileşim içerisinde öğrenir. Bu durumda her bir öğrenci için, farklı öğrenme stilleri göz önünde bulundurulduğunda, farklı 'öğrenenler' için aynı 'öğretme' stili kabul edilemez. Öğretmenin etkili şekilde öğretmesi, ancak farklı öğrenme stillerine hitap edecek farklı öğretme yolları geliştirmesiyle mümkündür (Conklin, 2004).

### FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMDE PROGRAM TASARIMI

Farklılaştırılmış öğretime uygun bir program tasarımında, yalnızca öğretme-öğrenme süreçleri değil, programın çeşitli öğeleri de farklılaştırılır. Bu açıdan program tasarımında farklılaştırılan öğeler aşağıdaki gibidir:

#### İçerik

Eğitsel hedeflere ulaşmak üzere, programda yer alan içerik, genellikle ders kitabı ya da öğretmen notları ile metin olarak öğrencilere sunulur. Ancak, söz konusu olan içeriği öğrenciye sunmanın tek yolu yazılı metinler değildir. Farklılaştırılmış öğretimde içerik, yazılı olarak sunulabileceği gibi, görsel olarak ya da işitsel olarak sunulabilir. Bununla birlikte içerik öğrenci hazırbulunuşluğuna göre genel ve yüzeysel ya da derinlemesine ve üst düzey olarak sunulabilir. Ayrıca içerik, öğrenci ilgilerine göre farklı konu alanlarıyla birlikte disiplinler arası düzenlenebileceği gibi, bazı öğrenciler için günlük hayatta karşılaşılan problem durumları üzerinden de ifade edilebilir. Özetle, programın içeriği, öğrencilerin özelliklerine uygun şekilde farklı yollarda ve farklı şekilde ifade edilerek çeşitli seçenekler üretilebilir (Smutny, 2012).

#### Süreç

Farklılaştırılmış öğretimin can alıcı noktalarından biri, öğretme-öğrenme süreçlerinde yani programın uygulanışı aşamasında çok çeşitli öğrenme yaşantılarının sunulmasıdır. Programın hedeflenen başarıya ulaşması için, tek bir öğrenme



sürecinden geçmesi gerekmez. Sınıftaki öğrencilerin her biri, farklı bir öğrenme deneyiminden, farklı yollardan geçerek aynı hedeflere ulaşabilir. Hatta, hedefe ulaşmak için farklı yolların yaratılması her öğrencinin hedefe kendine en uygun yoldan gitmesini kolaylaştırır. Bu nedenle, eğitim planlamasında, çoklu zekaya uygun çeşitli etkinlikler, küçük grup çalışmaları, bireysel çalışmalar, farklı bilişsel düzeylerde ve farklı düşünme becerilerini harekete geçiren çok çeşitli etkinlikler öğrencilerin öğrenme tercihlerine sunulabilir (Smutny, 2012).

## Ürün

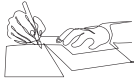
Öğrencilerin farklı içerikler ve farklı öğrenme süreçlerinden geçerek aynı öğrenme ürününü ortaya koymasını beklemek hata olacaktır. Eğitim süreci sonunda, öğrencilerin bazıları yazılı, bazıları sözel ürünler ortaya koyarken, kimi öğrenciler üç boyutlu modeller üretir, kimileri bir şarkı besteleyebilir. Başka bir öğrenci ise, öğrenme sürecini hazırladığı bir poster ya da afiş ile ifade edebilir. Tüm öğrencilerin aynı ürünü ortaya koymasını beklemek öğrencilerin yaratıcılığını köreltmekle birlikte, öğrenme sürecini tek tip bir değerlendirme ölçütüyle sınırlandırmaya neden olur. Bunun yerine, öğrencilere, kendilerini ve neler öğrendiklerini en iyi şekilde ifade edebilecekleri yolu seçme imkanı sunulmalıdır (Smutny, 2012).

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME UYGUN ÖĞRENME ORTAMLARI

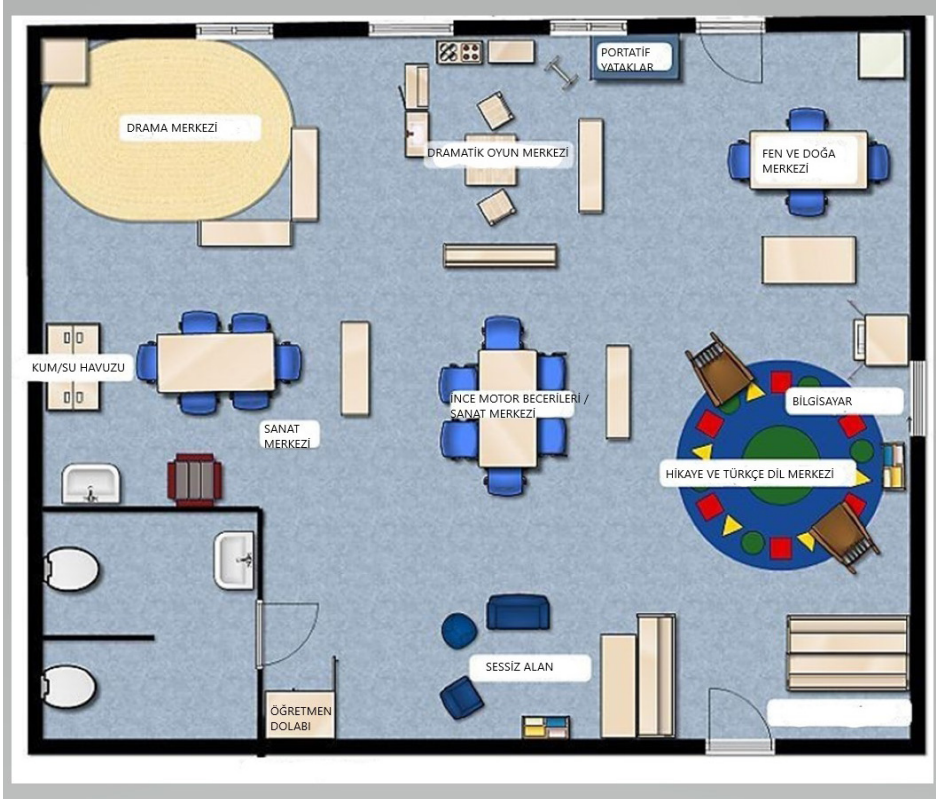
Geleneksel anlamda yaygın olarak resmedilen sınıf ortamı, genellikle öğrencilerin birbirlerinin sırtlarına baktığı oturma düzeninde ard arda dizilmiş sıralar, bir öğretmen masası, sınıf tahtası ve birkaç kitaplıktan oluşur. Böyle bir sınıfta, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenleriyle olan etkileşimleri oldukça düşüktür. Sınıfta, ilgi çekecek, merakı ve öğrenme motivasyonunu tetikleyecek, öğrenciyi harekete geçirecek derecede ilginç ve uyarıcı bir şey bulunma ihtimali oldukça düşüktür. Böyle bir sınıf ortamında, öğretimin farklılaştırılması mümkün gözükmez. Tüm öğrencilerin kendi özelliklerine en uygun öğrenme yollarını seçerek derse katılımını sağlamak, ancak buna imkan sunacak uygun fiziksel donanım ile mümkündür. Bu nedenle de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrenme ortamının fiziksel özellikleri oldukça önemlidir (Purcell ve Rosemary 2007).

Geleneksel sınıfların aksine farklılaştırılmış öğretimde, sınıf çok çeşitli öğrenme merkezlerine bölünmeli ve sınıf içinde öğrenciyi hareket imkanı sağlanmalıdır. Küçük gruplarla işbirlikli öğrenmenin gerçekleşebileceği kümeler halinde tasarlanmış masalar, bunun yanında farklı ilgi alanlarına dönük öğrenme merkezleri bulunmalıdır. Bu merkezler bilimsel araştırma ve teknoloji merkezi, sanat merkezi, matematik merkezi, kitap okuma alanı, dramatik etkinlik alanı vb çeşitli alanlardan oluşabilir (Avcı ve Yüksel, 2014).

Öğrencilere kendi öğrenme stillerine en uygun öğrenme malzemesini sunmak adına, sınıfta mümkün olduğunca fazla uyarıcı materyal bulunmalıdır. Çeşitli kitaplar ve basılı materyaller, doğal malzemeler, kağıt, kalem, boya, yapıştırıcı vb kırtasiye malzemeleri, müzik aletleri, bilgisayarlar, ses sistemleri, hareket alanında minderler, halılar, artık malzemeler, ev aletleri vb çok çeşitli malzemeler ile donatılmış eğitim ortamları, farklılaştırılmış öğretime imkan sağlayacaktır.



Farklılaştırılmış öğretime olanak sağlayacak örnek bir sınıf düzeni aşağıda sunulmuştur:

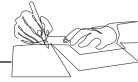


## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMDE KULLANILABİLECEK YÖNTEMLER

### 6 Şapkalı Düşünme

6 şapkalı düşünme tekniğiyle öğretim, öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini ve bir olay, durum ya da probleme farklı yönlerden bakabilmelerini desteklemek için kullanılır. Burada farklı renklerdeki altı şapkadan her biri farklı bir düşünme biçimini temsil eder. Öğrenciler, taktıkları şapkanın rengine göre, konuya gerekli düşünme biçimiyle yaklaşır. Ardından şapkalar öğrenciler arasında değiştirilir. Böylece, öğrencilerin farklı şekillerde düşünceleri, ve problem durumuna farklı yönlerden bakabilmeleri sağlanır. Şapkalar ve temsil ettikleri düşünme biçimleri aşağıdaki gibidir:

- Beyaz Şapka:** Bilimselliği ve tarafsızlığı temsil eder. Konu ya da problem ile ilgili verileri bulur, mevcut durumu bilim ışığında betimler, açıklar. Durumu sayısal verilerle, grafik ve şemalarla, araştırma bulgularıyla ifade eder.
- Kırmızı Şapka:** Duygusalılığı ve insani yönü temsil eder. Konuyu duygusal açıdan ele alır, insan psikolojisi üzerindeki etkilerini, insana duygusal olarak hissettirdiklerini açıklar.



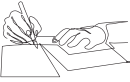
- c. **Sarı Şapka:** İyimserliği temsil eder. Problem durumuna iyi tarafından bakar ve zarardan dahi yarar çıkarmayı amaçlar. Olumsuz durumdan kar ederek çıkmayı, kötü sonuçlardan dahi, iyi bir kazanım elde etmeyi ifade eder.
- d. **Siyah Şapka:** Karamsarlığı ifade eder. En kötü sonuçları düşünme ve problem durumunun meydana getirebileceği zararların boyutlarını ortaya koymayı amaçlar. Belirsizlikleri, tehditleri, riskleri ortaya koyar.
- e. **Yeşil Şapka:** Yaratıcılığı temsil eder. Probleme alternatif bir yol üretmeyi, yeni bir fikir bulmayı, farklı bir bakış açısıyla olaya yaklaşmayı amaçlar. Özgünlük ve orijinallik ön plandadır.
- f. **Mavi Şapka:** Değerlendirme ve karar vermeyi temsil eder. Tüm şapkaların ortaya koyduğu görüşleri göz önünde bulundurarak problem durumuyla ya da konuyla ilgili bir sonuca varmayı amaçlar. Düşünceler, öneriler ve sonuçlar sistemli bir hale getirilerek özetlenir.

Altı şapkalı düşünme tekniğine bir örnek aşağıda sunulmuştur:

İTERNET KULLANIMI VE SOSYAL MEDYA		
	Araştırmalara göre, Türkiye’de insanların %85’ine yakını günde ortalama 4,5 saatini internet ve sosyal medyada geçirmektedir.	
	İnternet ve sosyal medya ile bilgiye hızlıca ulaşabiliyor, dünyayla bağlantı kurabiliyor, iş yükünü azaltarak zamandan tasarruf sağlayabiliyoruz.	
	İnternet ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla iletişim becerilerimizi kaybediyor, sosyal davranışlarımızı yitiriyor, medya bağımlısı oluyoruz.	
	İnternet ve sosyal medya üzerinden reklam ve satış yaparak para kazanabiliyor, yeni iş imkanları yaratabiliyor, hatta e-şirket kurabiliyoruz.	
	İnternet ve sosyal medya sayesinde uzaklarda olan sevdiğimizleri görüyor, özlem gideriyor, yeni insanlarla tanışıyor, mutlu oluyoruz.	
	İnternet ve sosyal medya, bilinçli kullanıldığında yararlı olabilecek, ancak hatalı kullanıldığında çeşitli zararlar verebilecek bir teknolojidir.	

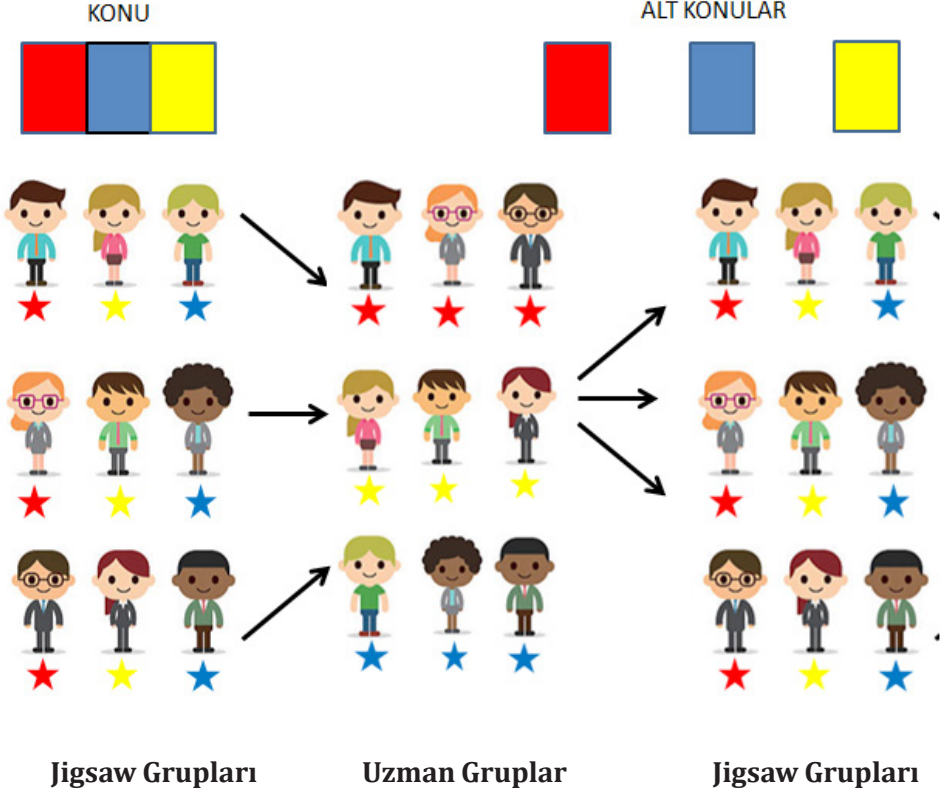
### Jigsaw

Öğrenci takımları, başarı timleri olarak da adlandırılan bu teknikte, derste öğrenilecek konu alt alanlarına ayrılır. Her bir öğrenci grubundaki öğrenciler bu alt alanları kendi içlerinde paylaşır ve öğrenir. Ardından her bir grupta, aynı alt alanı alan öğrenciler bir araya gelerek uzman grupları oluşturulur. Uzman grup-



larda öğrenciler kendi alt alanlarıyla ilgili bilgi ve becerileri ileri düzeyde kazanır. Sonrasında öğrenciler kendi gruplarına geri dönerek uzmanlaştıkları alt alanları grup arkadaşlarıyla paylaşır. Böylece işbirlikli öğrenme gerçekleşirken, öğrencilere uzmanlaşacakları alt konu alanlarında seçim imkanı sunulmuş olur.

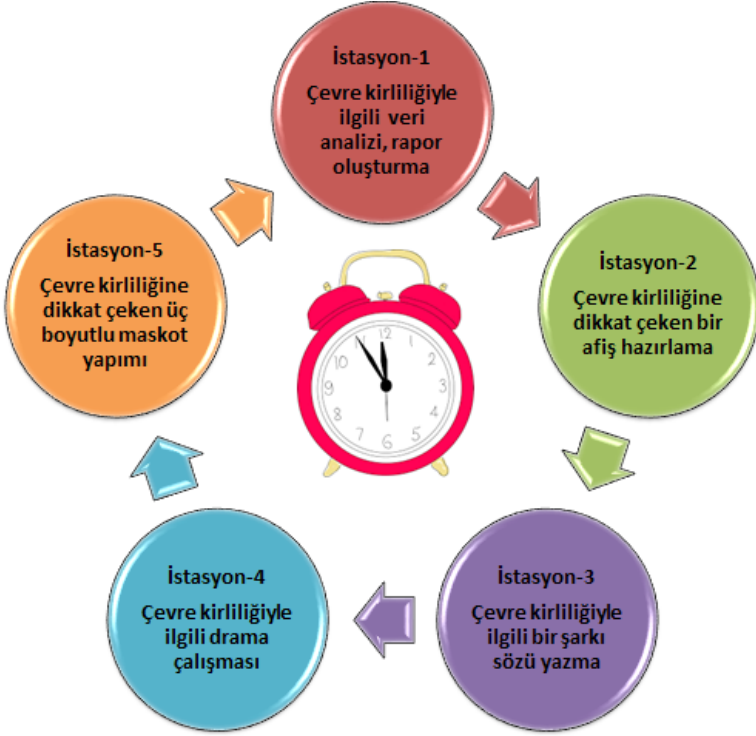
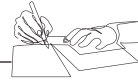
Jigsaw tekniğine ait şema aşağıda sunulmuştur:



### İstasyon

Bu teknikte öğretmen, öğrenilecek konu ile ilgili sınıfta farklı öğrenme merkezleri oluşturur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve öğrenme merkezlerine dağılır. Her bir merkezde öğrenilecek konu ile ilgili yapılacak etkinlik başlar. Bir merkezde konuyla ilgili resim, görsel, afiş vb hazırlanırken, diğer merkezde bununla ilgili bir rapor ya da metin oluşturulabilir. Bir diğer merkez ise, konuyla bağlantılı drama çalışması yaparken, bir başka merkezde deney yürütülebilir. Ardından belirlenen sürede periyotlar halinde merkezlerde çalışan gruplar yer değiştirerek diğer merkezlere gider. Böylece öğrenilecek konuyla ilgili olarak öğrencilere çok çeşitli ilgi alanlarında etkinlikler yapma fırsatı sunulur.

İstasyon tekniğine ilişkin bir örnek aşağıda sunulmuştur:

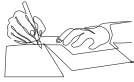


### Tic-Tac-Toe

Farklılaştırılmış öğretimde sıklıkla kullanılan bu teknikte, öğretmen 3 satır ve 3 sütundan oluşan 9 karelik bir tablo oluşturur. Karelerin her birine konu ile ilgili farklı bir etkinlik hazırlar. Ancak hazırlanan bu etkinlikler hem farklı bilişsel düzeylerde hem de farklı öğrenme stillerine yönelik olmalıdır. Öğrenciler, tabloda bulunan 9 etkinlikten 3'ünü seçer ve yürütürler. Ancak öğrenciler aynı satır ve aynı sütundan etkinlik seçmemelilerdir. Yani aynı bilişsel düzeyde ya da aynı türde üç etkinlik değil, farklı düzeylerde farklı türde etkinlikler yürütmelidir. Böylece öğretmen konu ile ilgili çeşitli etkinliklerle öğrencilere seçme imkanı sağlar (Coil, 2004).

Tic-Tac-Toe ile ilgili örnek bir etkinlik aşağıda sunulmuştur:





Elektrikli aydınlatıcılar ile ilgili bir radyo kanalına 1 dakikalık reklam kaydı yapınız.	Elektrikli aydınlatıcıların özelliklerini listeleyen bir rapor yazınız.	Elektrikli aydınlatıcıların günlük hayattaki kullanımına ilişkin fotoğraflar çekiniz.
Elektrikli aydınlatıcıların kullanım alanlarıyla ilgili çeşitli meslek gruplarıyla görüşmeler yapınız.	Elektrikli aydınlatıcılar ile ilgili bir tanıtım videosu hazırlayınız.	Elektrikli aydınlatıcıların çalışma mekanizmasını anlatan bir sunum hazırlayınız.
Basit bir elektrikli aydınlatıcı modeli ile deney düzeneği hazırlayınız.	Elektrikli aydınlatıcıların bulunmaması durumunda hayatta yaşanacak 3 problem durumu örneği oluşturunuz.	Elektrikli aydınlatıcılar ile ilgili bir reklam afişi tasarlayınız.

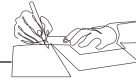
## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMDE DEĞERLENDİRME

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin, öğretimi bu anlayışa uygun tasarlayabilmesi için öncelikle eğitimin başında tanılayıcı değerlendirme yapmalıdır. Bu yolla öğrencilerini bireysel olarak tanır; onların ilgi, ihtiyaç, yetenek ve tutumları ile başarı düzeylerini, hazırbulunmuşluklarını tespit eder. Böylece öğretimi belirlediği bu özelliklere en uygun şekilde farklılaştırır (Coil, 2004).

Öğrenme sürecinde, öğrencilerle birlikte süreç değerlendirme çalışmaları mutlaka yapılmalıdır. Derste yürütülen etkinlikler arasında öğrencilere görüşleri sorulabilir, öğrenme tecrübelerini paylaşmaları istenebilir. Farklılaştırılmış öğretimde, ürün değil süreç değerlendirme ön plandadır. Önemli olan öğrenme sürecinin etkili geçmesi ve öğrencilere nitelikli öğrenme yaşantılarının sağlanmasıdır (Coil, 2004).

Nihai değerlendirmede tüm öğrenciler için geçerli nicel ölçütler ile değerlendirme ve karara varma yerine bireysel değerlendirme tercih edilir. Öğretmen değerlendirmede portfolyoya başvurabilir, öğrenci ürünlerini değerlendirebilir. Bunun yanında öz değerlendirme ve akran değerlendirme önemli birer süreç olarak görülür. Eğitimin sonunda öğrencilerle derse ilişkin görüşmeler yapılmalı, tutum ölçekleri ve anketlerle dersin verimliliği belirlenmelidir.

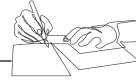




## KAYNAKÇA

1. Asian Languages Bilingual/ESL Technical Assistance Centre ALBETAC, (2010). Teaching and Learning Strategies for Differentiated Instruction in the Language Classroom. *2010 Chinese Language Teachers Summer Institute*, Pace University.
2. Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış Öğretim. Teori ve Uygulama*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
3. Coil, C. (2004). *Activities and Assesments for The Differentiated Classroom*. Pieces of Learning Publisher, USA.
4. Conklin, W. (2004). Applying Differentiation Strategies. Teachers Handbook for Grades 3-5. Shall Education Publiasher. USA.
5. Demir, S. ve Gürol, G. (2015) Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 5(2), 187-206.
6. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: Multiple intelligence*. New Horizons. Basic Book: USA.
7. Glasersfeld, E. V. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. The Falmer Press: London.
8. Krahenbuhl, S. K. (2016). Student centered education and constructivism: Challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House*. 89(3), 97-105.
9. Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House*, 87: 34-38.
10. Parker, C. (2004). Applying Differentiation Strategies: Teachers Handbook for Secondary. McRel Copyright.
11. Purcell, T., ve Rosemary, C. (2007). Differentiating instruction in the preschool classroom: Bridging emergent literacy instruction and developmentally appropriate. L. Justice ve C. Vukelich (Ed.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (ss. 221-241). New York: Guilford Press.
12. Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. 24. Baskı. Yargı Yayınevi: Ankara.
13. Smutny, J. F. (2012). Differentiating for young, curious and imaginative learners. *Understanding Our Gifted; Differantiation*. 24(2), 4-8.
14. Tomlinson, C.A. (1999). *Differentiated Classroom. Responding the Needs of All Learners*. ASCD Publisher: Virginia, USA.





## PEDAGOJİK FORMASYON PROĞRAMINA KATILAN İİBF MEZUNU ÖĞRENCİLERİN KARIYER ALGILAMALARI: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

Aylin DİLEK<sup>2</sup>, Nesrin ÖZSOY<sup>3</sup>

### GİRİŞ

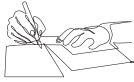
Kişilerin, öğrencilik hayatlarının başlamasından itibaren kariyerleriyle ilgili plan yapmaya başlaması gelecekle ilgili oldukça önemlidir. Kariyer planlaması, hayata atıldıktan sonra yetenek ve ilgi alanlarına göre meslek sahibi olmalarını, daha kolay iş bulmalarını ve iş hayatına daha iyi adapte olmalarını sağlar. Günümüzde artık hiçbir ülkede hemen iş bulma garantisi kalmamıştır. Ancak kişilerin üniversitelerde aldıkları eğitimin ve yaşadıkları deneyimlerin, kariyerlerini şekillendirmede önemli etkileri bulunmaktadır. Üniversite yaşamı öğrencilerin ilk kariyer basamağıdır ve kariyer seçenekleri ve hedefleri bu aşamada şekillenir. Lisansüstü eğitim de kariyer planlaması için önemli aşamalardan biridir. Bu çalışmada pedagojik formasyon programına katılan İİBF mezunu öğrencilerin kariyer planlamayla ilgili algılamaları araştırılmış, katılımcıların bakış açısıyla sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilmiştir.

### 1. KARIYER PLANLAMASI

Kariyer genel bir ifadeyle kişilerin çalışma hayatındaki ilerlemesi ve yönetim hiyerarşisinde yukarıya doğru yükselmesi olarak tanımlanabilir (Sümer, 2008). Kariyer iş kimliğini oluşturan süreçtir ve kişilerin nasıl geçimini sağlayacağını farkına varmasıyla başlayarak tüm yaşamını kapsar. İş yaşamı kadar özel yaşamda da önemli olan kariyer olgusu kişinin kimliğini, toplumsal durumunu ve statüsünü oluşturmaya yardımcıdır. Aynı zamanda kişilerin meslek yaşamlarını sürdürülebilmesinde gerekli maddi gücü elde etmek için de etkin bir araçtır (Kozak, 2001). Bu süreci iyi yönetebilmek için becerilerini ve tercihlerini iyi bilmeleri, eksik yönlerini geliştirmeleri ve iş hayatlarıyla ilgili doğru kararlar almaları gerekir.

Kariyer tüm çalışma hayatı boyunca yapılan işlerden meydana gelmektedir. Bazı çalışanlar için yapılan işler, dikkatli bir planın parçası olarak yapılmaktadır. Bazıları için ise kariyer sadece bir şans veya kader sonucu sahip olunan bir durumdur. Kariyer kişinin çalışma hayatı boyunca izlemesi gereken bir “faaliyet yolu” olarak da ifade edilmektedir. Genel olarak söylemek gerekirse kariyer, kişi-

- 1 Not: Bu çalışma 13-15 Eylül 2018 tarihleri arasında düzenlenen “ERTE Congress II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi”nde sunulmuş olan makaleden türetilmiştir.
- 2 Öğr.Gör.Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın Meslek Yüksekokulu.
- 3 Prof.Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.



nin hayatı boyunca çalıştığı işle ilgili mevkilerdir. Kariyer planlaması ise kişilerin kariyer hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşabilmek için harcamış olduğu çaba olarak tanımlanabilir. Derslere göre ise kariyer planlaması, kişilerin kariyerlerini gerçekleştirmesini sağlayacak faaliyetlere katıldığı bir süreçtir (Özgen ve Yalçın, 2015).

Doğru kariyeri bulmak ve gerekli eğitimi almak gençlerin temel hedeflerindedir. Kariyerlerinin seçilen iş ve meslekle birlikte başladığını düşünürsek, kişilerin öncelikle iş ve mesleklerle ilgili genel bilgileri ve meslektaşlarıyla ne tür bir rekabet içinde olabileceğini bilmesi gerekir (Aytaç, 1997)

Meslek seçimi ve kariyer belirlemesi birbiriyle çok yakından ilişkilidir. Meslek seçimi yapılırken çalışma alanları belirlenirken kariyer hedeflerinin belirlenmesi ile uzmanlık alanları, çalışma ortamı ve uzun vadede hedeflenen en üst pozisyon belirlenir (Özden, 2007).

Ginzberg ve arkadaşları (1951) meslek seçimini bir gelişim süreci olarak görmüşlerdir. Kişiler mesleklerini bir anda verilen bir kararla değil, çocukluktan ergenliğe, oradan da yetişkinliğe uzanan gelişimsel bir süreç içerisinde seçmektedirler. Bu seçim geri dönülemezdir ve kişilerin gelecekteki yaşantılarını da etkilemektedir.

Kariyer planlamasında bireyler öncelikle yetenek ve ilgilerinin farkına varmalı, amaçlarını açıkça belirlemeli, gelecekte ortaya çıkabilecek fırsatlar için hazır olmalı ve alternatif kariyer yolları hakkında bilgi edinerek kendisini bu yönde geliştirmelidir (Soysal, 2016).

Küreselleşme ve bilgi çağına geçiş ile birlikte, sınırlı sayıdaki örgüte, mesleğe ya da işe bağlı olarak görülen geleneksel kariyer anlayışı değişmiştir. Günümüzde kariyerin amacı "psikolojik başarı" olarak da tarif edilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmek ve yeni gelişen teknolojilere ayak uydurmak istihdam edilebilirliğin temel koşulu olarak öne çıkmaktadır (Özer, 2016).

Başarılı ve keyifli bir iş hayatı ancak kişilerin istedikleri hedeflere ulaşmasıyla mümkündür. Doğru hedefe yönelme ve arzu edilen alanlarda uzmanlaşma ise iyi bir kariyer yönetimi ile sağlanır. Günümüzde çok fazla sektör, çok çeşitli meslekler olmasının yanında çok sayıda eğitilmiş işgücü bulunmaktadır. Teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda hızlı değişimler yaşanmakta, bazı meslekler önemini yitirmekte bazıları ise önem kazanmaktadır. Ayrıca 2017 yılında Dilek ve Coşkun tarafından yapılan bir araştırma sonucunda öğrencilerin gerek ekonomik anlamda gerekse öz güven anlamında birtakım endişeleri olduğu ve yeni yöntem arayışları, yeni projelere katılma, finansal kontrol gibi unsurlarda desteklenmeleri gerektiği görülmüştür. Tüm bunlar kariyer planı yapılmasını oldukça zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilik yıllarından itibaren kişilerin kendi yetenek ve ilgi alanları da göz önünde bulundurularak belli meslek veya iş alanlarına yönlendirilmesi hem bireysel yaşamlarında hem de ülkenin istihdam politikaları kapsamında gereklidir.



## 2. LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMI

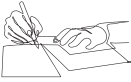
Kozak ve Dalkıranoglu (2003) çalışmalarında, dünyada son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda, üniversite öğrencileriyle ilgili bazı çarpıcı sonuçlar elde edildiğini belirtmişlerdir. Bunlardan bazı örnekler aşağıda yer almaktadır (<http://docplayer.biz.tr>):

- Öğrencilerin profesyonel kariyerlerini planlama konusunda kararsızdırlar (Beduwe ve Giret, 2011; Jones vd., 2010; Laker ve Laker, 2007).
- İşgücü piyasasındaki istihdam seçeneklerini, eğitim aldıkları işlerde değil farklı pozisyonlarda değerlendirebilmektedirler (Beduwe ve Giret, 2011; Jones vd., 2010; Laker ve Laker, 2007).
- Öğrenciler ayrıca, esneklik, prestij, maaş, terfi olanakları, iş güvenliği ve ilerleme fırsatları gibi konuları kariyer tercihlerinde önemli görmektedirler (Edward ve Quinter, 2011; Issa ve Nwalo, 2008).
- Yine öğrencilerin kariyer tercihlerinde arkadaş, tanıdık, üniversite personeli, işverenlerin web siteleri ve kariyer web sitelerinden yararlandıkları görülmektedir.
- Öğrenciler üniversiteye girişlerinden itibaren sınıf dereceleri arttıkça hedeflerine ulaşmak için kariyer yapma isteklerinin yerini para kazanma isteği almaktadır (Taşlıyan vd. 2011).

Ülkemizde ise bu konuyu üniversite öğrencisi düzeyinde inceleyen araştırmaların sayısı çok fazla değildir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin daha çok iş bulma imkanı sağlamak amacıyla lisansüstü eğitimi tercih ettikleri görülmektedir. Aslında üniversiteye başlamadan çok daha önce başlaması gereken kariyer planlama çalışmasının, en azından üniversite yıllarında başlaması mezuniyet sonrası yaşanacak, zaman, moral ve verimlilik kayıplarını da önleyecektir. Bu nedenle kariyer planlarını etkileyen faktörlerin üniversite, sektör ve bölge bazında araştırılması bu alana yeni bakış açısı kazandıracak ve yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılabilecektir (Kozak ve Dalkıranoglu, 2003, s.44).

Türkiye’de Milli Eğitimin ihtiyacı olan öğretmenleri yetiştirmek 1982 yılından sonra eğitim fakültelerinin ilgili programlarının sorumluluğuna bırakılmıştır. Ancak daha sonra artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için eğitim fakültesinin yanında diğer fakülte mezunlarına da pedagojik öğretmenlik meslek bilgisi programından yararlanma imkanı verilmiştir. 1997 yılında YÖK, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırma çalışmaları doğrultusunda pedagojik öğretmenlik meslek bilgisi programlarını kaldırmış, yerine aynı amaç doğrultusunda tezsiz yüksek lisans programlarını getirmiştir. 2010 yılında ise alınan yeni bir kararla, tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar pedagojik formasyon programı getirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararı ile öğretmenlik alanları belirlenmiş ve atama esasları bu çerçevede değiştirilmiştir. Öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik öğretmenlik meslek bilgi-

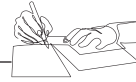


si almaları esastır. Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile düzenlenen alan öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi Sertifikası Programlarına, ek çizelgede yer verilen yükseköğretim programlarının hangilerinden mezun olanların alınacağı, buna göre öğretmen olarak atanmaya esas alanlar ve her bir alan öğretmenliği için mezun olunacak yükseköğretim programı aşağıdaki Tablo 1’de belirtilmiştir (ttkb.meb.gov.tr).

Bu karar ile lisanslarını eğitim fakültelerinin farklı alanlarında tamamlamış olan kişilere pedagojik formasyon programında eğitim alarak öğretmen olma yolu açılmıştır. Böylece hem onlara iş fırsatı yaratılarak kariyer imkanı oluşturulmuş hem de sektörün ihtiyacı olan öğretmenlerin temini sağlanmıştır.

Tablo 1: Mezun olunan Yükseköğretim Programı/Fakülteye Göre Atamaya Esas Olan Alanlar

ATAMAYA ESAS OLAN ALAN	MEZUN OLDUĞU YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMI/ FAKÜLTE
<b>Adalet</b>	1. Hukuk Fakültesi(*) 2. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi(*) 3. Kamu Yönetimi(*)
<b>Muhasebe ve Finansman</b> (Değişik: 14/08/2014 tarih ve 74 sayılı TTKK) (Değişik: 09/05/2017 tarih ve 51 sayılı TTKK)	1. Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği 2. İşletme Öğretmenliği/Eğitimi 3. İktisat (*) (**) 4. İşletme (*) (**) 5. Maliye (*) (**) 6. Muhasebe ve Finansal Yönetim Bölümü (*) (**) 7. Muhasebe ve Finans Yönetimi Bölümü (*) (**) 8. Bankacılık ve Finans Bölümü (*) (**) 9. Muhasebe Bölümü (*) (**) 10. Muhasebe Bilgi Sistemleri (*) (**)
<b>Pazarlama ve Perakende</b>	Pazarlama Öğretmenliği 2. Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği (**) 3. Büro Yönetimi Öğretmenliği (**) 4. İşletme Öğretmenliği/Eğitimi (**) 5. Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği (**) 6. Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Öğretmenliği/Eğitimi (**) 7. İktisat (*) (**) 8. İşletme (*) (**) 9. Maliye (*) (**) 10. Pazarlama(*) (**)



(\*) Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan / açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Sertifikası Programını başarı ile tamamlayanlar.

(\*\*) 1. ve 2. sıradaki bölüm mezunlarınca ihtiyacın karşılanamaması durumunda atanırlar.

### 3. ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ EĞİTİMİ ALAN İİBF MEZUNU ÖĞRENCİLERİN KARIYER ALGILAMALARI: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

#### 3.1. AMAÇ VE YÖNTEM

Üniversite eğitimi aslında kariyer belirlemenin son basamağıdır. Öğrencilerin önceden karar verdikleri işleri yapmalarını sağlayacak mesleki eğitimidir. Ancak kariyer planlamasını iyi yapamamış, hedefledikleri mesleklerine uygun üniversiteye girememiş ya da gelecekleri konusunda endişe duyan öğrenciler farklı kariyer arayışlarına yönelmektedirler. Bu seçeneklerden biri de pedagojik formasyon programıdır. Eğitim Fakültesi mezunu olmayan yani lisans eğitimi esnasında öğretmenliği tercih etmemiş ya da üniversite sınavında yerleşememiş olan öğrencilerin bir kısmı daha sonra pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmayı hedeflemektedirler.

Bu çalışma ile Adnan Menderes Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimi almakta olan, lisanslarını İktisadi ve İdari Sosyal Bilimler Fakültelerinde tamamlamış öğrencilerin kariyer algılarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, Adnan Menderes Üniversitesi'nde 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon programında eğitim almakta olan öğrenciler, örneklemini ise bunlardan lisansını İİBF'de tamamlayan öğrenciler oluşturmaktadır. Anket soruları hazırlanırken 24 Avrupa ülkesinde üniversite öğrencilerine uygulanmış olan "Trendence Kariyer ve Eğitim Anketi"nden yararlanılmıştır.

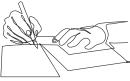
#### 3.2. BULGULAR

Yapılan araştırmanın sonucunda anketin değerlendirilmesi ile elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerle İlgili Genel Bilgiler

BİLGİLER		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	50	77
	Erkek	15	23
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>



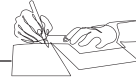


<b>Lisans Programı</b>	Kamu Yönetimi	34	52
	İşletme	12	18
	İktisat	6	9
	Uluslararası İlişkiler	4	6
	Endüstriyel Tasarım	2	3
	Çalışma Ekonomisi	5	8
	Maliye	2	3
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>
<b>Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programı</b>	Adalet Öğretmenliği	48	74
	Muhasebe Öğretmenliği	17	26
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>
<b>İş Durumu</b>	Çalışmıyor	38	58
	Çalışıyor	27	42
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Araştırmaya ait demografik faktörler incelendiğinde kız öğrencilerin oranının(%77) erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 74'ü Adalet Öğretmenliği alanını tercih etmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin % 42 gibi büyük bir oranı çalışmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Kariyerleri ile İlgili Görüşleri

<b>BİLGİLER</b>		<b>N</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Doktora Yapmak İstiyormusunuz</b>	Evet	35	54
	Hayır	30	46
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>
<b>İlk Profesyonel Başvuru İçin Kaç Başvuru Gerekli</b>	1 Başvuru	9	14
	2 Başvuru	15	23
	3 Başvuru	12	18
	3'den fazla	29	45
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>
<b>Profesyonel Pozisyon İçin Kaç Yıl Gerekli</b>	1 Yıl	6	9
	2 Yıl	21	32
	3 Yıl	18	28
	3'den fazla	20	31
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>



<b>İlk İşe Girişte Ücret Beklentiniz</b>	<b>Asgari Ücret</b>	4	6
	<b>1500-2500</b>	40	62
	<b>2500'den fazla</b>	21	32
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin %54'ü doktora eğitimine devam etmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Bu da bize yarısından fazlasının akademik kariyer yapmayı hedeflediğini göstermektedir. Öğrencilerin % 45'i iş bulabilmek için 3'den fazla başvuru yapılması gerektiğini ve % 32'i profesyonel pozisyon için 3'den fazla yıl gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kariyerleri ile İlgili Bilgi Sağlama Yöntemleri

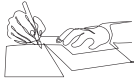
<b>BİLGİLER</b>		<b>N</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Kariyer ile İlgili Bilgi Sağlama Yöntemleri</b>	Arkadaş/Akraba/Tanıdık	16	25
	Aile	21	32
	Üniversite Personeli	5	8
	İşverenlerle Şahsen İrtibat	5	8
	Web Sitesi	2	3
	Kariyer Siteleri	10	15
	Üniversitelerde Düzenlenen İşveren Tanıtımları	6	9
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin % 57'si kariyerleriyle ilgili bilgileri aile-arkadaş/akraba/tanıdık tarafından elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak en büyük%(32) etki aileleri tarafından olmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Profesyonel Yaşamda Önem Verdikleri Konular

<b>BİLGİLER</b>		<b>N</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Profesyonel Yaşamda En Önem Verdikleri Şey</b>	Uzun Vadeli Kazanç	25	33
	Deneyim	15	20
	Uzmanlaşma	13	18
	Pratik İş Eğitimi	11	15
	Güvenli Bir Pozisyon	7	9
	Düzenli İş Yaşam Dengesi	4	5
	<b>TOPLAM</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e göre öğrencilerin profesyonel yaşamda en çok %33) önem verdikleri şey uzun vadeli kazançtır. Bunu %20 oranıyla deneyim izlemektedir. İş yaşam dengesine ise en az oranda (%5) önem vermektedirler.



Tablo 5. Öğrencilerin Çalışmak İstedikleri Alanlar

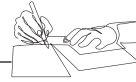
BİLGİLER		N	Yüzde (%)
Öncelikli Tercih	Kendi İşini Kurmak	33	51
	Başka Bir İşyerinde Çalışmak	32	49
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>
Tercih Edilen Sektör	Kamu	54	83
	Özel	11	17
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>
Çalışmak İstenilen Alan	Eğitim	39	60
	Akademik	18	28
	Saha	8	12
	<b>TOPLAM</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %51'i kendi işini kurmak istemektedirler ve %83 gibi çok yüksek bir oranı da kamu sektöründe çalışmak istemektedirler. %60'ı eğitim alanında çalışıp öğretmen olmak isterken % 28'i akademik alanda çalışmak istemektedirler. Bu sonuçlarda pedagojik formasyon eğitimi alıyor olmalarının etkisi büyüktür. Sadece %12'si sahada çalışmak istemektedir. Öğrencilerin tamamı İİBF gibi sosyal bir alanda lisans eğitimini tamamlamış olmalarına rağmen pedagojik formasyon eğitimi almalarının sebebi de sahada çalışmak istememeleri, sürekli iş garantisinin olmaması ya da iş bulamama korkuları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7. Mezun Oldukları Bölüm ile Çalışma Alanı İlişkisi

BİLGİLER		Muhasebe ve Finansman		Adalet		Pazarlama ve Perekende		Toplam	
		N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Mezun Olduğu Lisans Programı	Kamu Yönetimi	29	56	4	50	1	20	34	52
	Uluslararası İlişkiler	3	6	1	12,5	0	0	4	6
	İşletme	9	17	0	0	3	60	12	19
	İktisat	3	6	2	25	1	20	6	9
	Çalışma Ekonomisi	5	9	0	0	0	0	5	8
	Maliye	1	2	1	12,5	0	0	2	3
	Endüstriyel Tasarım	2	4	0	0	0	0	2	3
	<b>TOPLAM</b>	<b>52</b>	<b>100</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>65</b>	<b>100</b>

Tablo 7'de Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlik meslek bilgisi çalışma alanları görülmektedir. Öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2014 yılında



aldığı kurul kararı ile alanlara göre belirlenmiş olan atama esaslarına uygun olarak öğretmenlik meslek bilgisi alanlarını seçmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

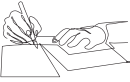
Ankete katılanlar farklı üniversitelerin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelelerinden mezun olan öğrencilerdir. Lisans eğitimlerini eğitim fakültesi dışındaki sosyal bilimler alanlarında tamamlamışlardır. Pedagojik formasyon eğitimi almalarının sebebinin iş bulma endişesi, mesleklerini sevmemeleri, yanlış üniversite tercihi, kariyer hedeflerinin olmaması ve bunların sonucunda öğretmen olma fırsatı yakalamak düşüncesi olduğunu söyleyebiliriz.

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin temel işlevi kendi alanlarına yönelik bilimsel çalışmalar yapmak, yenilikler üretmek, bilim adamı ve araştırmacılar yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirmek işlevi eğitim fakültelerine aittir. Ancak YÖK gelen talepler doğrultusunda MEB'in istihdam ettiği alanlarda lisans eğitimlerini tamamlamış olan öğrencilere de pedagojik formasyon eğitimi alma ve öğretmen olabilme imkânı sağlamıştır.

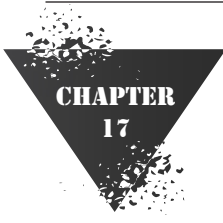
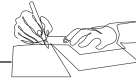
Çalışmamızın bulgularından yola çıkarak pedagojik formasyon eğitimi alan İİBF mezunu öğrencilerin kariyer algılamalarının genellikle olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu İİBF eğitimi almayı kendi arzuları ile tercih etmişlerdir. Kariyer algılarını etkileyen faktörlerin bireysel özellikler ve çalışma koşulları olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kariyer algılamalarının cinsiyet, yaş, okuduğu lisans programı, kazandığı deneyim gibi demografik değişkenler itibarıyla farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKÇA

1. AYTAÇ, S. (1997) "Çalışma Yaşamında Kariyer-Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunları", Epsilon Yayıncılık Hiz.Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul.
2. DİLEK, A. ve COŞKUN, S.N., (2017) İşletme Eğitimi Alan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu Örneği, Use I.Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi, 24-26 Kasım 2017, Tam Bildiri Kitabı, Kayseri.
3. GİNZBERG, E., Ginzberg, S.W., Axelrad, S. ve Herma, J.R. (1951). Occupational choice: An approach to a general theory. New York: Columbia University Press.
4. <http://docplayer.biz.tr>
5. KOZAK, M.A. (2001) "Konaklama İşletmelerinde Kariyer Planlaması", Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
6. LAKER, Dennis R. LAKER Ruth. (2007). The Five-Year (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
7. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, 20/02/2014 Tarihli ve 9 Sayılı Kurul Kararı, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/13170041\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/13170041_9_cizelgeveesaslar.pdf).
8. ÖZDEN, M.C. (2007) "Bireysel Kariyer Yönetimi", Akis Kitap, İstanbul.



9. ÖZER, P.S. (2016) "İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Uygulamaları, Eğitim Yayınevi, 3. Baskı, S:343-366, Konya. Editörlü kitap
10. ÖZGEN, H. ve Yalçın A. (2015) "İnsan Kaynakları Yönetimi Stratejik Bir Yaklaşım", Akademisyen Yayınevi, Ankara.
11. SOYSAL, A. vd. (2016) "İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Uygulamaları, Eğitim Yayınevi, 3. Baskı, S:125-136, Konya. Editörlü kitap
12. SÜMER, H.C. (2008). İnsan Kaynakları Etkinliği Olarak Örgütsel Kariyer Planlama ve Geliştirme. Türk Psikoloji Bülteni, 4, 62-65
13. Yüksek Öğretim Kanunu, [http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIisiki=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=2547,](http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIisiki=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=2547)



## 1952 YILINDA ORTAÖĞRETİM İÇİN KABUL EDİLEN MANTIK TERİMLERİNİN MANTIK DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI VE TERİMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Ekrem Ziya DUMAN<sup>1</sup>

### GİRİŞ

Ders kitapları, eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştıran, öğrencilerin öğrenme olanaklarını artıran, eğitim öğretimin düzenli ve programlı bir şekilde sürdürülmesine yardımcı olan, öğrencilerin ders dışında da başvurabileceği temel araçlardır. Ders kitapları ayrıca, öğrenme ortamını zenginleştiren, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artıran materyallerdendir. Dolayısıyla ders kitapları öğretimin yapılandırılmasında temel bir unsurdur.

Öğretimin yapılabilmesi için programlara ihtiyaç vardır. Öğretim programları hazırlandıktan sonra ise bu programı uygulamak ve öğretimi gerçekleştirmek için öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Öğretim araçları, öğrenmenin zamanında gerçekleşmesini ve kalıcı olmasını sağlar. Böylece öğrenenlerin gerekli davranışları kazanmasına katkıda bulunur. Öğretim araçlarının seçimi öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkilidir. Öğretim ortamlarında en yaygın kullanılan araçlar ders kitaplarıdır. Ders kitabı öğrencilere bilimsel düşünme, tutum ve davranışlar kazandırmaya yönelik bir niteliğe sahiptir (Büyükalan Filiz, 2003, s. 100).

Ders kitabı, “Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği”nde “Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı eser” olarak tanımlanmaktadır (Tebliğler Dergisi, sayı: 2434, s. 598).

Ders kitaplarındaki içerik Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili birimleri tarafından belirlenmektedir. Bu içerik zaman zaman ihtiyaca göre değiştirilebilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında kullanılmakta olan terimlerden felsefe grubuna ait olanların önceden beri bazı itirazlara yol açtığı bilinmektedir. Bu konu 1950 yılında Bakanlık tarafından ele alınmış, mevcut terimleri gözden geçirme ve düzeltme işi üniversite, Türk Dil Kurumu, yükseköğretim ve ortaöğretim mensuplarından ortak bir komisyona havale edilmiştir.

Komisyonda hazırlanan ve Talim ve Terbiye kurulunca ufak değişikliklerle kabul edilen bu listede aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir (MEB, 1952, s. III, IV):

1. Milletlerarası terimler, olduğu gibi alınmış, bunların yazılışında Yunanca ve Latince asıllarındaki imlaya yaklaşık şekiller kabul edilmiştir. Dilimizde eskiden beri alışılmış bulunan bu cinsten terimlerde değişiklik yapılmamıştır.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı.



2. Şimdiki halde tam karşılıkları bulunamayan veya ayrıca ince farkları ifade eden yabancı terimler, ait buldukları dillerdeki yazılışlarıyla alınmıştır. Komisyonca misafir sayılan bu kelimeler, uygun karşılıkları bulunduğca değiştirilecektir.
3. Bugünkü dilimizde yaşayan kelimelerden felsefe kavramlarını karşılamakta bulunanlar muhafaza edilmiş ve bunların yanı sıra yakın zamanlarda ortaya konulan, yaşama yeteneği gösteren eş anlamlı kelimelere de yer verilmiştir. Aynı kavramı karşılamak üzere yan yana bırakılan kelimelerin kaderlerini felsefe dilimizin geleceği tayin edecek ve bunlardan bir kısmı zamanla tasfiyeye uğrayacaktır. Okul kitaplarında ve derslerde anlamca farksız olan kelimelerden herhangi biri kullanılabilir. Ancak, öğretimde birliği korumak için, yazarların tercih etmedikleri terimleri de ilgili bahislerde birer defaya mahsus olarak parantez içinde göstermeleri gerekmektedir.
4. Listede yer alan kelimelerin çoğu ana şekillerdir. Herhangi bir terimin cümlede uğrayacağı çekim değişiklikleri, Türkçenin canlı imkânları içinde kalmak şartıyla yazarlara ve öğretmenlere bırakılmıştır.

Ders kitapları öğretim programlarının uygulanmasında önemli ders aracıdır. Bunun nedeni ders kitaplarının öğretim programının bütün öğelerini içermesidir (Duman, 2014, s. 18). Nitekim Bakanlığın kararı ile 1952 yılında, çalışmada incelenen terimler sözlüğü ve mantık dersi konuları yayımlanmıştır. Mantık ders kitaplarının ise bu çerçevede güncellenmesi ya da yeni yazılacak mantık ders kitaplarında bu hususlara dikkat edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

## AMAÇ

Çalışmanın temel amacı Milli Eğitim Bakanlığının 1952 yılında “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri” çalışması ile ortaya koyduğu mantık terimlerine yönelik önerileri dönemin lise mantık ders kitaplarındaki yansımaları nasıl olmuştur? sorusuna cevap aramak ve kitaplardaki terimleri bu bakımdan karşılaştırmaktır.

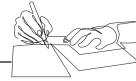
Bu kapsamda 1952 yılı mantık dersi konuları çerçevesinde yazılan mantık ders kitaplarından Hasan Ali Yücel (1953), Nurettin Topçu (1955), Malik Adalan ve Kazım Baykal (1955)’in kitapları ele alınmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma modeli

Çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, olay ve durumların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma desendir. Bu çalışma deseni kapsamında, verilerin kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen doküman-





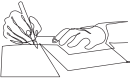
lar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2008: 39).

## BULGULAR

1952 yılında kabul edilen mantık terimleri ile birlikte mantıkta kullanılan terimlerin Türkçeleştirilmesi ve daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda kabul edilen terimlerin önceki ve sonraki durumları şu şekildedir:

**Tablo 1:** MEB (1952)

1952'den Önceki Hali	1952'de Önerilen Karşılığı	1952'den Önceki Hali	1952'de Önerilen Karşılığı
Almaş	Şık, şıklı	Kavram, bilgi	Bilgi konusu, mefhum
Altık	Subaltern	Kesin	Kategorik
Altkarşıt	Altkarşı	Kip	Modalite, kiplik
Alttasıralı	Üstebağlı	Kiplik	Modalite, kiplik
Andırma, Andırış	Analoji	Koşaç	Bağ
Anlama, içlem	Anlayış, kavrama	Kuram	Teori, nazariye
Ardıl	Ardından gelen	Küçük önerme	Küçük önerme
Ayıklama	Ayıklama	Mantıköncesi	Mantıköncesi
Ayrık	Ayrık	Nedensel	Sebepli, sebeple ilgili
Ayrıklık	Ayrıklama, ayrıklık	Nedensellik	Sebeplilik
Ayırım	Fark, ayırım	Nicelik	Kemiyet, kantite
Belgitleme	İspat	Nitelik	Keyfiyet, kalite
Belirtik	Belirtik, açık	Olabilir, olanaklı	Olabilir, mümkün
Belit	Aksiyoum	Olamazlık, olanaksızlık	Olamazlık, imkânsızlık
Benzeşlik	Benzerlik	Olanak	İmkân
Beti, şekil	Şekil	Olasıcılık, probabilizm	Probabilizm, ihtimalcilik
Bileşik	Bileşik	Olgu	Vakıa, olay
Bilim	İlim, bilim	Olumlama	Tasdik
Birlik, birim	Ünite	Olumlu, pozitif	Müspet, pozitif
Büyük önerme	Büyük önerme	Olumsuz	Zorunsuz
Canlıcılık, animizm	Animizm	Olumsuzluk	Zorunsuzluk
Cins	Cins	Olumsuzluk, yadsılı	Menfi, negatif
Çelişik	Tenakuzlu, yıkışmalı	Orantı	Orantı, tenasüp
Çelişme	Tenakuz, yıkışma	Ortaklaşa	Kolektif
Çıkarısama	İntikal	Öbek	Grup, zümre
Çözümleme	Analiz	Öge	Ustur, element
Darvincilik	Darvinizm, Darwincilik	Önerme	Önerme
Dayanak	Dayanak, substratum	Önoluşum	Önceden form alma
Değer	Değer, kıymet	Öntasım	Önkıyas
Devitken	Hareketlendirici	Özdeş	Aynı
Deyi, logos	Logos, kelam	Öze	Mahsus, has
Dışındalama	Dışlama, dışta bırakma	Özel, tikel	Cüzi, bölümlü, hususi
Doğru	Doğru, haklı	Özelik	Hassa, mülkiyet
Doğruculuk	Aldatmazlık, doğruculuk	Paydaşlık	İştirak
Doğruluk	Doğruluk	Sav	Sav, tez
Dural	Statik	Simge, sembol	Sembol
Evrensel, tümel	Evrensel, külli, bütünsel	Sonurtu	Tutarlı
Entimen	Entimen	Şekil değişimcilik, dönüşümcülük	Transformizm
Ereklilik, erekbilim, teleoloji	Teleoloji	Tanımlamak	Tarif etmek
Ergin	Büyük terim	Tanımlanamaz	Tarifsiz
Eşdeğer	Eşdeğer, muadil	Tanımsız, sınırsız	Sonu belirsiz
Evirme	Akis	Tanıtlamak	Belgelemek
Evrensel, tümel	Evrensel, külli, bütünsel	Tasarımlamak	Tasavvur etmek, göz önüne getirmek
Geçerlik	Geçerlik, muteberlik	Tasım	Kıyas



Geneleme	Totoloji	Terim	Terim
Geri giden	Geri giden	Tümdengelim	Dedüksiyon
Heple hiç ilkesi	Heple hiç prensibi	Tümevarım	İndüksiyon
İkilem	Dilem	Tümevarımsal	İndüktif
İkircil	Çokanlamlı	Tür	Tür, nevi
İlke	İlke, prensip	Ulam	Kategori
İmge	Hayal, imaj	Ulam, Kategori	Kategori
İmgelem, imgeleme	Hayalgücü	Us, akıl	Akıl, hikmet, akla uygun
İmsel mantık	Lojistik	Uslamlama, usavurma	Akıl yürütme
İşlev	Fonksiyon	Vargı	Vargı
Kanıt	Delil	Varsayım	Hipotez
Kaplam	Şümul	Yadsılı tikel önerme	Bölümlü menfi önerme
Kaplamalı	Şümulü	Yalınç, yalın	Basit, sade
Karşılaştırma	Karşılaştırma, mukayese	Yargı, yargılama	Hüküm
Karşıt	Aykırı, karşı, zıt	Yetkinlik	Mükemmellik
Katışmacı	Küme	Yüküm	Yükümlülük, mükelleflik
Kavram	Kavram	Zorunlu	Zorunlu, zaruri

1952 yılında ortaöğretim için kabul edilen mantık terimleri incelendiğinde üç çeşit durum ile karşılaşmıştır. Bunlardan ilki bazı terimlerin 1952 yılından önceki terimlerle aynı olması durumudur. İkincisi, terimlerden bazılarının değişmemekle birlikte daha iyi anlaşılması için alternatif kelimeler ile açıklamalar yapılmasıdır. Üçüncü durum ise terimlerin tamamen değişmiş olmasıdır.

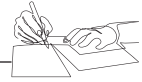
İlk durumu örnekleyen terimler arasında cins, entimen, kavram, küçük önerme, önerme, terim, vargı, geri giden, mantıköncesi gibi terimler bulunmaktadır. Bu kavramlar içerisinde yer alan terim, küçük önerme, cins gibi terimler günümüzde de kullanılmakta olan terimlerdir.

Terimlerden bazıları tamamen değiştirilmemiştir. Öyle ki bu terimler başka terimler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tür terimlere, alt karşıt; alt karşı, ardıl; ardından gelen, ayırım; fark, ayırım, eşdeğer; eşdeğer, muadil, geçerlik; geçerlik, muteberlik, ilke; ilke, prensip, olabilir, olanaklı; olabilir, mümkün, olgu; vakıa, olay, tür; tür; nevi, ulam, kategori, kategori, yüküm; yükümlülük, mükelleflik, zorunlu; zorunlu, zaruri örnek olarak verilebilir.

Terimlerden bazıları ise tamamen değiştirilmiştir. Bu terimlere almaş; sık, sıkı, altık; subalterm, andırma, andırış; analogi, anlama, içlem; anlayış, kavrama, çelişik; tenakuzlu, yıkışmalı, çıkarsama; intikal, çözümleme; analiz, devitken; hareketlendirici, dural; statik, evirme; akis, geneleme; totoloji, imsel mantık; lojistik, kaplam; şümul, katışmacı; küme, tasım; kıyas, varsayım; hipotez örnek olarak verilebilir.

Tamamen değiştirilen terimlerin anlamları birbirleri ile karşılaştırıldığında almaş-sık, sıkı gibi bazı terimlerin tam olarak birbirleri ile örtüşmediği görülmektedir. Bu durum terimlerin anlamlarında karmaşıklığa neden olmaktadır. Bunun yanında anlam olarak birbirlerini tam anlamıyla tamamlayan terimler de bulunmaktadır.

Kelimelerin kökenlerine bakıldığında, bazı terimlerin Türkçe kökenli olmadığı görülmektedir. Öyle ki 1952 yılında ortaöğretim için kabul edilen terimlerde Arapça ve Fransızca kökenli terimler bulunmaktadır. Bu terimlere Şümul, Külli, subalterm gibi terimler örnek verilebilir.

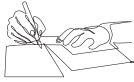


1952 yılında ortaöğretim için kabul edilen mantık terimleri ile 1952 yılından önce kullanılan mantık terimleri incelendiğinde; kullanılması önerilen terimlerden ziyade 1952 yılından önceki terimlerden bazılarının günümüzde halen kullanıldığı dikkati çekmiştir. Örneğin nicelik, nitelik, altık, özdeş gibi terimler 1952 yılından önce kullanılan terimler olup hâlen günümüzde kullanılmakta olan terimler içerisinde yer almaktadır.

<b>Hasan Ali Yücel</b>	<b>Nurettin Topçu</b>	<b>Malik Adalan-Kazım Baykal</b>
Aynılık prensibi	Aynılık prensibi	Aynılık prensibi
Yıkışmazlık prensibi	Tenakuzsuzluk prensibi	Tenakuzsuzluk ve yıkışmazlık prensibi
Atılan üçüncü prensibi	Üçüncü ihtimalin yokluğu prensibi	İkisinin ortasını dışta bırakmak ve üçüncüsünü atmak prensibi
Terim	Terim	Terim
İçlem ve Kaplam (Tazammun ve Şümül)	İçlem ve Şümül	Kavrama ve Şümül
Özellik	Hassa	-
Müşterek arzı vasıf	Müşterek arazi vasıf	-
Tanıtmı	Tarif	Ta'rif
Bölme	Sınıflandırma	Sınıflandırma
Cins	Cins	Cins
Önerme	Önerme	Önerme
Özne	Süje	Konu
Yüklem	Sıfat	Sıfat
Bağ	Bağ	Bağ
Kantite	Kemmiyet	Kemiyet (Nicelik anlamında)
Kalite	Keyfiyet	Keyfiyet (Nitelik anlamında)
Bütünsel	Küllü	Bütünsel (Tümel anlamında)
Bölümlü	Cüz'i	Bölümlü
Tasdikli	Müsbet	Pozitif (Olumlu anlamında)
Menfi	Menfi	Negatif
Bütünsel tasdikli	Küllü müsbet	Bütünsel pozitif
Bütünsel menfi	Küllü menfi	Bütünsel negatif
Bölümlü menfi	Cüz'i müsbet	Bölümlü pozitif
Bölümlü tasdikli	Cüz'i menfi	Bölümlü negatif
Karşı	Karşı	Zıt
Altkarşı	Altkarşı	Altkarşı
Yıkışmalı	Yıkışmalı	Tenakuzlu, yıkışmalı
Altık (subalterne)	Subaltern	Sübaltern
İstidlal	Akıl yürütme	Akıl yürütme (İstidlal)
Akis	Akis	Akis
Karşı olmak	Karşıolum	Karşıolma
Dilem	Dilem	Dilem
Aksiyle ispat	Abese irca metodu	Negatif yoluyla ispat
Hipotez	İpotez	Hipotez
Ayırım	Ayırım	Ayırım
Prensip	Prensip	Prensip
Transformizm	Transformizm	Transformizm
Animizm	Dinamizm	Animizm
Analoji	Analoji	Analoji
Belgelemek	Belgelemek	Belgelemek

Tablo incelendiğinde dört durum ile karşılaşılmıştır. Bunlardan ilki yazarların hepsinin aynı terim üzerinde hem fikir olmalarıdır. Öyle ki aynılık prensibi, terim, cins, önerme, bağ, akis, dilem, ayırım, prensip, analoji ve belgelemek terimleri bu duruma örnektir.

İkinci karşılaşılan durum yazarlardan bazılarının aynı konu hakkında farklı terim önerileri olurken, diğerinin her ikisinin belirttiği terimi de kabul etmesidir.



Bu duruma örnek olarak Hasan Ali Yücel'in yıkışmazlık prensibi ile Nurettin Topçu'nun tenakuzsuzluk prensibi olarak ifade ettiği terimlerin her ikisini de Malik Adalan ve Kazım Baykal'ın birlikte ele alması verilebilir.

Üçüncü karşılaşılan durum düşünürlerden ikisinin aynı, bir diğeri ise farklı bir terim ile açıklama yapması oluşturmaktadır. Öyle ki tanıtmaya; tarif, bölme; sınıflandırma, kalite; keyfiyet, bütünsel; külli, bölümlü; cüz'i, menfi; negatif, karşı; zıt terimleri bu duruma örnektir.

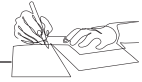
Dördüncü karşılaşılan durum düşünürlerin her birinin aynı durumları ifade eden terimleri birbirlerinden farklı olarak ifade etmeleri durumudur. Bu duruma örnek olan terimler, atılan üçüncü prensibi-üçüncü ihtimalin yokluğu prensibi-ikisinin ortasını dışta bırakmak ve üçüncüsünü atmak prensibi, yalın, cüz'i külli, kemiyet, keyfiyet, kantite, tasdikli, müsbet, pozitif, aksiyel ispat-abese irca metodu-negatif yoluyla ispat terimleridir.

Bu kategoride düşünürler tamamen farklı açıklamalarda bulunmuştur. Bunun yanında konu ile ilgili hiçbir ifade kullanmayan düşünürler de olmuştur. Öyle ki Hasan Ali Yücel'in özellik, Nurettin Topçu'nun hassa adını verdiği durum ile ilgili olarak Malik Adalan-Kazım Baykal hiçbir açıklama getirmemiştir. Bunun yanında aynı durumu anlatan birden fazla terim olması anlam karışıklıklarında neden olabilmektedir. Ayrıca yapılmış olan bazı açıklamalar zihin karıştırıcı nitelikte olabilmektedir. Örneğin Hasan Ali Yücel'in atılan üçüncü prensibi olarak ifade ettiği terimi, Nurettin Topçu üçüncü halin yokluğu ile açıklarken; Malik Adalan-Kazım Baykal ikisinin ortasını dışta bırakmak ve üçüncüsünü atmak prensibi ile ifade etmiştir. Özellikle Malik Adalan-Kazım Baykal'ın ifade etmiş oldukları terim, konuyu tam anlamıyla bilmeyen kişiler için zihin karışıklığına neden olabilecek şekildedir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

1952 yılında kabul edilen mantık terimlerinin amacı, günlük yaşamda ve mantık derslerindeki terimlerin anlam karışıklıklarını gidermek, ifadelerin daha net ve anlaşılmasını sağlamaktır. Bunların yanında ilgili terimlere Türkçe karşılıklar vermek ve bu terimleri karşılayacak yeni terimler oluşturmak bakanlığın temel amaçlarından biridir. Ayrıca kullanılan terimler açısından kavram birlikteliğini oluşturmaya sağlamak da amaçlar arasındadır. Çalışma sonunda bu amaçlara tam olarak ulaşılabildiğini söylemek güçtür. Çalışmada ulaşılan bu sonuç ile Duman ve Başerer'in (2017, s. 284) "Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında Biyoloji Teorileri ve Pozitivizm Etkileri" başlıklı çalışmalarındaki mantık terimleri konusunda bu dönemde henüz tam bir birlikteliğin sağlanamadığı sonucu örtüşmektedir. Fakat terimlere yeni karşılıklar verilmesi ve bu terimlerin kullanılmaya başlanması işleminin zaman gerektiren bir özelliği olduğunu da unutmamak gerekir. Bu sonucu Duman (2014, s. 302)'in doktora tez çalışması da şu şekilde desteklemektedir: "Bölümlü tasdikli ile tikel olumsuz önermeler" şeklinde kavramlar kullanılması dönemin özelliklerinden birini yansıtmaktadır. Bu şekildeki tutarsız kullanım bu dönemde dilde bazı kavramlar üzerinde değişikliklerin ya da yeni kullanımların yapıldığını yansıtmaktadır.

1952 yılında ortaöğretim için kabul edilen mantık terimleri incelendiğinde, terimlerden bazılarının köken olarak Fransızca ve Arapça olduğu görülmüştür.



Bunun yanında bu terimlerden bazıları anlatılmak istenen ifadeyi tam olarak karşılamamaktadır. Ayrıca 1952'den önce kullanılan terimlerden bazılarının günümüzde hâlen kullanılmakta olduğu da görülmüştür. Konu ile ilgili olarak Duman ve Üstündağ (2018, s. 551)'ın yapmış olduğu çalışmasında 1952'den sonrası için önerilen yeni terimlerin çoğunun batı kökenli sözcüklere, eski Türkçeye ya da Arapçaya yöneldikleri saptanmıştır. Çalışma sonucu ile bu sonuç paralellik göstermektedir.

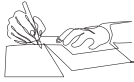
Çalışmada temele alınan ortaöğretim terim kitabı ve ele alınan kitaplardaki terimlerden yola çıkıldığında sürecin bir değişiklik, yenilik çabası olduğu ortadadır. Eğitim sisteminde bu çabalar ideolojik ve toplumsal değişim temelinde olabilmektedir. Çalışmada ele alınan kitaplardan yola çıkıldığında çok partili hayata geçiş ile birlikte Demokrat Parti döneminin etkisinin olduğunu söylemek de mümkündür. Çalışmada ulaşılan bu sonucu Zabun (2012)'un "Türkiye'de Sosyoloji Dersi Öğretim Programlarının Amaç ve İçeriklerinin Toplumsal Değişmeye Paralel Olarak Değişimi" adlı çalışması desteklemektedir. Nitekim Zabun (2012)'un ilgili çalışmasındaki sonuç şöyledir: Türkçeleştirme çabaları hakkındaki bu tarihler dönemin felsefe çalışmalarında, terimler ve Türkçe karşılıklarının en önemli problemi oluşturduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretim programlarında ve ders kitaplarında da dönem dönem değişikliklerin yapılmasında, dönemin ideolojik ve toplumsal yapısı da etkili olabilmektedir.

Hasan Ali Yücel, Nurettin Topçu ve Malik Adalan-Kazım Baykal'ın ifade ettikleri terimler incelendiğinde bir konu hakkında farklı terimler ortaya koyulduğu görülmüştür. Bu durum anlam karmaşasına neden olabilmektedir. Bunun yanında yazarların bazı terimler hakkında hemfikir oldukları da anlaşılmıştır. Bütün bu durumlar göz önüne alındığında mantık terimleri ve karşıladıkları anlam konusunda tartışmalar yaşandığı aşikârdır.

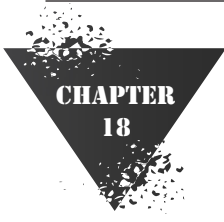
Sonuç olarak Türkiye'de 1940'lı yıllardan sonra başlayan ve 1950'li yıllarda yoğunluk kazanan dilde yenileşme hareketleri ders kitaplarında da karşılık bulmuştur. Bu girişimde zaman zaman yeni kavramlar literatüre girmiş, zaman zaman ise geriye dönmüştür. Temelde bu amaçla birlikte ilgili alanda kavram birlikteliği sağlama girişi de vardır. Bu amaca ulaşma sürecinde ders kitaplarında kavram farklılıkları nedeni ile istenen amaca tam olarak ulaşamadığını söylemek mümkündür. Fakat bu durumun zaman gerektiren bir süreç olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü günümüze geldiğimizde mantık terimleri açısından son noktada ders kitaplarında ve dilde bir birliktelik oluştuğunu söylemek olanaklıdır. Bu terimlere örnek olarak nicelik, nitelik, olumlu, tümel gibi terimler verilebilir. Söz konusu terimler ilgili ders kitaplarında kullanılmamasına rağmen; o dönemin terimleri artık günümüzde bu karşılıkları almıştır.

## KAYNAKÇA

1. Adalan, M., Baykal, K. (1955). Mantık. Bursa: Aysan Matbaası.
2. Büyükalan Filiz, S. (2003). Ders Kitabı ve Öğretim Programı İlişkisi. C. Şahin içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler* (s. 97-120). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
3. Devlet Matbaası. (1953). 3101.



4. Duman, E. Z. (2014). Ortaöğretimde Cumhuriyet Dönemi Mantık Ders Kitaplarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
5. Duman, E. Z., Başerer, D. (2017). Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında Biyoloji Teorileri ve Pozitivizm Etkileri, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 3, s. 267-286.
6. Duman, E. Z., Üstündağ, İ. (2018). Ortaöğretim Düzeyindeki Mantık Terimlerinin Eski ve Yeni Kullanımlarına İlişkin Bir Değerlendirme, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 2, s. 531-556.
7. MEB (1952). Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
8. Tebliğler Dergisi. (1995). 2434.
9. Topçu, N. (1955). Mantık. İstanbul: Kutulmuş Matbaası.
10. Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Kitabevi.
11. Yücel, H. A. (1953). Mantık Dersleri. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
12. Zabun, B. (2012). Türkiye’de Sosyoloji Dersi Öğretim Programlarının Amaç ve İçeriklerinin Toplumsal Değişmeye Paralel Olarak Değişimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 157-170.



## ELEKTRONİK ORTAMDAKİ SESLİ KİTAPLARIN ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMASI<sup>1</sup>

Süreyya GENÇ<sup>2</sup>, Tülay ERDURAN<sup>3</sup>

### GİRİŞ

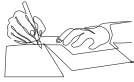
İletişim ve bilgi teknolojilerinde sürekli olarak değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. İçinde bulunduğumuz küreselleşme ve bilgi toplumuna geçiş sürecinde yaşanan tüm bu değişimler; yeni iletişim araçlarına bağlı olarak bilgi kayıt ortamlarını, bilgi üretim biçimlerini, paylaşım yollarını, dağıtım kanallarını ve kullanım yöntemlerini de değiştirmiş, çeşitlendirmiştir. Buna bağlı olarak özellikle yayıncılık, eğitim, iletişim ve bilişim sektöründe de gelişmeler yaşanmıştır. İşte bu değişim ve gelişmeler en çok kitapların dünyasına yansımıştır. Kitap üretimleri geçmişten beri sadece basılı olarak değil, farklı formatlarda da yapılmaktaydı. Kütüphanecilik literatüründe görsel-işitsel ya da kitap dışı materyal de denilen sesli kitaplar kaset, CD, DVD vb. ortamlarda dinlenebilmekteydi. Günümüzde ise internetin yaygınlaşması bilginin geniş kitlelere ulaşımını hızlandırmış, böylece var olan sesli kitaplar internet aracılığı ile çok daha rahat ulaşılabilir hale dönmüştür. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve özellikle internet, yayıncılıkta bilginin paylaşım hızının artması erişimini kolaylaştırmıştır. Bilgisayar teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ise; bilginin elektronik ortamda üretilmesini, elektronik ortama aktarılmasını, depolanmasını, paylaşılmasını ve hizmete sunulmasını sağlamıştır (Önder, 2013: 10). Artık kitaplar sayısallaşarak, farklı ortamlarda da okuyucularını bulabilmektedir. Bilgisayarlar, cep telefonları, tabletler vb. teknolojik araçlarla istenilen her an sesli kitap dinlenebilmekte ve izlenebilmektedir.

E-kitaplar, günümüzde yayıncılık, eğitim ve bilgi hizmetleri alanlarında gelişme göstermekte, gün geçtikçe artan sayılarıyla daha geniş kullanıcı kitlelerine hitap etmektedir (Anameriç ve Rukancı, 2003: 147). Atılğan'a (2006) göre bilgi ve iletişim teknolojileri; "bilginin toplanması, işlenmesi, üretilmesi, düzenli-sistematik olarak depolanması, aralarında ilişki kurularak doğru, hızlı bir biçimde erişilmesi, ağlar aracılığı ile iletilmesinde ve kullanım hizmetine sunulmasında yararlanılan iletişim ve bilgisayar teknolojilerini içine alan genel bir ifadedir."

E-kitap ile ilgili literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Basit bir ifadeyle e-kitaplar Hawkins' e göre; "Okuyuculara herhangi bir kitabın içeriğine elektronik formda erişim olanağı veren kitaplardır" (Akt. Anameriç & Rukancı, 2003). Bozkurt ve Bozkaya'ya (2013) göre; "E-kitaplar, dijital ortamda doğan veya geleneksel kitapların elektronik formatlara dönüştürülmesiyle oluşan ve bir elektronik araç aracılığıyla kullanılabilen sayısal kitaplardır."

- 1 Bu çalışma 13-15 Mayıs 2015 tarihinde Gelecek İçin Eğitim Uluslararası Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiriden geliştirilmiştir.
- 2 Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
- 3 Bartın İl Halk Kütüphanesi Müdürü





E-kitaplar, önceden basılı olan bir kitabın dijital ortama aktarılmasıyla ya da kitabın doğrudan bu ortamda üretilmesiyle oluşturulmaktadır. Baskı formatı tamamen değişen bu kitaplar, çeşitli araçlar yardımıyla okunabilmekte veya dinlenebilmektedirler. Böylece sayısallaşan kitaplar, internet aracılığı ile çevirimiçi ya da internette indirme yöntemi ile çevirimdışı ortamlarda da kullanılabilir. E-kitapların okuyucular, yazarlar, yayıncılar, eğitimciler, kütüphaneler için ekolojik açıdan sağladığı pek çok avantajları bulunmaktadır.

Rahat ve kolay okuma olanağı sağlaması, zamanı sınırlandırmadan istenilen her an okunabilme imkanı ve telif hakkı dikkate alınarak kullanılması e-kitapların avantajları arasında sayılabilir. Ancak yeterli teknoloji bilgisine sahip olunmazsa, telif haklarına dikkat edilmezse, güvenilir kaynaklardan temini sağlanmazsa e-kitapların kullanımı dezavantaj olarak karşımıza çıkabilmektedir (Önder, 2013: 98-100).

E-kitapların en önemli avantajlarından biri de her yaş ve kesimden insana hizmet vermesidir. Özellikle, geleceğimizi oluşturan çocuklarımızın eğitimleri ve bilgi birikimlerini arttırmaları açısından kullanımı önemli görülmektedir. Çocuklara özel hazırlanmış e-kitaplara, çalışma kapsamında kullanılan, Sakıp Sabancı Üniversitesi Sakıp Sabancı Müzesinin geliştirmiş olduğu ve web sayfasından kullanıma açtığı özel sesli e-kitaplar örnek verilebilir. 9 ayrı hikâyeden oluşan kitaplar; çocukların hikâyeleri sesli olarak dinlemesine ve yazılı olarak da takip edebilmesine imkân sağlamaktadır. Çocuklar için özel olarak tasarlanmış bu sesli e-kitapların birçok faydası ve kullanım kolaylığı bulunmaktadır. Bu kitaplar; okuma yazma bilmeyen çocuklar ya da okuma eylemini gerçekleştirmeden hikayeyi sadece dinlemek isteyen çocuklar için kullanılabilir. Okuma yazma bilen ya da okuma yazmayı yeni öğrenen çocukların ekrandan metinleri takip ederek, okumayı pekiştirme amacı ile de kullanılabilir. Kitaplara ilgili web sayfasından erişilebildiği için istenilen her saatte rahatlıkla kitaplar dinlenebilir. Üstelik sesli e-kitabı dinleyebilmek için herhangi bir ücret ödemeye gerek kalmadığı gibi, site üzerinden üyelik vb. kullanım şartlarına da ihtiyaç yoktur. Ayrıca kitaplar kolaylıkla bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi elektronik ortamlara indirilebilir. Çocuklara özel hazırlanmış olan bu sesli e-kitaplar; sanat, kültür ve tarih konulu olduğu için eğitici bir özellik taşımaktadır. Çoğunluğu sanat konulu olan sesli e-kitaplar, ressam ve eserleri hakkında bilgi vermektedir. Teknolojideki bu gelişmelerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanımı artık bir ihtiyaç olmuştur. Bilişim teknolojilerinin öğretim ortamlarında planlı ve doğru şekilde yer alması önemlidir. Bu anlamda içerik ve uygulama açısından yakından ilgili olan Görsel Sanatlar Eğitiminde de teknolojinin kullanımı hakkında ülkemizde birçok araştırma yapılmaktadır. Çünkü çağın hızlı değişimine ayak uydurabilen nesillerin yetişmesinde sanat eğitiminin rolü büyüktür. Yaratıcı, dinamik, tartışan, düşünen, üretken ve öğrenen bireyler yetiştirmek sanat eğitiminin amaçlarından biridir. Aykaç'a (2012: 300) göre; okullarda yer alan sanatsal faaliyetler aracılığıyla çocukların kendilerini rahatça ifade edebilmektedirler. Ayrıca yaratıcı, çok yönlü düşünülebilen, olaylara farklı açıdan bakabilen kişiliği gelişmiş nitelikli bireyler yetişmesine olanak sağlamaktadır.

Doksanlı yılların başlarından itibaren, sanat eğitiminin kendi amaçlarına dayalı bir öğretim alanı olması anlayışı önem kazanmış ve programlarda sanatın öğretilmesi hedeflenmiştir. Derslerde sözel ifadenin daha çok yer almaya başlaması, kuramsal sanat bilgisinin önem kazanmasının da belirtisidir. Kuramsal ve uygulamalı



çalışmaların bir arada yürütüldüğü estetik eğitim olarak planlı bir kültürlenme sürecidir. Resim-İş Dersi Öğretim Programına göre; derslerde kullanılacak röprodüksiyonlar, slaytlar, film vb gibi resimli kaynaklar ile her sınıfta en azından birkaç sanatçı ve eserleri tanıtılmalıdır. Bu doğrultuda bütün sınıflarda, sanat eseri incelemeleri derse katılmalıdır. Sanat eserlerinin farkına varma, sanat eserleri hakkında düşüncelerini söyleme ve sanat olaylarını izleme gibi davranışlara da yer verilmelidir. Programın amaçları arasında, sanat yoluyla eğitim anlayışı baskın olmakla birlikte, sanatla ilgili teknik bilgiler ile uygulama, düşünme ve sözel ifade de görülmektedir (Kurtuluş, 2006: 45-48). Bu anlamda; sesli e-kitaplar, çocuklara kitaplara olan ilgiyi kazandırmada, onların sanatsal-kültürel bilgilerini artırmada etkili olabileceği, çocukların hayal dünyalarını doğrudan etkileyeceği, yaratıcılıklarını destekleyebileceği ve Görsel Sanatlar dersine olan ilgiyi arttıracacağı düşünülmektedir.

Bu gerekçelerden hareketle çalışmamızda, Gerçeküstücülük (Sürrealizm) sanat akımını ve Salvador Dali'yi anlatan "Ben Dali" adlı sesli e-kitabın öğrenci resimlerine yansımaları incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Çalışmanın Modeli

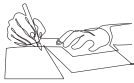
Bu çalışma, Sakıp Sabancı Üniversitesi Sakıp Sabancı Müzesinin geliştirmiş olduğu ve web sayfasından kullanıma açtığı çocuklara özel sesli kitaplardan "Ben Dali" adlı sesli kitabın 7. Sınıf öğrencilerinin resimlerine yansımalarını inceleyen nitel bir çalışmadır. Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) modeli kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 190-191). Karasar'a (2008: 86) göre; toplanan bilgiler, yalnızca inceleme konusu ünite için geçerli olup, onun ötesinde bir genelleme amacı taşımaz. Ancak incelenen örnek olay sayısının çoğalması ile genellenebilirlik de sağlanabilir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; Bartın İli'nde tesadüfi seçilmiş bir ortaokulda 7/B sınıfında okuyan 18'i kız 10'u erkek toplam 28 öğrenci oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması

Veriler; makamlardan gerekli izinler alındıktan sonra 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çocuklara, Görsel sanatlar dersi kapsamında, daha önceden internetten indirilmiş olan, Sakıp Sabancı Üniversitesi Sakıp Sabancı Müzesinin çocuklara özel geliştirmiş olduğu sesli e-kitaplardan "Ben Dali" adlı sesli kitabı izletilmiş ve dinletilmiştir. Yaklaşık 10 dakika süren ve 16 sayfadan oluşan sesli e-kitabı izledikten sonra önceden alınmış olan 35x50 cm resim kağıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Derse gelmeden önce bütün boyaları yanında getirmeleri söylenen öğrencilere gönüllü olarak gerçeküstücü resim yapmaları ve istedikleri boyayı kullanabilecekleri söylenmiştir. Bir ders saati sürecinde tamamlanan bu çalışma sonucunda, öğrencilere neyi anlatmak istedikleri sorulmuş ve aynı zamanda resimlerin arka sayfalarına yazmaları istenmiştir.



## Verilerin Analizi

Çalışma sonunda elde edilen resimler uzman görüşlerine başvurularak, konuya uygunluk, malzeme seçimi, tercih ettikleri renk, çizdikleri nesnelere ve kendi ifadeleri yönünden betimsel olarak yorumlanmıştır. Nitel verinin sayısallaştırılması, bir veri analiz biçimidir ve bunun sonucunda ortaya çıkacak yorumların daha adil bir biçimde yapılmasını sağladığından (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 177) bu çalışmada öğrencilerin resimlerinden elde edilen verilerin frekans, yüzdeleri hesaplanmış ve tablolaştırılmıştır. Öğrencilerin çalışmaları için verdikleri yanıtlar Ö1, Ö2, Ö3,.. şeklinde kodlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen verilerin sayısallaştırılmış ve tablolara dönüştürülmüş bulgularına yer verilmiş, betimsel olarak yorumlanmıştır.

### 1. Öğrenci resimlerinin konuya uygunluğu yönünden elde edilen bulgular

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan öğrencilerin resimlerinin konuya uygunluğunu gösteren dağılım

Konuya uygunluk	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Uygun	15	83,3	9	90	24	85,7
Uygun Değil	3	16,7	1	10	4	14,3
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

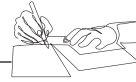
Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin yapmış oldukları resimlerin % 85,7'sinin gerçeküstücü resimler yaptığı görülmektedir. Kız öğrencilerin % 83,3'ü erkek öğrencilerin ise % 90'ı gerçeküstücü resimler çizmişlerdir. Öğrencilerin % 14,3'ünün manzara, figür resmi çizdiği gözlenmektedir. Uzman görüşü alınarak öğrencilerin % 14,3'ünün yapmış oldukları çalışmalar konuya uygun resim olmayan resim olarak değerlendirilmiş olsada öğrencilerin kendilerini farklı şekilde ifade etmeleri açısından bu resimler de önemli görülmektedir. Çalışma sonunda elde edilen bilgiler doğrultusunda çoğu öğrenci gerçekte var olmayan hayal gücüne bağlı resimler yapmayı tercih etmiştir diyebiliriz. Bazı öğrenciler ise "gerçeküstücü resim yapmaya çalıştım" şeklinde ifade etsede manzara veya figür resimleri çizdikleri gözlenmiştir.

### 2. Öğrencilerin resimlerinde kullanılan malzeme yönünden elde edilen bulgular

**Tablo 2.** Çalışmaya katılan öğrencilerin resimlerinde kullandıkları boya türü

Kullandıkları Boya Türü	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Pastel Boya	18	100	8	80	26	92,85
Kuru Boya	0	0	2	20	2	7,15
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin % 92,85'i pastel boya, % 7,15'i kuru boya kullandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin tamamının, erkek öğrencilerin ise % 80'inin pastel boya kullandığı gözlenmektedir. Öğrencilerin % 7,15'i resimlerinde kuru boyayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Pastel boyanın



renk seçimi kuru boyaya göre daha geniş bir yelpaze sunması ve kolay boyamayı sağladığından öğrencilerin çoğunun pastel boyayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

### 3. Öğrencilerin resimlerinde tercih ettikleri renk yönünden elde edilen bulgular

**Tablo 3.** Çalışmaya katılan öğrencilerin resimlerinde kullandıkları renkleri gösteren dağılım

Renkler	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mavi	15	15,16	7	16,28	22	15,49
Siyah	9	9,09	7	16,28	16	11,26
Yeşil	12	12,12	6	13,95	18	12,67
Kırmızı	12	12,12	3	6,98	15	10,56
Turuncu	10	10,10	4	9,30	14	9,86
Sarı	10	10,10	4	9,30	14	9,86
Kahverengi	12	12,12	7	16,28	19	13,38
Pembe	10	10,10	2	4,65	12	8,46
Mor	9	9,09	3	6,98	12	8,46
<b>Toplam</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>142</b>	<b>100</b>

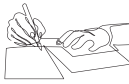
Tablo 3 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin % 15,49'u resimlerinde mavi rengi kullandıkları gözlenmektedir. Öğrencilerin en az tercih ettikleri renk tablo 3'e göre pembe ve mor renklerinin olduğu görülmektedir. Tablo 3'e göre öğrencilerin ikinci derecede resimlerinde kullandıkları rengin, %12,67'lik oranla yeşil olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde çeşitli renklerin kullanıldığı görülmektedir. Sıcak renklerin kullanıldığı görülse de soğuk renklerin ağırlıkta olduğu gözlenmektedir. Özellikle resimlerde arka fonda mavi renginin yoğun kullanıldığı görülmektedir.

### 4. Öğrencilerin resimlerinde çizdikleri nesne yönünden elde edilen bulgular

**Tablo 4.** Çalışmaya katılan öğrencilerin resimlerinde kullandıkları figürleri gösteren dağılım

Tema	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kuş	4	4,08	---	---	4	6,45
Balık	2	2,04	---	---	2	3,22
Bulut	3	3,06	2	11,13	5	8,06
Güneş	4	4,08	---	---	4	6,45
İnsan	4	4,08	2	11,13	6	9,67
Yıldız	2	2,04	---	---	2	3,22
Ay	2	2,04	---	---	2	3,22
Çiçek	2	2,04	---	---	2	3,22
Ağaç	1	1,02	1	5,55	2	3,22
Dağ	1	1,02	---	---	1	1,62
Deniz	1	1,02	---	---	1	1,62



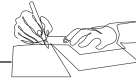
Tekne	2	2,04	---	---	2	3,22
Kalem	---	---	1	5,55	1	1,62
Yol	---	---	1	5,55	1	1,62
Leylek	---	---	1	5,55	1	1,62
Fil	---	---	1	5,55	1	1,62
Yıldırım	---	---	1	5,55	1	1,62
Merdiven	1	1,02	1	5,55	2	3,22
Su Şişesi	---	---	1	5,55	1	1,62
Kemik	1	1,02	---	---	1	1,62
Soyut	1	1,02	1	5,55	2	3,22
Gerçekte Var Olmayan Figür Tasviri	13	13,27	5	27,79	18	29,03
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin yapmış oldukları resimlerinde fark edilir derecede % 29,03 oranında gerçek yaşamda bir benzeri olmayan figürlerin yer aldığı gözlenmektedir. Kız öğrencilerin % 13,27'si gerçekte olmayan figür tasviri yaparken erkek öğrencilerin % 27,79'u resimlerinde tercih ettiği gözlenmektedir.

## 5. Öğrencilerin kendi ifadelerinden elde edilen bulgular

**Tablo 5.** Çalışmaya katılan öğrencilerin resimlerinde neyi anlatmak istedikleri sorusuna verdikleri yanıtlar

Kodlanmış İsimler	Öğrencilerin Verdikleri Yanıtlar
Ö1	Anlatmak istediğim rüyamda gördüğüm hayvan, canavar.
Ö2	Konuşabilen, ahtapot gibi kolları olan leylek.
Ö3	Hayallerimdeki hayvanlar.
Ö4	Ben bu resimde herkesin hayata karşı farklı bir bakış açısı olduğunu anlatmak istedim. Bana göre köpekler kanatlı iyilik melekleri gibidirler.
Ö5	Kafası su damlası gibi olan insan. Su her şeydir.
Ö6	Gerçekte olmayan hayvanlar çizmek istedim
Ö7	Resim, olan bir şeyin birebir aynısını çizmek değildir. Eğer öyle olsaydı fotoğrafını çekip bir kağıda yapıştırabilirdik. Ama resim içimizden gelenleri, duygu ve düşüncelerimizi anlatmanın başka bir yoludur. Resimde doğru veya yanlış diye bir şey de yoktur. Herkesin çizdiği farklı bir şey anlatır. Ben de içimden geldiği gibi dilediğim bir biçimde çizdim. Dev yumurta canavarı.
Ö8	Fil ayaklı, zürafa bacaklı, balık yüzlü hayvan
Ö9	Dünyanın herkesin gözünden farklı görüldüğü ve herkesin aynı şeyi düşünmek zorunda olmadığı bir yer.
Ö10	Ben bu resimde balık kafalı, tavşan kulaklı, leylek burunlu, ahtapot kollu, ayı vücutlu ve leylek bacaklı bir yaratığı anlatmaya çalıştım.
Ö11	Hayat bir düzen içindedir. Bir şey olmasa dünya olur muydu? Bulutlar yerde, çimler gökte olsa hayat olur muydu? Her şeyin yerleri değişmiş. Sadece bu dünyada biz düzüz yani insanlar. Renkler değişmiş, hayat yok olmuş demektir. Bu resimdeki siyah renkler hayatın yok olduğunun simgesidir. Her şey bölünmüştür.
Ö12	Balıklar karada yaşarken insanlar akvaryumdalar. Yediğimiz her şey canlı.
Ö13	Dünyanın tersine döndüğü zaman.
Ö14	Hayalimdeki uğur böceği şeklindeki kaplumbağa.
Ö15	Ölümler yaşam arasındaki yol.



Ö 16	Renkli ve melez hayvanlar hayal ediyorum.
Ö 17	Ben bu resmi yaparken, gerçeküstü bir resim yapmayı amaçladım.
Ö 18	Ben bu resimde kötülüklerin hep devam ettiğini ama her zaman içimizde umutların olması gerektiğini artık kötülüklerin gözümüzü kör ettiğini anlatmaya çalıştım. Yıldızlar sana hiç uzak değil...
Ö 19	Leonardo kayalık
Ö 20	Her nesnenin ve canlının başka varlıklardan oluşur. Başka bir şey yeni bir şeyin oluşmasını sağlar.
Ö 21	Bu resimdeki amacım her insanın bir resimden farklı şeyler görüp çıkardığı ben burada iki hayvanın arkadaşlığı arkadaşlarımızın gördüğü bir sevgi kelebeği
Ö 22	Bu resimde anlatmak istediğim, bir kadının yumurta kabuğundan olması.
Ö 23	Zikzak, kalem, yol.
Ö 24	İnsanın içindeki düşünce. Aşk, para, heyecan, sevgi gibi bir şey.
Ö 25	İki leyleğin arasında geçen kavga.
Ö 26	Bu resimde bir hayvan üzerinde renk karışımını denedim.
Ö 27	Fil terbiyecisi.
Ö 28	Su şişesinden kule.

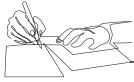
Tablo 5’de çalışmaya katılan öğrencilerin çalışmalarını anlatırken kullandıkları ifadeleri incelediğimizde; öğrencilerin resimleri ile paralel yönde cevap verdikleri gözlenmiştir. Resimlerinde hayal güçlerini kullanan öğrencilerin çalışmalarını da ifade ederken gerçeküstü ifadeler kullandıkları görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, öğrencilere resim çalışması yaptırmadan önce sınıf içinde öğrencilere konu ile ilgili kısa bilgilendirme yapıldıktan sonra “Ben Dali” adlı sesli e-kitap dinletilmiş ve izletilmiştir. Daha sonra onlardan izledikleri ve dinledikleri sesli e-kitaptan yola çıkarak Dali gibi gerçeküstü resim yapmaları istenmiştir. Çalışmalar bittikten sonra resimlerinde ne anlatmak istedikleri sorulmuş sözel olarak ifade ettiklerini kağıtlarının arkasına yazmaları istenmiştir.

Uzman görüşleri de alınarak resimler konuya uygunluk, mazeme seçimi, renk tercihi, kullandıkları nesnelere ve kendi ifadeleri yönünden elde edilen bulgular betimsel olarak yorumlanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin çoğu gerçeküstü resimler yapmıştır diyebiliriz. Resimlerinde ağırlıklı olarak gerçekten var olmayan varlıkların çizildiği gözlenmiştir. Öğrencilerin % 14,3’ünün gerçeküstü resimler çizmediği gözlenmiştir. Kendi ifadelerinde gerçeküstü resim yapmak istediklerini belirtmişlerdir. San’a (2017: 22) göre; çocuğun resmini değerlendirmek için, onun zihinsel düzeyine inmemiz, yargılarımızı ona göre vermemiz gerekmektedir. Çocukta olgun bir düzenleme gücü ya da yetişkinlere göre saptanmış belli estetik kurallara uygunluk aramamalıyız. Çocuk hep çocukça çizecektir. Onun her çizdiği kuşkusuz sanatçı çizisi değildir, fakat saflığı yönünden gerçek yaratıcılıktır. Yavuzer’e (1992: 11-13) göre çocuk resimlerinin başlıca önemi, çocuğun düşünce şeklini ve içeriğini yansıtmasıdır. Çocuk bize resmiyle adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar hakkındaki duygu, düşünce ve görüş biçimlerini dile getirmektedir.

Öğrencilerin %92,85’nin resimlerinde tercih ettikleri malzemenin pastel boya olduğu gözlenmiştir. Bu durum pastel boyanın renk seçimi bakımından



daha zengin olması ve daha kolay kullanılabilir bir boya olmasından dolayı daha çok tercih sebebi olmuştur diyebiliriz. Özellikle çalışmaların daha renkli göstermesi bakımından da öğrencilerin bu malzemeyi kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin renk tercihlerinin en çok soğuk renkler olduğu görülmektedir. Detaylarda sıcak renklerin kullanıldığı görülse de ağırlık soğuk renk olmuştur. Soğuk renkler özellikle arka planda fon olarak kullanıldığı gözlenmiştir.

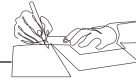
Öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde gerçekte var olmayan figürlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendi ifadeleri de yapmış oldukları resimleri destekler şekilde olduğu gözlenmiştir. Sesli e-kitabın öğrencilerin konuyu iyi kavramaları yönünde etkili olduğu söylenebilir. Kırıçoğlu'na (2002: 142) göre; belirli bilgi ve becerilerden oluşan öğrenme alanının, yani sanatın iyi düzenlenmiş programlarla etkin bir biçimde öğretilmesidir. Çocuğun öğrenmesine temel alınan davranışı doğal büyümesi değil, bu büyüme sırasına sergilediği gelişme çizgisidir. Piaget ve Brunner gibi yapısalcı okulun temsilcilerince savunulan bu görüş her çocuğa, her gelişim evresinde her konunun öğretilebileceğini kabul eder. Bu öğretimde çocuğun öğreneceği alanın temel yapısını kavramasına yardımcı olmalı ve konuyu çocuğun gelişim çizgisine oturtmak gereklidir. Öğretmenin yapması gereken, çocuğa doğrudan deneyim yaptırarak onun konuyu kavramasına yardım etmektir.

Çalışma sürecinde öğrencilerin sesli e-kitaba karşı olan ilgilerinin yoğun olduğu, heyecanlandıkları, derse karşı daha hevesli oldukları gözlenmiştir. İpşiroğlu (1994: 137-138) okullarda çocukların okumaya özendirme yönünde kitabı resimleme, çizgi romana dönüştürme, kapak resmi hazırlama vb. yaratıcılığı geliştirici çalışmalar ders içinde yer verilmesi; öğrencilerle kitap tanıtıcı çalışmaların yaptırılması, kitabın özünün, iletilisinin vb. çıkartılarak yorumlanması, kitabı betimleyen, tanıtan resim, karikatür vb. hazırlayıp asmalarını önermiştir.

Yaşamımızın her alanında yerini alan teknolojinin eğitimde de etkili ve verimli kullanılması önemlidir. Özellikle çocukların ilgisini çeken teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanımı derse olan ilgilerini artıracak ve etkili öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Ünalın'a (2010: 157) göre; eğitim kurumlarında, ancak bilgi çağı teknolojilerinin kullanımıyla yirmi birinci yüzyılda ve gelecekte amaçlanan daha etkin öğrenme gerçekleşebilecektir. Yirmi birinci yüzyıl öğretmeni sürekli değişen rol beklentilerine cevap verebilecek; öğrenme teorilerini, eğitim yöntemleri ve müfredatı devamlı sorgulayıp, yeniden tasarımıyacak nitelikte olmalıdır.

Bu çalışmadan hareketle; ilkokul ve ortaokul düzeyinde diğer yaş gruplarında sesli kitapların resimlerine yansımaları yönünde araştırmalar yapılabilir, sesli e-kitapların öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenebilir, sesli e-kitapların öğrencilerin derse karşı tutumlarının tespiti yönünde araştırmaların yapılması önerilebilir.

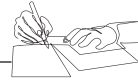




## KAYNAKLAR

1. Anameriç, H. & Rukancı, F. (2003). E-kitap Teknolojisi ve Kullanımı, *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
2. Atılğan, D. (2006). İletişim Teknolojileri Çağında Değişen Bilgi Hizmetleri, *I. Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu*, 25-26 Mayıs 2006, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
3. Aykaç, N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde Öğretmen ve Öğrenme Süreci Algısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164), 298-315.
4. Bozkurt, A. & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünyü, Bugünü ve Yarını. *Akademik Bilişim 2013*. 23-25 Ocak 2013, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
5. Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
6. Gombrich, E.H. (2002). *Sanatın Öyküsü* (3.Baskı). İstanbul: Remzi Yayınevi.
7. Güney, M. (2011). *Sanat ve Psikiyatri* (2.Baskı). Ankara: Öz Baran Yayınları.
8. Güvemli, Z. (2005). *Sanat Tarihi* (4.Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
9. İpşiroğlu, Z. (1994). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. (Yayın Kurulu: Jale Baysal, Nazan İpşiroğlu, Zehra İpşiroğlu, Şeyda Ozil). İstanbul: Demet Yayıncılık.
10. Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
11. Kırıçoğlu, O. T. (2012). *Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
12. Kırıçoğlu, O.T. (2014). *Sanat Bir Serüven*. Ankara: Pegem Yayınevi.
13. Önder, I. (2013). *Yeni Yüzyılın Kitabı Elektronik Kitap*. Ankara: Orient Yayınları.
14. San, i. (2017). *Çocuk ve Sanat*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
15. San, İ. & İlhan, A. Ç. (2006). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*. Ankara:Naturel Yayıncılık.
16. Sakıp Sabancı Müzesi'nden çocuklara özel sesli kitap. <http://sakipsabancimuzesi.org/tr/sayfa/sesli-cocuk-kitaplari> adresinden 25.02.2015 tarihinde erişilmiştir.
17. Ünala, T. (2010). Sanat Öğretiminde Teknoloji Kullanımı. (Ed.Kazım Artut). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
18. Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
19. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## ORTAÖĞRETİM RESİM-İŞ DERSLERİNDE İŞBİRLİKÇİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE GÖRE ÇAĞDAŞ SANAT AKIMLARI KONUSUNUN UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

Süreyya GENÇ<sup>2</sup>, Güzin AYRANCIOĞLU<sup>3</sup>

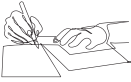
### GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojinin sürekli ve hızlı bir biçimde gelişmesinden doğrudan etkilenen eğitimde, altyapı bakımından alternatif yaklaşımlar denemektedir (Karayağmurlar, 2002). Sürekli değişen ve gelişen bu teknolojiden okulların yararlanması, yeni yaklaşımların eğitim alanlarına aktararak kullanılması eğitim-öğretim kalitesinin yükseltilmesinde son derece önemlidir (Aksoy, 2001). Tabi ki bu değişen ve gelişen teknolojinin insanlar üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri vardır. Bu yoğunlaşmanın yaşandığı bir toplumda insanlar çevresine yabancılaşmış, haz duygusundan ve heyecandan yoksun kalmış mekanik bir yaşam sürmektedirler. Bu açıdan bakıldığında bilimsel eğitimin yanında sanat eğitimine de dengeli bir şekilde yer verilmesi, nitelikli insanlar yetişmesi açısından önemlidir (Çellek, 2005).

Sanat eğitimi sadece ülkemizde değil, bütün dünyada üzerinde tartışılan ve yeni yaklaşımların geliştirildiği bir alandır. Sanat eğitiminde kullanılan kuramların uygulanmasındaki başarısızlık, gün geçtikçe çirkinleşen bir çevresi, düzeysiz bir kültür ortamı olan, kendine güvensiz, yeniliğe kapalı bir toplum oluşmasına neden olmuştur (Meral, 2001). Bu nedenle bireylerde düşünce ve davranış biçimlerinin gelişmesinde, yönlendirilmesinde sanat eğitiminin gerekliliği tartışılmaz olmuştur (Ünver, 2002).

Özsoy'a (2001:185) göre; "Sanat Eğitimi, sözsüz düşünme yeteneğini, algıyı, imgelemeyi ve imgeleri gerçekleştirmeyi sağlar ve bir şeyler yaratılmasına yardımcı olur. Bireylerin kendi kendilerini disiplinize etmelerinde etkili olan sanat eğitimi, diğer temel alanları tamamlayan bir yapıya da sahiptir; dil için zorunlu iletişim melekesi ve mantıki matematiksel düşünme, sanat eğitimi yoluyla geliştirilir ve motive edilir. Ayrıca toplumsal beceriyi ve toplumsal bilinci geliştirmede bu eğitimin işlevi büyüktür." San'a (1997:8) göre; "İnsan olmanın doğal bir sonucu olarak, çocuğun algı ve sezgi yetileri ve imgeleme gücü yaratma isteğine yol açar. Sanat eğitimi, tüm bireyleri daha çocukluklarından başlayarak kültürel

- 1 Bu makale aynı başlıklı, Dr. Öğretim Üyesi Güzin Ayrancıoğlu danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Dr. Öğretim Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı
- 3 Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı

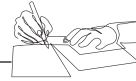


açından yetiştirdiği; sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurma ve beceriyi doğru bir şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okur yazarlığı basamak basamak inşa ettiği için yararlıdır.”

Her öğrencinin yeteneği, öğrenme ve düşünme tarzları, ilgileri farklıdır. Bu nedenle öğretmen öğrenmeyi maksimum düzeyde geliştirebilmek için öğretim metodunu seçmeli ve uygulamalıdır. Bununla birlikte, okullarımızdaki öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak katılımını sağlayan geleneksel anlatımı kullanmaktadırlar. Bu geleneksel yöntemlerle öğrenme gerçekleşiyor olsa da, araştırmalar öğretmenin anlatımına dayalı düz anlatım yönteminin etkili ve verimli olmadığını göstermektedir. Sadece bilgi vermeye dayalı, öğretmen sunuşunun ağırlıklı olduğu bir strateji, öğrenci için sıkıcıdır ve öğrenme açısından verimsizdir. Bunun yerine öğrenci merkezli strateji izlenmeli, araştırmaya, problemi inceleyip çözüm yolları bulmaya, keşfetmeye yönlendirilmelidir.

Bu anlamda sanat eğitimi de özel öğretim yöntemleri bakımından incelenmiş kuramlar geliştirmiş; sanatın neyi, nasıl, hangi biçimde öğretileceği üzerine durulmuştur. Bu sıralama ile diğer alanlarla benzerlik taşıdığı izlenimi verebilir. Ancak, sanatın özel öğretimi çok daha kapsamlı olmak durumundadır. Çünkü sorun yalnız “öğretmek” değildir. Bu nedenle kullanılan yöntemlerde farklı olabilmektedir. Günümüzün çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde çocuğu; yaratıcı düşünceye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, buluş yapmaya ve bulduğunu değerlendirmeye götürmek yönündedir. Bu uğraşları sırasında öğrenciyi destekleyen birtakım bilgileri ona kazandıran çalışmaları kapsamaktadır (Artut, 2001:101-105).

Sanat eğitimine bilimsel yaklaşım 17. yüzyıl aydınlanma çağı sırasında; modern dünyanın eğitimsel gelişmesi için başlamış oldu. Öğrenci merkezli öğrenme 17. yüzyıldan bu yana yavaş yavaş gelişen bir yaklaşımdır (Seylan, 2004:271). 1900’lü yılların ortalarına doğru Amerika Birleşik Devletleri’nde bir kısım sosyal araştırmacı ve eğitimciler değişik eğitim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini konu edinen araştırmalara yönelmişler ve özellikle bireysel, yarışmacı ve iş birliği hâlinde çalışma koşullarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Minnesota Üniversitesi profesörlerinden David W.Johnson ve Roger T.Johnson 1960’lı yıllardan beri konuya ilişkin pek çok araştırmanın yanında, üniversite bünyesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Merkezi (Cooperative Learning Center) adıyla bir de araştırma merkezi kurmuşlardır. Merkez yıllardır, öğrenciler arasındaki farklı etkileşim ortamlarının öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmakta ve literatüre önemli katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2001). İlk bakışta işbirlikçi öğrenmenin düz anlatım, tartışma vb. yöntemler gibi tek bir öğretim yöntemi olduğu düşünülebilir. Oysa, işbirlikçi öğrenmenin; Birlikte Öğrenme, Öğrenci Takımları, Grup Araştırması, Birleştirme ve Birlikte Sorulmuş Birlikte Öğrenim gibi bir çok uygulama biçimi vardır. Bu tekniklerde işbirlikçi öğrenme bireysel değerlendirme, grup ürünü vb. ilkeleri uygulanmakta yalnız bu ilkelerin uygulanma biçimleri çeşitlilik göstermektedir (Açıkgöz, 2003:172). M.E.B Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı’na göre; etkili öğretim, öğrenme olayının doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamayı gerektirir. Öğretim ya da öğretme öğrenciye bilgi aktarma değildir. Öğ-



retme, öğrencinin öğrenmesine rehberlik etme faaliyetidir. Öğretmen ise, okulda istendik öğrenmelerin oluşmasına rehberlik eden kişidir. Öğrenme, öğrencinin öğretme ortamına aktif olarak katılımıyla gerçekleşmektedir. Öğrencinin öğrenmede aktif olacağı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştiren stratejiler; tam öğrenme, alış yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırarak öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenmedir (Senemoğlu ve Gömleksiz, 2001:17-18).

Sanat eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin empati kurma, yardımlaşma, öz saygı ve öz yeterlik duygularının gelişmesine yardım etmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenmede her bireyin katkısı gerektiğinden, öğrencide öğrenmeye karşı bir güdülenme olduğu gibi sürekli arkadaşları ile iletişim halinde olması da öğrenme ortamının daha eğlenceli bir hale gelmesini sağlamaktadır. Başaran'a (1992) göre; birlikte yaşamının temeli başkalarıyla iyi ilişkiler içinde olmaktır. Başkalarıyla iyi ilişkiler içinde olmanın öğrenilmesi yaşam boyu sürer. İnsan, bu yaşamı içinde oldukça uzun bir süreyi planlı eğitimin içinde geçirmektedir. Eğitim bu sırada, daha düzenli, daha etkili bir biçimde, eğitime başkalarıyla işbirliği yapma yeterliğini kazandırmak zorundadır. Çünkü, başkalarıyla iyi ilişkiler içinde, işbirliği yapmak insanın vazgeçilmez bir toplumsal gereksinmesidir.

### **Problem Cümlesi**

Ortaöğretim okullarında Resim derslerinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemlerinden Birlikte Öğrenme tekniğine göre gerçekleştirilen grup çalışmalarının, öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının geliştirilmesine, birbirlerinden etkilenecek öğrenmelerine, kaygılarından kurtularak özgüven kazanmalarına ve toplum içinde uyum içerisinde yaşamayı benimsemelerine etkisi ve katkısı var mıdır?

### **Varsayımlar**

İşbirlikçi Öğrenme Yöntemlerinden Birlikte Öğrenme tekniği öğrencilerin;

- Grup halinde çalışarak başarılı olmalarına olanak tanır,
- Grup çalışmalarında, beceriye dönük davranışlarını geliştirir,
- Birbirlerinden etkilenecek öğrenmelerini sağlar,
- Kaygılarından, korkularından kurtularak özgüven kazanmalarına ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasına etkisi vardır,
- Grup halinde çalışarak toplumda uyum içerisinde yaşamayı öğrenmelerine katkısı vardır.
- İşbirlikçi öğrenme yönteminin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışmada, geleneksel resim eğitimi yöntemine alternatif ve etkili bir yöntem arayışıyla, işbirlikçi öğrenme yöntemi incelenmektedir. Ve bu yöntemle göre oluşturulmuş grupların sanatsal çalışmalarına yer verilmiştir.

Bu yöntem öğrenci merkezlidir. Bireysel çalışmaların grup çalışmasıyla desteklenmesi için seçilen işbirlikçi öğrenme, Açığöz'e (2003:172) göre "grup içi etkileşimle öğrenmeyi kolaylaştırmakta, içsel güdülemeyle başarıyı arttırmakta,



sosyal ilişkilerin gelişmesini, öğrencilerin kaygılarından kurtulmasını ve okulu sevmesini sağlamaktadır.”

İşbirlikçi öğrenme yöntemine göre grup halde öğrencilerin çalışması, hem kendilerini hem de arkadaşlarının kapasitelerini zorlamaktadır. Burada grup içinde herkesin bir katkısı söz konusudur. Birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar. Yapılandırılmış grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına gerçekleştiremedikleri öğrenmeyi, grup içinde birbirleriyle etkileşerek gerçekleştirebilirler.

Bu noktada işbirlikçi öğrenme yöntemi konusunun ele alınması, konunun daha iyi anlaşılması ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

### **Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
- Ortaöğretimde yer alan resim dersi ile sınırlandırılmıştır.
- İşlenecek konu Resim dersi müfredat programından “Çağdaş Sanat Akımları” konusu ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma, Ankara Haymana Çok Programlı Lisesinde, 9-A sınıfındaki 30 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

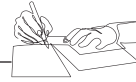
Resim dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamındaki birlikte öğrenme tekniğinin öğrenme ve uygulama becerilerine etkisini sınamaya yönelik bu çalışmada model olarak; çalışmada denek olarak ele alınan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını öğrenmek amaçlı uygulanan anketin, bilgi düzeylerini ölçme amaçlı uygulanan ön-test ve son-testin kullanıldığı nicel yöntem ile; yaptıkları sanatsal çalışmalar sonunda yönteme ilişkin olarak öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formlarının yer aldığı nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Çok Programlı Liselerde okuyan öğrenciler, örneklemini ise, Haymana Çok Programlı Lisesi 9.sınıfta okuyan 30 öğrenci oluşturmuştur.

#### **Verilerin Toplanması**

Yıldırım ve Şimşek (2003:53), araştırmanın kuramsal ve kavramsal bir çerçevesini oluşturmak, araştırma deseninin amaca dönük ve kendi içinde tutarlı olması bakımından büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın kuramsal temelini oluşturulmasında alanda yayınlanmış tez, makale, kitap vb. literatür taranarak dersle ilgili kitaplara başvurulmuştur.



Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak, gerekli verileri elde etmek için nicel ve nitel yaklaşımlar kullanılmıştır.

Nicel araştırmanın verilerini; sosyo-ekonomik durumlarını öğrenme amaçlı anket, ölçme aracı olarak kullanılmak üzere geliştirilen ön-test ve son-test oluşturmaktadır.

Nitel araştırmanın verileri ise öğrencilerle yapılan grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Beceriye dönük davranışların gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere de bir uygulama yaptırılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

**Anket:** Öğrenci dosyaları, öğrenci tanıma fişleri ve diğer literatürlerden yararlanılarak bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket kişisel bilgiler, aile durumu ve resim dersine olan ilgilerini öğrenmek amaçlı 9 sorudan oluşmuştur.

**Ön-test-Son-test:** Öğrencilerin resim dersinde işbirlikçi öğrenme yönteminde etkilenme derecelerini saptamak amacıyla Likert Ölçeğine (Dörtlü Ölçek) göre, kapalı uçlu, 20 sorudan oluşan ön-test ve son-test araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

**Öğrencilerin resim çalışmaları:** Sanatsal ifade yeterliliklerinin ölçülebilmesi için gruplara resim çalışmaları yaptırılmıştır.

**Görüşme:** İşbirlikçi öğrenme yönteminin öğrenciler üzerindeki etkilerini öğrenmek amacıyla, yarı-yapılandırılmış görüşme metoduna göre, araştırmacı tarafından öğrenciler ile görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için hem nitel hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Öğrenci gruplarının oluşturulması amacıyla onların sosyo-ekonomik durumlarının öğrenmesi için hazırlanan anketin sonuçlarının değerlendirilmesinde Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Bilgi düzeylerini ölçme amaçlı ön-test ve son-testten elde edilen veriler SPSS programından yararlanılarak istatistiksel hesaplamalar ile yorumlanmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerden ve öğrenci çalışmalarından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmacının araştırma süreci içerisindeki gözlemlerine göre, dört haftalık ders işlenmesi döneminde öğrenciler grup halinde uyum içerisinde çalışmışlardır. Her öğrenci grup içinde sorumluluğunu bilmiş ve kendi üzerine düşen görevi yerine getirmiştir. Grup içinde zaman zaman anlaşmazlıklar olsa da tarafımdan rehberlik edilerek birlikte uyum içinde çalışmaları gerektiği benimsetilmiştir. Ayrıca sadece kendi grup içinde değil diğer gruplar arasında da bir uyum ve yardımlaşmanın olduğu görülmüştür. Heterojen nitelikteki işbirlikçi gruplar birlikte çalışarak başarılı olmuşlardır.

Grup içinde herkesin bir katkısı söz konusudur. Her öğrencinin grup içinde bir görevi bir sorumluluğu vardır. Bütün öğrenciler diğer arkadaşlarından sorumludur. Birlikte uyum içinde çalışarak başarıyı yakalayabileceklerinin farkın-





da olup, birbirlerine yardım ederek öğrenmeyi kolaylaştırmışlardır. Birbirlerinin kapasitelerini zorlayarak başarıyı artırmasına olanak tanımıştır. Grup içinde ve gruplar arasında oluşan, dayanışma, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk duygusu öğrencilerin sosyal yönden gelişmesini sağlamıştır.

Yalnız tüm bu olumlu gelişmeler içinde zayıf kalınan noktanın, grup içinde sessizliğin sağlanamaması olmuştur. Grup içinde öğrenciler sessizlik konusunda başarılı olamamışlardır.

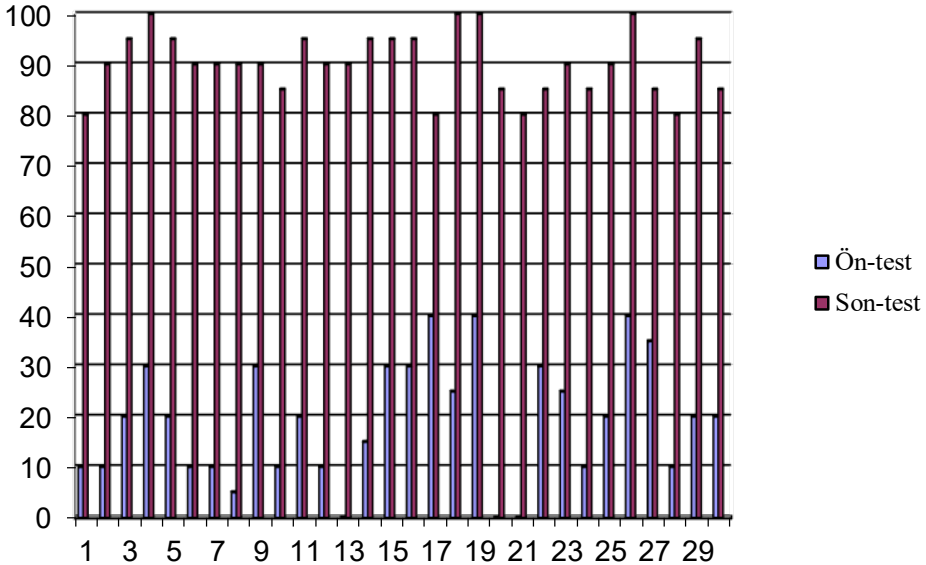
### 1. Öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçme amaçlı uygulanan ön-test ve son-teste ilişkin bulgular ve yorumlar

**Tablo 9.** Ön-test ve son-test sonuçlarının analizi  
**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	p
Pair 1	ÖN-TEST	19,1667	30	12,0404	'0,001
	SON-TEST	90,1667	30	6,2261	,

Ön-test ile son-test arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Son testte alınan puanların yüksek olduğu ve bununda istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ( $p=0,001 < 0,05$  t testi ile karşılaştırılmıştır).

**Şekil 8.** Öğrencilerin ön-test ve son-testten aldıkları puanların karşılaştırılması



Şekil 8 incelendiğinde; öğrencilerin bireysel olarak ön-test ve son-testten aldıkları puanlar arasında oldukça fark vardır. Konuya ilgin ön bilgilerini ölçme amaçlı uygulanan ön-testten aldıkları puanların düşük, işbirliği halinde birlikte



çalışma sonucunda öğrenme düzeylerini ölçme amaçlı uygulanan son-testten aldıkları puanların da yüksek olduğu görülmektedir.

## 2. Öğrenci çalışmalarına ilişkin bulgular ve yorumlar

### Grup Adı: Fovizm

Öğrenci No: 25, 7, 21, 18, 23



Resim 1. Öğrenci Çalışması

Fovizm akımında renkler birbirine karışmaz ve biçimlerde de derinlik yoktur. Çocuk resimlerini andıran bu resim de figürlerde bir deformasyon söz konusudur.

Fovizm grubunun çalışması Matisse'in Dans adlı tablosu'ndan yararlanılarak yapılmıştır. Ön planda beş figürün el ele tutuşarak dans ettiği, arka planda da yeşil ve mavi geniş renk yüzeyinin olduğu görülmektedir.

İnsanın çizgisel gelişim basamağına göre; bu çalışmada rengi en iyi biçimde kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışma ile ana renkleri, ara renkleri ve kontrast renkleri yaparak-yaşayarak öğrenmişlerdir. Ünlü sanatçıların röprodüksiyonlarından yararlanılarak yapılan çalışmada resmin bütünlüğü ve orantı yakalanmıştır. Kağıt boyutuna göre resmi yerleştirmeyi, orantılı bir şekilde figürleri yüzeye yerleştirmeyi başarmışlardır. Daha önceki yaşlarda görülen gerçeği yansıtmama isteğinin artık bu resimde olmadığı daha çok sanatsal değerlere yöneldiği görülmüştür.



### Grup Adı: Sürrealizm

Öğrenci No: 17, 11, 29, 15, 10



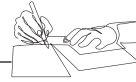
**Resim 2.** Öğrenci Çalışması

Sürrealizm akımında doğanın yansıması değil, insanın bilinç altını ve hayal dünyaları, rüyaları göstermek istemişlerdir. Figürler, asla varolmayacak düşsel bir ortamda bir kompozisyon içinde sunulurlar.

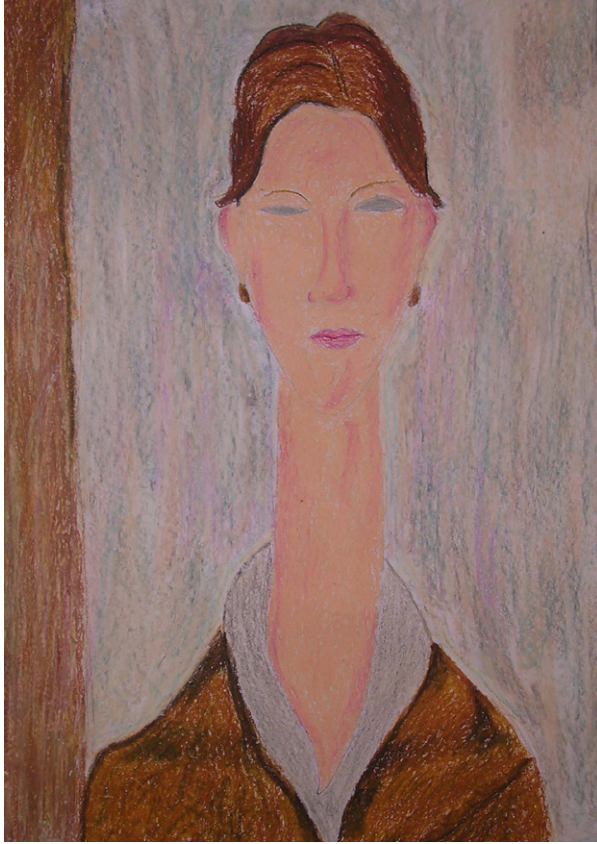
Sürrealizm Grubunun Çalışması Miro'nun Mrs.Mill'in Portresi adlı tablosundan yararlanılarak yapılmıştır. Ön planda gerçek olmayacak şekilde renklerle yapılmış bir figür, arka planda geniş renk yüzeyleri bulunmaktadır.

İnsanın çizgisel gelişim basamağına göre; bu çalışmada gerçeği yansıtmaya düşüncesinin olmadığı görülmüştür. Rengi en iyi biçimde kullanmışlardır. Grubun en çok zorlandığı nokta olan ellerinde olmayan renkleri karıştırarak elde etmeyi, deneme yanılma yöntemi ile öğrenmişlerdir. Kağıdın boyutuna göre resmi yüzeye doğru ve orantılı bir şekilde yerleştirmeyi başarmışlardır.

Röprodüksiyondaki renk yüzeyleri oluşturulmuş, düşe benzeyen portreyi görüp aktarabilmişlerdir. Resimlerinde şekillere benzeyen renk yüzeylerini en iyi şekilde yansıtır bütünlüğü yakalamışlardır.

**Grup Adı: Ekspresyonizm**

Öğrenci No: 19, 9, 5, 12, 8

**Resim 3. Öğrenci Çalışması**

Ekspresyonizm akımında önemli olan kişinin ruhsal durumudur. Eserlerinde renkleri fovist ressamlar gibi kullanır, kadın vücutlarını çirkinleştirir, yüzleri korkunç ifadeli karnaval maskeleri gibi çiziyorlardı.

Ekspresyonizm grubunun çalışması Modigliani'nin bir tablosu'ndan yararlanılarak yapılmıştır. Ön planda bir kadın portresi arka planda da sadece açık bir renk yüzeyi vardır. Resmin sol tarafında yukarıdan aşağıya şerit şeklinde kahverengi bir renk yüzeyi bulunmaktadır. Kadın portresinde deformasyon söz konusudur.

İnsanın çizgisel gelişim basamağına göre; bu çalışmada artık renklerin karışımları yoluyla resimde bir bütünlük oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Perspektif renklerin etkisi ile yansıtılmaya çalışılmıştır. Işık-gölgeyi de aynı şekilde renk karışımları ile yansıtmışlardır. Ellerindeki renklerden yola çıkarak farklı renklerde elde etmeyi, açık-koyu değerleri vererek üç boyutu yakalamayı bu çalışma ile öğrenmişlerdir. Röprodüksiyondan yararlanılarak yapılan bu çalışmada vücudun ve giysilerin kıvrımlarını görüp resimlerine aktardıkları görülmüştür.



**Grup Adı: Empresyonizm**

Öğrenci No: 20, 22, 6, 3, 16

**Resim 4.** Öğrenci Çalışması

Empresyonizm akımının kurucuları, atölye dışında açık havada çalışmışlardır. Açık havada günün canlı ışığını tuvallerine aktarmışlardır. Koyu ve karanlık renklere resimlerinde kullanmamışlardır.

Empresyonizm grubunun çalışması Maillol'un Kadın adlı tablosundan yararlanılarak yapılmıştır. Ön planda elinde şemsiyesi başında şapkası olan, boydan uzun bir elbise giymiş bir kadın figürü var. Arka planda denizi anlatan geniş mavi bir renk yüzeyi, sahili anlatan da kahverengi bir renk yüzeyi bulunmaktadır.

İnsanın çizgisel gelişim basamağına göre; bu çalışmada renk karışımları ile perspektifi yansıtmaya çalıştıkları görülmüştür. Ön plandaki kadın figürünün elbise ve vücut kıvrımları verilmeye çalışılmıştır. Rengin duygusal ve anlatımsal etkilerini yansıtmaya çalıştıkları görülmüştür. Resimde bir bütünlük vardır. Işık-gölge renk karışımları ile verilmeye çalışılmış, renk karışımlarında ve orantıda biraz zorlandıkları görülmüştür.

**Grup Adı: Post-Empresyonizm**

Öğrenci No: 2, 14, 26, 24, 13

**Resim 5. Öğrenci Çalışması**

Post-Empresyonizm, Empresyonizm akımının etkisinde kalmıştır. Birbirinden değişik tarzda çalışmalar yapmışlardır. Özellikle Van Gogh formları fırça izleri ile belirtmiş, renkleri canının istediği gibi değiştirerek kullanmıştır.

Post-Empresyonizm grubunun çalışması Van Gogh'un Gece Kahvesi adlı tablosundan yararlanılarak yapılmıştır. Ön planda masalar, masalara oturan insanlar ve bir garson, arka planda evler, yolda yürüyen insanlar ve gökyüzü bulunmaktadır. Sıcak renklerin hakim olduğu bu resimde sağ tarafta bir çam ağacının bir bölümü görülmektedir.

İnsanın çizgisel gelişim basamağına göre; bu çalışmada orantı ve perspektif verilmeye çalışılmıştır. Işık-gölge renk karışımları ile resimde bir bütünlük oluşturacak şekilde yansıtıldığı görülmüştür. Rengin anlatımsal etkisi yansıtılmıştır. Röprodüksiyondan yararlanılarak yapılan bu çalışmada özellikle renk tonları yakalamada ve ressamın özelliği olan fırça darbelerini yansıtmakta zorlandıkları görülmüştür.



### Grup Adı: Kübizm

Öğrenci No: 4, 30, 27, 28, 1



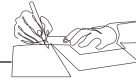
**Resim 6.** Öğrenci Çalışması

Kübizm akımının özelliği empresyonizmdeki gün ışığının tuval üzerindeki etkisi yerine, nesnelere ve figürlerin geometrik yapılarını çalışmışlardır. Çevredeki her şeyi geometrik biçimler olarak görüyorlardı.

Kübizm grubunun çalışması Picasso'nun Marie Therese Walter'in Portresi adlı tablosundan yararlanılarak yapılmıştır. Ön planda sandalyede oturmuş başında bir şapkası olan parçalara ayrılmış bir kadın figürü, arka planda da yine parçalanmış bir renk yüzeyi bulunmaktadır.

İnsanın çizgisel gelişim basamağına göre; bu çalışmada sadece gerçeği yansıtmaya düşüncesi yerine sanatsal değerlere yönelme olduğu görülmüştür. Röprodüksiyonda gördükleri parçalanmayı görüp resimlerine aktarabilmişlerdir. Rengi en iyi biçimde kullanarak bir bütünlük oluşturmuşlardır. Figürdeki parçalanmayı ve renk karışımları ile ışık-gölgeyi yansıtmakta zorlandıkları görülmüştür.





### 3. Öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

- A: Grup çalışmasında takım arkadaşlarından öğrenme mümkün oldu mu?

Ö: Evet oldu. Aramızda hep bir iletişim vardı. Birbirimizin tekniklerinden yararlandık.

Ö: Çalışma esnasında birbirimizin eksikliklerini tamamladık. Takıldığımız yerlerde birbirimize yardım ettik.

Ö: Paylaşım oldu. Hepimiz birbirimizden sorumluyduk. Grubumuzun başarısı için bütün grup üyelerinin çalışması gerekiyordu. Hep birlikte çalıştık.

- A: Grup çalışmasında resim yaparken zorlandığınız oldu mu, yapamam sıkıntısı yaşandı mı?

Ö: İlk başta çok zorlandık. Önce bu şekilde bir grup çalışmasının başarılı olmayacağını sandım. Çünkü herkes iyi resim yapamıyordu. Üstelik bir de çalışma sonunda bir sınav olacaktık. Fakat daha sonra çalışma sırasında grup olarak birlikte hareket ettiğimizi ve birbirimizle yardımlaşarak zoru başarabildiğimizi gördüm.

Ö: Biz grup üyeleri olarak seçtiğimiz röprodüksiyonun çiziminde çok zorlandık. Yapamayacağımız için çok korktuk. Zamanla resmin giderek oluştuğunu gördükçe çok sevindik.

Ö: Biz ilk olarak seçtiğimiz röprodüksiyonu çizemedik. Çok zorlandık. Başaramadık. Geride kaldığımızı düşündüğümüz için çok üzülüyorduk. Ve biz grup olarak bir karar aldık ve başka bir röprodüksiyon seçimine karar verdik. Ve hızla tekrar çalışmaya başladık. Bu sefer grup arkadaşlarımla birlikte zoru başardığımızı düşünüyorum.

- A: Grup çalışmasında ortaya çıkan resim sizi mutlu etti mi? Neden.

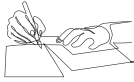
Ö: Evet mutlu etti. İlk kağıdın büyüklüğünü gördüğümüzde çok korktuk. Kağıt çok büyüktü ve nasıl çizecektik. Fakat sonra resim ortaya çıkınca hepimiz çok mutlu olduk.

Ö: Evet. Arkadaşımın da dediği gibi şimdiye kadar hiç bu büyüklükte bir kağıda resim yapmamıştık. Üstelik şimdiye kadar hiç çalışmadığımız gibi bir çalışma yapacaktık. Ama grup içinde yardımlaşma ve dayanışma olunca birlikten kuvvet doğdu ve yaptık.

- A: Grup çalışması çalışma isteği uyandırıyor mu?

Ö: Ben tek başıma çalıştığımda istediğimi çizemediğimde sinir oluyordum. Yeteneksiz olduğumu düşünüyordum. Resim derslerini bu yüzden pek sevmezdim. Grup çalışmasında hep birlikte çalıştığımız için elimden gelenin en iyisini yapmam gerektiğini düşünüp, arkadaşlarından da yardım alarak bir resim ortaya çıkarttığımız zaman mutlu oldum. Benim yani bizim çalışmamızdı.

Ö: Evet bence uyandırıyor. Resim yapmasını çok seviyorum. Ama bazı yerlerde hep takılırdım. Mesela; renkleri kullanmayı, tonlamayı beceremiyordum. Arkadaşlarımla yardımla öğrendim.



- A: Grup çalışması arkadaşlık ilişkilerini geliştiriyor mu?

Ö: Evet. Hem gruptaki arkadaşlarımızla hem de diğer gruptaki arkadaşlarımızla sürekli iletişim halindeydik.

Ö: Evet. Geliştiriyor.

- A: Bu çalışmada diğer gruplar ile aranızda rekabet oldu mu?

Ö: Tabii ki oldu. O yüzden çalışmamıza çok özen gösterdik. Konuya olabildiğince hep birlikte çalıştık. Çünkü sonuçta ortada bir sınav vardı ve başarılı olmalıydık.

Ö: Evet rekabet vardı. En güzel olanı yapmalı ve sınavda da grup olarak başarılı olmalıydık.

- A: Grup çalışmasını bireysel çalışmaya tercih eder misiniz?

Ö: Hayır. Hepimiz birlikte çalıştık. Çizdik, boyadık. Tek başımıza olduğumuzda yalnız kalıyoruz. Yapamıyoruz.

Ö: Bence diğer çalışmalarda da bu şekilde yapılmalı. Birlikte çalışmak çok zevkli ve başaramayacağım korkusu olmuyor. Çünkü hep birlikte çalışıyoruz. Yardımlaşıyoruz.

Ö: Ben bireysel çalışmayı tercih ederim. Çünkü tek başımayken de başarılı olduğumu göstermek isterim.

- A: Sizce bu çalışma öğrenme açısından verimli oluyor mu?

Ö: Evet. Oluyor.

Ö: Kesinlikle oluyor.

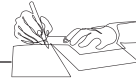
Öğrenci görüşlerine göre işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden biri olan Birlikte Öğrenme tekniğinin etkili bir öğrenme ortamı sağladığı görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Resim dersinde işbirliğine dayalı yöntemlerinden biri olan birlikte öğrenme tekniğinin öğrenme üzerindeki etkisini sınamaya yönelik bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden biri olan birlikte öğrenme tekniği çerçevesinde öğrencilerin grup halinde çalışarak başarılı olmalarına olanak tanır.
- Her öğrenci grup içinde sorumluluğunu bilmiş ve kendi üzerine düşen görevi yerine getirmiştir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden biri olan birlikte öğrenme tekniği öğrencilerin beceriye dönük davranışlarının geliştirmiştir.
- Grup içinde öğrenciler birbirlerinden etkilenecek öğrenmeyi kolaylaştırır-



mıştır.

- Öğrenciler grup halinde çalışarak kaygılarından ve korkularından kurtulmuşlar ve özgüven kazanmışlardır.
- Öğrencilerin kaygılarından kurtularak sosyal ilişkilerinin gelişmesini sağlamıştır.
- Sadece kendi grubu içinde değil diğer gruplar arasında da bir uyum ve yardımlaşma olmuştur.
- Etkili bir öğrenme ortamı gerçekleşmiştir.
- Öğrencilerin grup içinde birbirlerinden etkilenerек öğrendikleri yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk duygusu, okul dışındaki yaşantılarında uyum içerisinde yaşamayı benimsemelerine katkısı olmuştur.
- Heterojen nitelikteki işbirlikçi gruplar birlikte çalışarak başarılı olmuştur.
- Olumlu gelişmelerin yanında zayıf kalınan noktanın, grup içinde sessizliğin sağlanamaması olmuştur. Grup içinde öğrenciler sessizlik konusunda başarılı olamamışlardır.
- İşbirlikçi öğrenme yönteminin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.

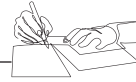
## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu öneriler geliştirilmiştir:

- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden biri olan birlikte öğrenme tekniğinden tüm ders programlarında yararlanılabilir.
- Ortaöğretim okullarında resim derslerinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden biri olan birlikte öğrenme tekniğine yer verilebilir.
- İlköğretim okullarında resim-iş derslerinde de işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden biri olan birlikte öğrenme tekniğinden yararlanılabilir.
- Resim derslerinde, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde bulunan diğer tekniklerinde öğrenme üzerindeki etkisi sınanabilir.
- İlköğretim okullarında İş Eğitimi derslerinde de işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden biri olan birlikte öğrenme tekniğinden yararlanılabilir.
- Üniversitelerde özellikle eğitim fakültelerinde ve sanat eğitimi öğretmeni yetiştiren fakültelerde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine yer verilebilir.
- Günümüzde İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında Sanat eğitimi alanında çalışan öğretmenler bu konuda bilgilendirilebilir.

**KAYNAKLAR**

1. Açıköz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
2. Aksoy, M. S., (2001). "Öğrencilerin Derse Katılımını Sağlama Yolları", <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi15/aksoy.htm>.
3. Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
5. Çellek, T. (2005). "Temel Sanat Eğitimi Ders Notları", [http://www.hayalperest.org/ders\\_temelsanat1.php](http://www.hayalperest.org/ders_temelsanat1.php).
6. Karayağmurlar, B. (2002). Günümüz Türkiye'sinde Sanat Eğitimi ve Eğitimde Yeniden Yapılanma. *Anadolu Sanat ve Kültür Dergisi*, s.13. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
7. Meral, M. (2001). "Çağdaş Eğitim Üzerine", <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi14/meral.htm>.
8. Özsoy, V. (2001). *Resim (Sanat) Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ders Notları.
9. San, İ. (1997). *Sanatsal Yaratmada Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
10. Senemoğlu, N., Gömlüksiz, M. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
11. Seylan, A. (2004). Sanat Eğitiminde Yeni Yönelimler. II. *Sanat Eğitimi Sempozyumu*. s.269-274. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
12. Ünver, E. (2004). *Sanat Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
13. Yıldırım, Ş., Şimşek, H. (2003). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
14. Yılmaz, A. (2001). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Metot", <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/150/yilmaz.htm>.



## KÜRESELLEŞME VE DÜNDEN BUGÜNE ÜNİVERSİTELER

İhsan Seyit ERTEM

### Bir Kavram Olarak Üniversite ve Tarihi Süreçteki Gelişimi

Sözlük anlamı “yüksek düzeyde eğitim, öğretim, bilimsel araştırmalar ve yayın yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri birim ve bölümlerden oluşan, bilimsel özerkliği ve kamu tüzelkişiliği bulunan öğretim kurumu” olan üniversite sözcüğü ilk olarak İtalya’da kullanılmıştır. Latincenin ilk bilim dili olması ve bilinen ilk üniversitenin İtalyadaki Bologna Üniversitesi olmasından sebep üniversite terimlerinin (professor, dekan, fakülte vb) hepsi Latince’dir (Hatipoğlu, 2000: 503).

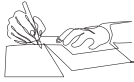
İlk üniversiteler olarak bilinen Bologna, Paris ve Oxford üniversiteleri 13. Yüzyılda Batı Avrupa’da ortaya çıkmıştır. Kesin kuruluş tarihleri bilinmemekle birlikte yaklaşık aynı tarihlerde kuruldukları söylenmektedir. Kuruldukları döneme kadar gerek kurumsal anlamda gerekse sosyal ve entelektüel yapıları bakımından daha önce benzerleri görülmemiştir. Ancak sıfırdan oluştuklarını da söylemek doğru olmaz. Bu anlamda, ilk üniversiteler Latin okullarından, ünlü okutmanların kişiliklerinden, antik çağdaki Akademi (Academia) ile Lise’nin (Lyceum) mirasından gelmektedir (Wissema, 2009: 3).

### Avrupa’da Üniversiteler

Antikçağdan gelen pedagoji geleneği 11. Yüzyıl sonlarına doğru İtalya ve Fransa’da canlanmaya başlamıştır. Manastır okulları ikinci planda kalırken eğitim düzeyinin yüksek olduğu katedral okullarının sayısı artmıştır. Kilise reformunun piskoposluk bünyesinde görev verdiği din adamları bu okulları geliştirmeye çalışmış, bu okullara eğitilmiş din adamları yetiştirmiş ve bu okulların yönetimine yetenekli din adamlarını getirmiştir. Zamanla katedral okullarına bazı tarikatların manastırlarda kurduğu okullar eklenir. Bazı merkezlerde özel okul gibi çalışan eğitim kurumları ortaya çıkar. Bu kurumlarda alanında ün yapmış hocalar para karşılığında öğrencileri eğitmeye başlar. Kilise bu durumdan rahatsız olur ve “licentia docendi” sistemini getirir. Bunun anlamı hocaların okul açmak için özel bile olsa “eğitim öğretim” izni almak zorunda olmasıdır (Yerguz, 2005:15-17).

Tüm derslerin Latince verildiği bu okullarda antik çağdan kalan kutsal metinler ve bilimlerin barbarlıktan korunmasına odaklanılmıştır. Reims, Tours, Angers, Laon ve gibi yerlerde kurulan okullar sonradan kurulacak olan üniversitelerin habercisidir (Wissema, 2009: 5).

Fransa’da katedral okulları ve sonrasında gelişen özel okullar eğitim kurumları özgür sanatlar, dilbilgisi, mantık ve kutsal kitap dersleri verirken yine aynı dönemde ilk hukuk okulları Kuzey İtalya’da özellikle de Bologna’da kurulmaya başlamıştır. Bu okullar Fransadaki okullara göre daha bağımsız ve laiktir. Ancak 12. Yüzyılın ikinci yarısı itibarıyla bu okullarda gerilemeler başlar. Bazı okullar bu gerilemeden etkilenerek karanlık bir döneme girerken diğerleri hızla büyü-



meye devam etmiştir. Bologna’da hukuk okulları giderek önem kazanmış, özel ve bağımsız olan bu okullarda öğrenciler coğrafi kökenlerine göre bir araya gelmeye başlamıştır. Bu şekilde örgütlenen öğrenci “ulusları” yerini “üniversite” gruplarına bırakmıştır (Yerguz, 2005:15-17).

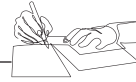
15. yüzyıla kadar kilise merkezli üniversite modeli şeklinde devam eden ilk üniversiteler iki farklı lonca modeli şeklinde ortaya çıkmıştır: Bologna Üniversitesi öğrenci denetimindeki bir lonca modeliyken Paris Üniversitesi öğretim üyeleri loncası biçiminde bir modeldir. (Tekeli, 2003:129). Bu anlamda, üniversiteler için üstadlar/hocalar ve öğrenciler topluluğu/derneği anlamında *universitas magistrorum et scholarium* ya da incelemeler topluluğu/derneği anlamında *universitas studii* deyimleri kullanılmıştır (Wissema, 2009: 7).

Üniversitelerin öğrencilerden sağlanan kaynaklarla varlığını sürdürülebilmesi 15. Yüzyıldan itibaren imkansız hale geldi. Üniversite örgütlenmesinde Paris modelinin benimsendiği bu dönemde reformasyon sonrası Kalvinist ve Protestan Üniversitelerinin gelişimiyle bu model değişikliğe uğramış bir tür mütevellî heyetinin oluşturulmasıyla içe kapalılıktan topluma açık bir hale doğru dönüşmeye başlamıştır (Tekeli, 2003:129). Ortaçağ üniversitelerinde devletin üniversiteler üzerindeki egemenliği yönetici ücretlerini ve görkemli binaların yapımını devleti üstlenmesiyle kolaylaşmıştır. Bu dönemde üniversitelerin kurumsallaşmasının en önemli özelliği bu kurumların siyasal iktidarlarca sıkı bi şekilde denetlenmesidir. Paris üniversitesi gibi güçlü üniversiteler asgari özerkliklerini koruyabilmişse de tüm hükümdarlar üniversite faaliyetlerine mevzuat çerçeveleri dayatmıştır. Öğrencilerin kişisel ayrıcalıkları kısıtlanmış, seçim sistemleri kaldırılmıştır (Yerguz, 2005:53-54).

Ortaçağ üniversitelerinde öğretim dili Latinceydi. Bu ortak dil sayesinde resmi olmasa da üniversiteler arasında bir birlik oluşmuştur. Üniversitelerin başlıca hedefi yeni bilgi üretmek değil geçmişin bilgeliğini korumak ve kilise doktrinlerine itaati öğretmektir (Wissema, 2009: 12).

14-15. yüzyıllar matbaanın Avrupa’da yaygınlaştığı dönemlerdir. Aynı dönemlerde hümanizmin de yaygınlaştığı görülür. Hümanizm Petrarch (1304-1374) tarafından başlatılmış insan onuruna, kişiliğine ve özgürlüğüne önem veren entelektüel bir akımdır (Wissema, 2009: 13). Gerek matbaa gerekse Rönesans ve hümanizm hareketleri üniversitelerde önemli değişimlere sebep olmuştur. Ortaçağda üniversitelere yapılan eleştiriler oldukça ölçülüydü ancak Hümanizm, Reform, Karşı Reform ve Aydınlanma dönemlerinde üniversiteler ağır eleştirilere maruz kalmıştır. 16-18. yüzyıllar arasında üniversitelerde reformlar ve yeni kurumların sayısı artmış, yeni kürsüler kurulmuştur. Özellikle 18. yüzyılda Aydınlanma düşüncesiyle birlikte dinsel hoşgörü alanında gelişmeler yaşanmış, üniversitelerde modernleşme eğilimli reformlar yapılmıştır (Yerguz, 2005:57-76).

Üniversiteler bu dönemdeki meydan okumalara karşı yeni bilim dalları ve araştırma yöntemlerini kabul etmemiş, yeni üniversitelerin kurulmasını önlemeye çalışmıştır. Ancak bu durum kilisenin ya da kralın onaylamadığı üniversitelerle rekabete yol açmıştır. Tüm bu karmaşık süreçte Almanya’da Humboldt Üniversitesi kurulmuştur (Wissema, 2009: 15-16).



Humboldt Üniversitesi hem araştırma, eğitim öğretim hem de kültürün aktarılması yönüyle model bir üniversitedir. Humboldt Üniversitelerinde bir profesörün yönetiminde uzmanlaşmış kürsüler ve enstitülerin kurulması, bilimsel üretim için laboratuvarların, büyük kütüphanelerin kurulması bilimsel gelişmeleri hızlandırmıştır. Bilim için bilim üreten üniversitelerin kilise, krallar tarafından diğer bir ifadeyle dıştan denetlenmesine gerek kalmamış, bu anlamda üniversiteler bilimsel ve örgütsel otonomiye sahip olmuştur (Tekeli, 2003:133).

İkinci kuşak üniversiteler olarak adlandırılan bu modelde tek disiplinli fakülte örgütlenmesi egemendir. Ortaçağ üniversitelerinin geçmiş bilgiyi korumak gibi bir amacı varken bu üniversitelerin amacı temel bilimsel araştırmalar gerçekleştirmek diğer bir ifadeyle bilgi üretmektir. Bu süreçte üniversiteler yalnız çalışan kurumlardır, başka kurumlarla resmi ilişkileri yoktur. Üniversiteler birbirini rakip görmez, öğrenciler yakın çevreden gelir. Bir anlamda elitist bir anlayış hakimdir. İkinci kuşak üniversitelerde bilgi üretilir, bilimsel sonuçlar herkese açıktır ancak üretilen bilginin uygulanması başkalarının girişimine bırakılmıştır (Wissema, 2009: 16-20).

Öğrenci sayısındaki ciddi artış ve bunun getirdiği sonuçlar, küreselleşme, disiplinler arası araştırma, araştırma maliyetlerindeki inanılmaz yükselme, özel araştırma enstitülerinin ortaya çıkışı, ekonomik anlamda üniversitelerin faaliyetleri, endüstri-üniversite işbirliği ve girişimciliğin önem kazanması Humboldt modeli ikinci kuşak üniversitelerde değişimi kaçınılmaz kılmıştır (Wissema, 2009: 21-30).

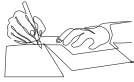
Üçüncü kuşak üniversitelere bir model olarak Cambridge Üniversitesi verilebilir. Bu modelde üniversitelerden beklenen yeteneklerin topluma aktarılmasıdır. Üniversiteler toplumun hizmetinde olup topluma hizmet etmesi beklenir. İkinci kuşak üniversitelerde olduğu gibi tek başına değildir, diğer üniversitelerle rekabet eder, yan şirketler, endüstri, araştırma enstitüleri ve diğer üniversitelerle işbirliği içindedir. Ulusal değil küresel bir yapısı vardır (Wissema, 2009: 38-59).

### **Osmanlıdan Günümüze Türkiye Tarihinde Üniversiteler**

Osmanlılarda genel olarak eğitimin özellikleri 12 maddede özetlenebilir (Ak-  
yüz, 2009:59):

1. Medreseler toplumu derinden etkilemiş çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumlarıdır.
2. Bir örgün eğitim kurumu olan Enderun'da azınlık çocuklarından üst düzeyde yöneticiler yetiştirilmiştir.
3. İlköğretim 19. Yüzyıl sonuna kadar çok basit düzeyde kalmıştır.
4. Osmanlı'nın son dönemine kadar üst eğitim kurumlarına sadece erkekler gitmiştir.
5. Eğitim-öğretimin asıl amacı dinidir. Müspet bilimlere ilgi ferdi ve süreksizdir.
6. Eğitim öğretim ezberciliğe dayanır.





7. Tanzimat'a kadar her düzeyde eğitim ücretsizdir.
8. Azınlık ve yabancılara öğretim hakkı tanınmış ancak denetlenememiştir.
9. Eğitim dili halk dilinden ayrı olarak Osmanlıcadır. Osmanlıca; Türkçe, Arapça ve Farsça karışımı bir dildir. Bu durum bilginin toplumda yaygınlaşmasını güçleştirmiştir.
10. Yaygın eğitim din adamları, ahlakçılar, edipler tarafından yapılmıştır.
11. Eğitimde yeniliklere 18. Yüzyılda ilk olarak askeri okullar açılarak başlanmıştır.
12. Medreseler 1976'lerden sonra sivil okullarda daha geniş olarak etkisini sürdürmüştür.

Alan yazında pek çok kişi ilk üniversiteler olarak medreseleri kabul etmektedir. Ancak medreseler dinsel ve uhrevi kurumlarken üniversiteler seküler kurumlardır. Osmanlı İmparatorluğu'nda 1845 yılından 1933 yılına kadar üniversite sözcüğünün karşılığı olarak "darülfünun" sözcüğü kullanılmıştır. 1933 yılında "darülfünun" adını taşıyan kurum kapatılmış, yerine evrensel bir sözcük olan "üniversite" kullanılmaya başlanmıştır (Hatipoğlu, 2000: 15).

1933'te İstanbul Üniversitesinin kurulmasıyla ilk defa üniversite heyeti kurulmuştur. Öğretim üyelerine tam gün çalışma şartı getirilmiş, öğrencilerden sınavlardan önce harç toplanmıştır. İnkılap Tarihi dersi mezuniyet için zorunlu ders olmuştur. Fakültelerde talebe cemiyeti, üniversitede talebe birliği kurularak öğrenciler üniversite yönetimine ortak edilmiştir (Hatipoğlu, 2000: 121).

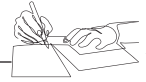
Çok partili demokrasi dönemine geçildiği 1946 yılında aynı zamanda üniversitelere de özerklik getirilmesi önerilmiş, 4936 sayılı üniversiteler kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla Ankara Üniversitesi kurulmuştur.

1946 üniversitesi yönetsel özerklidir, katma bütçelidir, tüzel kişiliktir ve bilim özgürlüğüne sahiptir. Yönetimde katılımcılık vardır. Buna rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın geniş yetkileri bulunmakta, atamalarda bakanın imzası gerekmektedir. En üst organ Üniversitelerarası Kurul'un başkanı Milli Eğitim Bakanı'dır (Hatiboğlu, 2000:207-208).

Bu dönemden sonraki üniversite yasaları aynı zamanda darbeler tarihidir. 1960, 1973 ve 1981 köklü değişimleri üç askeri darbenin ürünüdürler. Her üç darbeye de anayasalara üniversitelere ilişkin madde konulmuş ya da değişiklik yapılmıştır (Hatipoğlu, 2000: 207).

1960 darbesinin hemen sonrasında 4936 sayılı Üniversiteler Kanununda düzenlemelere gidilmiştir. 1961 anayasasında ise üniversiteler bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileri olarak tanımlanmıştır. 115 sayılı yasa ile Milli Eğitim Bakanının Üniversitelerarası Kurul'un başkanı sıfatı kaldırılmıştır.

Planlı döneme geçilen 1962 yılında Devlet Planlama Teşkilatı üniversitelerden daha fazla öğrenci almalarını istemiş ancak üniversiteler bunu kabul etmemiştir. Planlı dönemin başından 1975 senesine kadar 11 yeni üniversite daha kurulmuş, bu şekilde üniversite sayısı 19'a çıkarılmıştır. Ancak üniversite sayısı artmasına rağmen öğrenci sayısında artış olmamıştır (Doğramacı, 2007:17).



12 Mart 1971 tarihinde ülke yönetimine el konulmasıyla birlikte üniversiteler yasasında değişiklik yapılmış, 1750 sayılı yasa yayımlanmıştır. Bu yasaya göre üniversiteye ve fakültelere tüzel kişilik tanıyan maddeler korunmuş, üniversite “yüksek bilim” kurumu olarak tanımlanmıştır. Görevleri sıralamasında ise “öğretim” ilk sırada yazılmıştır (Hatipoğlu, 2000).

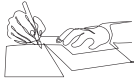
1960-1973 döneminde Hacettepe Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi kurulmuştur. ODTÜ ise 7307 sayılı özel bir kanunla kurulmuştur. Bu kanunun 3. Maddesi ile dokuz kişilik mütevelli heyet üniversitenin yönetim ve denetiminden sorumlu tutulmuştur. Rektör mütevelli heyetçe doğrudan ve üniversite dışından atanabiliyor, dekanlar ise rektörün teklifi üzerine mütevelli heyet tarafından atanıyordu. Bu şekilde yönetilen ODTÜ kısa zamanda büyük adımlar atmış, uluslararası düzeyde üne kavuşmuştur (Doğramacı, 2007:18).

12 Eylül askeri darbesi ile 2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu” yayımlanmıştır. Bu dönemde çok sayıda öğretim üyesi uzaklaştırılmış, üniversitelerin özerkliği kaldırılmış, kitaplar yasaklanmış, tek yetkili atanmış rektörler kılınmıştır (Hatipoğlu, 2000). 2547 sayılı kanun ile “mektupla öğretim” olarak bilinen yaygın eğitim uygulaması kaldırılmış, yerine Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi faaliyete geçirilmiştir. 1981 yılında 19 olan üniversite sayısı akademilere, bakanlıklara bağlı yüksekokulların katılımıyla 1982 yılında 27’ye yükselmiştir. Vakıf üniversitelerinin önü açılmış, Bilkent Üniversitesi kurulmuştur (Doğramacı, 2007:25).

## **Küreselleşme ve Üniversitelerin Geleceği**

Küreselleşme, bir noktada meydana gelen olayların, başka noktalardaki olayları etkilemesi ve meydana gelen bu olaylardan etkilenerek toplumsal ilişkilerin dünya ölçeğinde yoğunlaşması olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi küreselleşmenin önemli sonuçlarından birisi, modern dünyadaki gibi her şeyin tahmin edilebilir olmasının son bulmasıdır. Küreselleşmeden en çok etkilenen alanlardan biri, modernizmle birlikte devletin ideolojik bir aracı gibi hareket eden eğitim kurumlarıdır. Küreselleşme, varlıkları ulusal bir bağlamda düşünülen eğitim kurumları ve üniversiteler üzerinde derin ve kalıcı etkiler bırakmaktadır. Bunun en önemli sebebi küreselleşmenin, modern üniversite kurumunun ardındaki temel iki varsayımı zayıflatmasıdır. Bu iki temel varsayım; “ulus devlet” ve “refah devleti” desteğidir. Bugün üniversite sorununu, kültürel sorunlardan ve diğer değişim sorunlarından ve küreselleşme, refah devleti, ulus devlet ve benzeri sorunlardan bağımsız olarak düşünmek çok zordur. Böyle bir çözülemeye gitmek modern üniversite fikrinin ardındaki düşünceyi yok saymak demektir. Ulusal bağlamda varlığını sürdüren eğitim kurumlarını ve üniversiteleri çok fazla etkileyen küreselleşme, üniversiteleri büyük ölçüde karmaşa içine sürüklemiştir (Yılmaz ve Horzum, 2005:106-107).

Yüksek öğretim kurumlarının tarihi gelişimine baktığımızda Fransız ve Alman üniversite modelleri tüm Avrupa’ya, İngiliz modeli ise sömürgecilik yoluyla Kuzey Amerika’ya yayılmıştır. Üniversite tarihindeki en önemli gelişme Amerika Birleşik Devletleri’nde olmuştur. İngiliz kolonisi olarak kurulan Birleşik Amerika sömürgecilikten demokratik bir şekilde kurtulmayı başarmış bir ülkedir. Yüksek



öğretim kurumları da sömürgecilik döneminden kolej modeli şeklinde İngilizler tarafından kurulmuştur. Amerika'daki yüksek öğretim kurumlarının Humbold'cu bir yapısı olsa da pragmatik yönüyle Alman modelinden ayrılmaktadır. (Timur, 2000:78-79)

Küreselleşmenin yükseköğretime en büyük etkisi artan eğitim harcamalarına yeni ortaklar aranmasıyla somutlaşmıştır. Teknolojik gelişmeler ve kapitalist rekabet yeni bir öğrenci profilini gündeme getirirken mali külfeti öğrencilere yüklemeye yönünden baskılar yapılmaktaydı. ABD üniversiteleri bu dönemde özel bir şirket gibi işliyor, kar-zarar hesapları önceleniyor, fonlar borsada değerlendiriliyordu (Timur, 2000:316).

Küreselleşmenin bir sonucu olarak Cambridge örneği verilebilir. Wissema'ya (2009: 40) göre küreselleşme ve diğer gelişmeler sonucu ortaya çıkan üçüncü kuşak üniversitelerinin diğer bir adıyla yeni nesil üniversitelerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Temel bilimsel araştırma üniversitenin temeli ve esas etkinliğidir.

2. Araştırmalar genellikle disiplinler üstü ve disiplinler arasıdır. Enstitüler girişimcidir, bunlar kendi personellerini seçer, yönetim kuruluna doğrudan bağlı olarak çalışırlar. Fakültelerse temel eğitimden sorumludur.

3. Bu üniversiteler, bilgi tekerleri aracılığıyla endüstri, Ar-Ge firmaları, yatırımcılar, profesyonel hizmet sağlayıcıları ve diğer üniversitelerle iş birliği yapar.

4. Uluslararası rekabetçi pazarda etkinlik gösterirler.

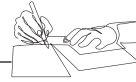
5. Tasarım fakülteleri merkezi bir rol oynar.

6. Bu üniversiteler kozmopolittir. Uluslararası ortamda en iyi öğrenciyi almak, en iyi akademisyenleri çekmek ve şirketlerle araştırma anlaşması yapabilmek için yarışırırlar. Ders programlarında ortak dil olarak İngilizce kullanılır. Öğrenci profile geniş ve çok kültürlüdür.

7. Araştırma ve eğitim hedeflerinin yanı sıra bilginin kullanılmasını hedefler. Bu üniversitelerde üretilen bilgi herkese açık olmalı ya da telif hakkı tescil edilmiş olmalıdır.

8. Devlet doğrudan bu üniversitelere fon sağlamaz ve müdahale etmez.

Sonuç olarak küreselleşme süreci, tüm dünyada bütün sektörleri olduğu gibi, üniversiteleri de derinden etkilemiştir. Küreselleşme sürecinde üniversiteler bir meydan okumayla karşı karşıya gelmiştir. Bu meydan okumalar bir yandan, üniversiteleri ve daha önce sorgulanmadan kabul edilen tartışmaya açarken; diğer yandan geleneksel çalışma kalıplarının değiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Ancak, genel olarak, yaygınlaşmalarının dışında, üniversitelerin temel eğitime bakış açılarında genel hatlarıyla çok az şey değişmiştir. Küreselleşme sürecinde üniversitelerin üstesinden gelmesi gereken temel sorunlar şunlardır: geleneksel fon kaynaklarının azalması ve mali baskıların artması, gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik, toplumsal beklentilerin artması ve çeşitlenmesi, tüm dünyada yükseköğretim sistemlerinin birbirine yakınlaştırılması ve uyumlaştırılması,



üniversitelerin toplum sorunlarına yönelme ve hesap verme zorunluluğu gibi ana başlıklarda toplanmaktadır. Bu temel sorunların çözümleri ise bir yandan üniversitelerin daha dinamik olma, kendi fon kaynaklarını yaratma, modern işletmecilik teknikleri ile yönetilen esnek ve katılımcı yapılara dönüşmesinden geçecektir (Çetin, 2007:191).

Küreselleşmenin ortaya çıkan ve hâlen devam etmekte olan etkilerine bakıldığında küreselleşmenin “küresel fırsatlar” kadar “küresel tehditler” oluşturduğu görülecektir. Burada asıl üzerinde durulması gereken, küreselleşmenin ne olduğu ya da ne olmadığı değil; hangi dinamiklerle, hayatımızı nasıl etkilediğidir. Küreselleşme şu anki konumuzu düşünmemiz, geleceği kendi seçimlerimizle biçimlendirmemiz konusunda fırsat olabilir. Küreselleşmenin dayattığı değişimlerle baş etmenin ve süreci fırsata dönüştürmenin anahtarı olarak, akademik çevrelerde, eğitim odaklı üniversitelerden, araştırma odaklı üniversitelere ve oradan da girişimci üniversitelere dönüşümün zorunlu olduğudur. Geleceğin üniversiteleri bilgi üreten, bunu sanayi-devlet iş birliği ile üretime dönüştürebilen, toplumla bütünleşmiş, yaratıcı, girişimci, öğrenen kurumlar olma yolunda ilerleyeceklerdir. Sonuç olarak yüksek öğretime ilgisi olan herkesin, küreselleşme sürecine, dinamiklerine, mevcut ve gelecekteki etkilerine dair çok daha derin analizler geliştirmek zorunluluğu vardır. Bu zorunluluk en çok da, bir toplumda düşünülen ve söylenen şeylerin en iyisinin sahibi olma iddiasındaki üniversite-rindir (Çetin, 2007:192).

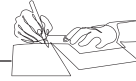
Daha önce bahsedilen küreselleşme ve onun getirdiği değişimlerden en çok üniversitelerin etkilenmesinin sebebi; üniversitelerin eğitim öğretim yapmasının yanı sıra araştırma görevini de yerine getirmesidir. Çünkü teknolojik gelişmeler hem mekâna bağlı üniversite kavramını etkilemiş hem de bilgi üretiminin şirket üniversite gibi rakip kuruluşlara geçmesini sağlamıştır. Küreselleşme karşısında üniversiteler ayakta kalmayı başarabilmelidir. Çünkü Humbolt tipi üniversitenin, araştırma ve bilgi üretme işlevini yüklediği üniversite bilgi kurumu olarak kalmak durumundadır. Üniversiteler içinde buldukları toplumun her türlü gelişimine katkı getirmek zorundadır. Bu bağlamda eğitimcilerin küreselleşmeye karşı kendilerini nasıl konumlandıracakları önem kazanmaktadır. Üniversite düşüncesini ve yapısını her geçen gün zayıflatan küreselleşme karşısında eğitimcilerin daha fazla düşünmesi ve çalışması gerekmektedir. (Yılmaz ve Horzum, 2005: 108-118).

### Kaynakça

1. Akyüz, Y. (2009) *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
2. Çetin, A. (2007). Küreselleşme Sürecinde Üniversiteler ve Geleceğin Üniversitesi Üzerine Kavramsal Bir Çalışma. İCANAS 38, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi.
3. Charle, C. & Verger, J. (2005). *Histoire des Universites*. J. Çev.Yerguz, İ. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
4. Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan A. Ş.
5. Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.



6. Tekeli, İ. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de üniversite üzerine konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97: 123-143.
7. Timur, T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. Ankara: İmge Kitabevi.
8. Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru geçiş döneminde üniversiteleri yönetmek*. İstanbul: Özyeğın Üniversitesi Yayınları.
9. Yılmaz, K. ve Horzum, M., B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10). 103-121.



## KİMLİK İNŞASINDA SÖYLEM ARACI OLARAK EĞİTİM VE ÇOCUK EDEBİYATI

Dilek ÜNVEREN KAPANADZE<sup>1</sup>

*Kimliğim, beni başka kimseye benzemez yapan şeydir. (A. Maalouf)*

### • DİL, SÖYLEM VE KİMLİK İNŞASI

#### A. Dil ve Söylem Nedir?

Dil konusunda en yaygın tanımlardan biri Muharrem Ergin'e aittir. Ergin (2003) dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü birtakım kanunları olan ve bu çerçevede gelişen canlı bir varlık olduğunu ifade eder. Ayrıca dilin temelinin bilinmeyen zamanlarda atılan gizli anlaşmalar sistemi olup seslerden örülmüş sosyal bir kurum olduğuna vurgu yapar. Aksan (1998) ise bu tanımları biraz daha genişletmek suretiyle; bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak duyguların, düşüncelerin aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizge olduğunu ifade eder.

Dil konusunun anıldığı hemen her yerde bir şekilde ifadesini bulan söylem ise TDK Türkçe Sözlük'te söyleniş, sesletim, telaffuz; kalıplaşmış, klişeleşmiş söz, ifade; bir veya birçok cümleden oluşan, başı ve sonu olan bildiri, tez şeklinde tanımlanmış olup dilbilim sözlüklerinde de şu şekillerde açıklanmaktadır:

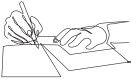
Dilbilim Sözlüğü'nde söylem terimi şu şekilde tanımlanır: Söylem metin dilbilim yapısal yaklaşımına göre tümce ötesi, tümceden büyük dil birimi; dilin toplumsal durumu vurgulandığında ise dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, tümce, paragraf vb.) işlevsel iletişim değerli bir birim olarak tanımlanabilecek sözce. Söylem salt sözlü birim, metin yazılı birim olarak ele alındığı gibi söylemler hem sözlü hem de yazılı olarak da kabul edilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Vardar (2002) Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde söylem terimini şöyle tanımlar:

1. Söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı.
2. Sözce; bir ya da birçok tümceden oluşan, başı ve sonu olan bildiri.
3. Tümce sınırlarını aşan, tümcelerin birbirine bağlanması açısından ele alınan sözce (2002).

Üzerinde yer yer tartışmalar olsa da söylemin en küçük birimi olarak cümle kabul edilir. Cümle, bir bağlam içerisinde sözceme öznesinin niyetleri ve girişimleri doğrultusunda söyleme evrilir. Kişilerin söylemleri aynı zamanda onların

1 Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkçe Öğretimi ABD, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-9274>



kimlikleri hakkında da ipuçları veren yapılarıdır, hatta kimliklerin ve kimlikleri meydana getiren sosyal unsurlar dâhil ifade edilen her şeyin anlaşılması ve anlamlandırılması söylemin anlaşılmasına bağlıdır. Söylemde sadece dilsel yapılar değil aynı zamanda dil dışı birtakım yapılar ve unsurlar da önemli görevler üstlenir.

Günay (2013), söylem-dil ilişkisi için; söylemin bir dil bağlamında oluştuğuna dikkat çeker. Dil olmaksızın söylemden söz edilemeyeceğini, söylemin sürekli bir oluşum olduğunu ve dil düzeneği ile bağlamın etkileşimi sonucu ortaya çıktığını ifade eder.

- **A.1. Söylem Çözümleme İle İlgili Temel Kavramlar**

- **A.1.1. Sözceleme Kuramı**

Günay (2013), sözceleme kuramı tarafından açıklanan dilsel olguların yalnızca söylem göstericilerle yetinmeyeceğini belirtir. Dilin sadece birtakım bilgileri aktarma aracı olmadığını ayrıca alıcı-verici arasındaki bir etkinlik olduğuna da vurgu yapar. Sözceleme kuramı dili bir edim, başka bir deyişle performans kavramı çerçevesinde açıklar. Asıl olan göndergesel işlev değil; bunun dışında konuşucunun edimiyle özdeşleşerek dinleyende bir etki yaratmaktır ve sözceleme kuramı da işte bu etki yaratma açısından dili ele almaktadır. Öyleyse sözcelerin üretilme işi ya da eylemi, belirli bir bağlam içerisinde meydana getirme işidir. Zira her sözce bir bağlam içerisinde oluşturulur ve orada anlam kazanır.

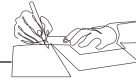
- **A.2.2. Sözce ve Tümce, Metin**

Sözce; bir konuşurun iki duraklama arasında ürettiği söz birimi olup tek bir sözcük ya da birkaç cümleden oluşabilir (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Vardar (2002) ise; tümcenin sözün çözümlenmesiyle elde edilen bir birim olduğunu ifade ettikten sonra sözceyi, bu tür bir işlemde önce belirlenen bir bütün olduğunu ekler. Tümce ise söylem çözümlemenin bazı araştırmacıları tarafından sınırı çizilmemiş olmakla birlikte, sözceleme durumu göz önünde bulundurularak üretilen dile dair yapılarıdır (Günay, 2013).

Çok çeşitli tanımlamaları olan metin, Günay (2017) tarafından dilsel olması üzerinde durularak ardışık, sıralı olarak ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi şeklinde tanımlanmıştır. Bu dizilişin tesadüfi olmadığına dikkat çekerek metni oluşturan kişi tarafından tamamen bilinçli tercihlerin gözetildiği zengin dilsel birimler olduğunu da ifade eder.

Burada metin ve söylem ilişkisi incelenecek olduğunda ise birbiriyle birçok kere aynı anlama gelecek şekilde kullanılan bu iki kavram için şu tespit genel itibarıyla yapılabilir: Dilin iletişimsel ve bireysel olan yönüne vurgu yapan söylem kavramı, aynı zamanda metinsel parçalardan oluşur. Başka bir deyişle metinler söylemlerin taşıyıcısıdır, şeklinde ifade edilebilir. Günay (2013) söylem ve metin arasındaki ilişkinin temel bir karşıtlık olarak somut (söylem), soyut (metin) olma özellikleriyle bu karşıtlığın belirginleştiğini ifade eder. Metnin tamamen düşünce merkezli (düşünsel) olarak düzenlenip sözlü ya da yazılı olarak kullanıldığını; söylem boyutunda ise metnin bu soyut durumunun kırıldığını belirtir.





### • A.2.3. Bağlam

Bağlam kavramını Günay (2013), bir dilsel yapının yer aldığı dil içi ve dil dışı ortam ya da her türlü dilsel birimin (sözcük, tümce, söylem, metin) içinde bulunduğu, yer aldığı dil içi ve dil dışı öğeler olarak tanımlamıştır. Bağlam; söylemin meydana geldiği bütünü ifade eder. Psikolojik ve tarihsel unsurlardan kültürel, iletişimsel bütün yapılaraya varana değin bütün koşullar bağlamı ifade eder. Bağlam, söylem çözümlemesinin de en önemli unsurudur. Unutulmamalıdır ki söylem, meydana geldiği bağlamla ve ona göre bir anlam ifade eder. Söylemler ve onların nasıl bir etki yarattığının bilinmesi/anlaşılması ancak varlık buldukları bağlamın anlaşılmasıyla mümkündür.

### • A.2.4. Sözceleme Durumu

Bağlamın bir söylemi anlamlandırmadaki yeri açıktır. İletişim içindeki ya da kullanım halindeki dil olarak tanımlanan sözcenin, belli bir kişi tarafından belli bir yerde, belli bir zamanda ve olası bir alıcıya yönelik olarak üretilmesinden oluşan bu koşullar, sözceleme durumu olarak tanımlanır (Günay, 2013). Sözceleme durumu, sözcenin gerçek anlamda üretildiği somut durumu belirtir (Kıran ve Kıran, 123). Bağlama göre bir şekilde değer kazanan söylem öğelerine değer katan bir diğer öge de sözceleme durumudur.

### • A.2.5. Sözceleme Öznesi

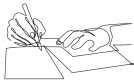
Adıllar, yer ve zaman belirteçleri sözceleme çerçevesi içerisinde bir anlam kazanır. Bu sözceleme aşaması tüm belirteçleri kendi durumlarına göre tanımlayan bir sözceleme öznesi/verici/konuşucu gerektirmektedir. Bu süreçte sözceleme öznesi sözcede kendinden ne kadar iz barındıracağına dair seçimleri önceden yapar, bir metinde 'ben' diyerek kendini ortaya koymak, örtük ya da gizil bırakmak yine sözceleme durumunda sözceleme öznesinin kendisiyle ilgili yapacağı seçimlere bağlıdır. Metin okuma ve çözümleme yapılırken sadece kişi adlarının sayısına dair niceliksel bir çalışma değildir; sözceleme öznesinin bir birey olarak sözcisi ile kendisi arasına bir mesafe koyup koymadığı, diğer öğelere göre kendisini nasıl konumlandığı gibi detaylar, metni anlamlandırma aşamasında sözceleme öznesinin seçimlerine dair ipuçları verecektir (Ünveren, 2016).

### • A.1.6. Söylem Çözümlemesi

Günay (2013) söylem çözümlemeyi Maingueneau'nun bu yöndeki düşüncelerini esas alarak, sözceleme durumuyla bir toplumsal uzamın birleşimi olarak söylemi inceleyen bir bilim olarak açıklar.

Dili bir pratik olarak görmenin yanında, onu incelemeyi de amaç edinmiş olan söylem çözümlemesi; sosyal ilişkiler başta olmak üzere, bilgi ve kimliklere ait özelliklerle bunlar arasındaki değişimi ortaya çıkarmayı hedefleyen ve bunu analitik hale getirmede etkin bir çözümleme türüdür (Sözen, 2014).

Korkut (2017), söylem çözümlemeyi, aynı anda hem dili hem de kullanılan bu dilin belirli şartlarda işlerlik kazandıran öznelerini birer birer ele almak suretiyle söylemi açığa çıkarmaya, aydınlatmaya, anlamlandırmaya çalışan ve bunu kendine amaç edinen bir araştırma alanı olarak ifade eder.



Dil ve toplumsal yapıları artık birbirinden bağımsız düşünmenin neredeyse imkânsız olduğu günümüzde, toplumsal kurum ve rollerin anlaşılması, iktidar ilişkilerinin ve ideolojilerin anlamlandırılabilmesi, mevcut iktidar ilişkileri ve dünya görüşü gibi daha birçok unsur, söylem çözümlemenin sınırları ve yöntemleri içerisinde analitik ve anlamlı hale gelir. Genel itibariyle disiplinlerarası bir yapı olan söylem çözümlemesi, dilbilim başta olmak üzere felsefe, sosyoloji, iletişim, eğitim bilimleri gibi birçok çalışma alanında görülen bir disiplin olarak değerlendirilmelidir.

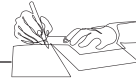
## B. Eğitimde Söylem Çözümlemesi

Daha çok bilimsel araştırma yöntemi olarak kullanılan söylem çözümleme, dilbilimsel, sosyolinguistik, toplum ve ideoloji, metin ve yorum bilim temelli, iletişim gibi birçok boyutta bir araştırma metodu olarak kullanılmaktadır. Ancak, söylem çözümleme; başta metin çözümleme olmak üzere, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, öğrenme öğretme sürecine etkin katılarak kendi öğrenme süreçleri konusunda etkin roller üstlenmelerinin sağlanması gibi daha birçok konuda eğitim öğretime katkıda bulunabilir; çünkü söylem çözümleme yöntemi üst düzey düşünme becerilerine özellikle eleştirel düşünme becerisine kapı aralayan birçok yapıyı ve olguyu etkin kullanmayı gerekli kılan özelliklere sahip bir yöntemdir. Bu nedenle, söylem çözümleme yönteminin bazı yapılarının, özellikle kavrama ve anlama ile ilgili önermeleri başta olmak üzere temel beceri alanları olan dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi alanlarda da özellikle dil ve edebiyat derslerinde, öğrenme ortamlarında kullanılmasının oldukça önemli getirilerinin olacağı düşünülmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak söylem çözümleme, şu boyutlarıyla öğrenme durumlarında etkin kullanılabilir:

Metinlerde, doğrudan ifade edilen ya da edilmeyen olgu, durum vb. çözümlenmesi için metnin toplumsal, kültürel arka planının hem bilinmesi hem de çözümlenmesi gerekebilir. Söylem çözümleme yöntemi bu anlamda derin yapıların, başka bir deyişle, söylemi bir araya getiren unsurların, söylenenlerin ve söylenmemiş olanların özellikle metnin kültürel bilinçaltının çözümlenmesinde öğrenme ortamlarında önemli bir çözümleme yöntemi olarak kullanılabilir.

Düşünme süreçleri işe koşularak bilginin ya da sunulan anlamın neden doğru ya da yanlış olduğu söylem çözümleme yöntemiyle eleştirel bir bakış açısıyla ele alınabilir. Bu anlamda söylem çözümlemenin temel önermesi olan eleştirel düşünme, bu yöntemin işe koşulmasıyla, sınıf içi ve dışında daha etkin öğrenmelerin meydana getirilmesini sağlayabilir. Söylem çözümleme dilsel yapılarla beraber zihinsel unsurların da ortaya konulmasını ön gören bir çözümleme yöntemini benimser. Sözceleme öznesinin seçimleri başta olmak üzere birçok yapı metni/konuşulanı/dinlenen anlamamız açısından önemli ipuçları barındırmaktadır. Söylem çözümleme yöntemi, sözceleme öznesinin kasıtlı ve belirli bir niyete göre yaptığı tüm seçimlerin anlamının ve hiç ifade etmediği ya da doğrudan ifade etmeyip yalnız seçimleriyle sezdirmediği, anlama dair art alan bilgisinin ortaya çıkarılmasında ve analitik hale getirilmesinde yine eğitim-öğretimin yararlanabileceği bir yöntem olarak kullanılabilir.

Görüş, bakış açısı, sav gibi karşılıklarla tanımlanan söylemin önemli özelliklerinden biri de bireysel dil kullanımını ifade etmesidir. Bu anlamda söylem, dilsel



ürünler bütünüdür. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin, söylemin dilin kullanıldığı zeminin hem bağlamını ürettiğinin ve onu meydana getiren temel olgu olduğunun hem de bu süreçlerin bir ürünü olarak karşımıza çıktığının farkına varmaları yine bu anlamda sağlanabilir.

Dil, kullanan kişinin ortaya koyduğu önermeler bağlamında onun sosyal durumunu ifade eder. Aynı şekilde bir toplulukta kullanılan dil de o topluluğa ait birtakım ipuçlarını barındırır. Bu anlamda toplum ve söylem arasında karşılıklı bir ilişki vardır ve bu durum söylem çözümlemede yansıtırlık (refleksivite) kavramıyla ifade edilir. Yansıtırlık olgusuyla beraber bağlam unsurunun da özellikleriyle yapılandırılan herhangi bir öğrenme ortamında öğrencilere dilin işleyişi, toplumla dil arasındaki ilişki ve dilin kullanıldığı sosyal zemin gibi unsurlar kavratılabilir, onların bunları anlamaları sağlanabilir.

Sürecin tamamen öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve öğrencinin etkin olduğu bir şekilde oluşturulduğu öğrenme ortamlarında söylem çözümleme daha birçok boyutuyla işe koşulabilir, etkili öğrenmeler adına, anlama, kavrama, çözümleme ve yordama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir.

Bununla birlikte, daha soyut ve makro bir yapı olan, bir felsefeyi yansıtan eğitim kavramının yorumlanması ve anlamlandırılması için de söylem çözümleme yapılarından yararlanılabilir. Şöyle ki: Söylemler insanların ve kurumların dünyayla olan ilişkisini de ifade eder. Özellikle dil yapısı veya onun davranış hali, toplumsal olguların belirleyicisi ya da etkileyicisidir. Dünyayı algılama şeklimiz haliyle dil yapılarıyla yakından ilgilidir. Toplum ve dil arasındaki bu diyalektik yapı haliyle eğitim felsefesinin ne şekilde inşa edildiğinin anlaşılması adına söylem çözümleme önermelerinden yararlanmayı bu anlamda gerekli kılmaktadır. Ayrıca söylem çözümlemenin temel önermeleri olan bilgi, güç, iktidar, ideoloji, kültür vb. gibi unsurların bu felsefe içerisinde ne şekilde yer ettiği yine söylem çözümleme ile daha anlaşılır, bireyler tarafından daha içselleştirilebilir hale getirilebilir.

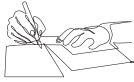
Bu anlamda söylem çözümleme; başta ifade edildiği gibi sadece nitel bir araştırma yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra eğitim-öğretim boyutunda da burada ifade edilenler dışında, birçok özelliği ve yapısıyla kullanılmaya elverişli bir disiplin olarak görülmelidir. Yenilikçi eğitim politikaları söylem çözümleme yöntemine yabancı kalmamalı, söylem çözümleme yönteminin bu anlamda yapabileceği katkılar göz ardı edilmemelidir.

### **C. 'Bir Anlamlandırma Ögesi Olarak Kimlik, Rol, Statü, Duruş**

#### **• C.1. Kimlik**

Çoğu zaman kişilik kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılan kimlik kavramı, insana has belirti, özellik, bir kişinin belirli bir kimse olmasını sağlayan koşulların bütünü olarak tanımlanır (TDK, 2011). A. Maalouf da 'Ölümcül Kimlikler' (2000) adlı yapıtında "Kimliğim beni başka kimseye benzemez yapan şeydir." der. Gelişimsel bir boyutu da olan kimlik, kültürel ve toplumsal değerler bağlamında da belirli öğeleri ifade eden bir kavramdır.

Söylem çözümleme, söylemi meydana getiren kişinin bireysel ve toplumsal kimliğiyle yakından ilgilidir. Söylem çözümleme bağlamında kimlik, aynı zaman-



da, söylemin imkânlarıyla iletilen ya da ortaya çıkarılan bir olgudur (Korkut, 2017).

- **C.2. Rol**

Kimliğimizin yanı sıra, hayatın değişik zamanlarında yüklendiğimiz birtakım toplumsal rollerimiz vardır ve bu roller de söylemlerimize karışır, onların belirleyicisi haline gelir. Bu roller; meslek sahibi olmak, çocuk, anne ya da eş olmak, konuşmacı ve dinleyici olmak gibi uzun ya da kısa süreli olabilir. Söylem çözümleme ise söylemin hangi rol ya da roller ile gerçekleştirildiğiyle ilgilenir (Korkut, 2017). Bu durum haliyle bir iletişim durumunda konuşmayı icra eden kişinin kendisi için seçtiği veya üstlendiği rol, söylem çözümlemede konuşucunun karşısında bulunan kişinin de rolünü belirlemiş olur.

- **C.3. Statü**

Statü kavramı, bireyin bir kurumsal yapı veya toplum içerisindeki durumu (TDK, 2011) olarak tanımlanmakla beraber; toplumbilimsel içerik bilgisi de bir hayli yoğun bir olgudur. Konum (pozisyon)-konumlanma kavramlarıyla da anılan statü; cinsiyet, eğitim, inançlar, meslekler ve diğer bireyin toplumsal statüsünü belirleyen yapılar olarak karşımıza çıkar. Korkut (2017), söylem çözümleme alanında statünün dinamik bir durum olduğunu belirtir ve birinin belli bir durumda benimsediği konuşmaların aynı zamanda o kişinin sahip olduğu, benimsediği değerleri de ortaya koyduğunu, kimlikle doğrudan ilişkili olduğunu ifade eder.

- **C.4. Duruş**

Söz söyleme dışındaki özellikleri de içinde barındıran duruş kavramı, durumsal ve bağlamsal bir yapı olarak konumlanma ve kimlik olgusunun temel öğeleriyle doğrudan ilintili bir olgudur (Korkut, 2017). Duruş ifadesi, başka bir deyişle, belli bir durum karşısında bireyin duruma uygun ve tutarlı olması şeklinde ifade edilebilir.

## **D. J. P. Gee'nin Söylem Kuramı ve Söylem Çözümlemesi**

- **D.1. J. P. Gee'nin Söylemi Yapılandırma Öğeleri**

Gee (2011), 'Söylem Çözümleme Nasıl Yapılır: Bir Araç Takımı' adlı kitabında 6 adet söylem yapılandırma ögesi tanımlar:

- **D.1.1. Anlam-Önem Ögesi**

Söylemde ifade edilen dil yapılarıyla, kullanılan bir sözcüğe o sözcüğün referans değerinin dışında değerler yüklenebilir ve farklı anlamlar verilebilir. Özü itibarıyla söylemde üretilenlerin önemi, metni üreten tarafından meydana getirilir. Haliyle söylemde kullanılmış olan dil parçaları ile bazı yapılar, olgular önemli hale getirilirken bazıları ötelenir ve önemsiz kılınır. Çözümleme yapan kişi de bu durumu araştırır.

- **D.1.2. Eylemler Ögesi**

Söylemde inşa edilen dil ile kullanıldığı bağlam içerisinde birtakım eylemler gerçekleştirilir. Araştırmacı da bu söylem içerisinde ortaya konulan eylemleri araştırır. Söz gelimi; bir siyasi konuşmayla, sınıf içerisindeki öğretmen konuş-



ması birbirinden farklıdır ve ayrı ayrı eylemleri ifade eder. Bu anlamda eylemler ögesi bağlam içerisinde dil yapılarıyla eylemlerin nasıl oluşturulduğunu ifade eder.

### • D.1.3. Kimlikler Ögesi

Her konuşma ya da yazı üreticisi tarafından belirli kişilikler ve kimlikler oluşturulur. Bütün bunların hepsi dilin sunduğu imkânlarla yapılır. Haliyle ortaya konulan bu dil ile oluşturulan kimlik ve kişiliklerin çözümlemeci tarafından bulunması gerekmektedir. Dil ile nasıl kimliklerin oluşturulduğu bu ögeyi tanımlamak için ifade edilir.

### • D.1.4. İlişkiler Ögesi

Diğer insanlarla, herhangi bir grup ya da kurumla ilişki kurmak ve bunu devam ettirmek için dili kullanırız. Bu ilişki kurma durumu doğrudan doğruya ilişki kurma ya da diğer bir adıyla inşa etme ve kimlik oluşturma ögesiyle ilgilidir. Çünkü herhangi bir bağlamda kendimiz için oluşturduğumuz kimlik, genellikle başka kişi, grup, kurum ve kültürle olan ilişkilerimizi nasıl gördüğümüz ve yorumladığımızla tanımlanır. Dolayısıyla bütün ilişkilerimizde insanların sahip olduklarını düşündüğümüz veya bildiğimiz farklı kimlikleri açısından onlarla ilişki kurarız.

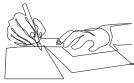
Yapılandırma öğelerinden kimlik kavramıyla birlikte yürüyen ilişkiler ögesi birbiriyle yakından ilişkili olsalar dahi yine de ayrı ayrı odaklanılması gereken unsurlardır. Zira bir kimlik oluşturmak ve onu üstlenmek ile belirli bir tür ilişki oluşturmak ve sürdürmek aynı şey değildir. İlişkiler ögesinde, yapılacak olan çözümlemede kullanılan dil ile ne tür ilişkiler kurulduğuna bakılır.

### • D.1.5. Politika (Sosyal Faydaların Dağıtımı) Ögesi

Herhangi bir iletişimde; toplumsal ürünleri inşa etmek, meydana getirmek (yapılandırmak, hükmetmek, üstlenmek) ve bunları dinleyicilere dağıtmak, bazılarında sakınmak için dil kullanımının, kelimelerin ve dilbilgisi araçlarının sorgulandığı yapılandırma ögesidir. Bu ögede asıl olan dilin sosyal faydaların dağıtımı için kullanılabilir olmasıdır. Sonunda, toplumda ya da sosyal ve kültürel gruplarda sosyal faydanın nasıl dağıtıldığı veya dağıtılması gerektiği yönünde düşünce ve bakış açısı geliştirmiş oluruz.

### • D.1.6. İşaret Sistemleri ve Bilgi Ögesi

Farklı dünyaları tanımak için çeşitli işaret sistemlerini (iletişim sistemlerini) kullanırız. Bunu yaparken bu işaret sistemlerinin bazılarını ayrıcalıklı hale, bazılarını ise tersi bir duruma getiririz. Herhangi bir dilin birçok farklı varyasyonu vardır. Sözelimi bir dilin farklı lehçelerinin olmasının yanı sıra mesleklere özgü bir söz varlığıyla oluşmuş dillerle beraber daha küçük grupların konuştuğu diller, farklı bağlamlardaki dil çeşitlemelerine örnek gösterilebilir. Bununla beraber insan dilinin özelliklerini kullanmayan dil sistemleri de vardır. Denklemler, grafikler, resimler vb. Şüphesiz bunlar da birer işaret sistemidir. Farklı işaret sistemleri, bilgi ve inanca dair farklı bakış açılarını ve dünyayı tanımanın farklı yollarını ifade eder (Gee, 2011). Bu ögede dilin dilbilgisi özellikleri ile kullanım hususiyetleri incelenir ve çözümleyici, dilin ne gibi işaretleri barındırdığına ya da bilgi taşıdığına yönelimler cevaplar arar.



## • **D.2. Söylem Çözümlemede Kullanılacak Araçlar**

J. P. Gee, söylem çözümleme yaparken birtakım ögeler belirlemiş, bunun yanında bu alanda her söyleme uyan sihirli bir formülün olmadığını da ifade etmiştir (Gee, 2011). Bu ögeler şunlardır:

### • **D.2.1. Gösterim ve Dışbağlamsal Yapı Aracı**

Politika aracı ile yakından ilişkisi olan bu araç, herhangi bir iletişim için özel/belirli işaret sistemlerine ya da dil ve inançlarla ilgili bazı iddialara ayrıcalık kazandırmak veya tam tersi yönde bazılarını öteleme, ayrıcalıksız hale getirmek adına kelimelerin ve dilbilgisinin nasıl kullanıldığını ortaya çıkarmak için kullanılır. Bu yönde kullanılan dilbilgisi unsurlarından bazıları; işaret sıfatları, ilgeçler, belirtme yapıları, adılar ve benzeri diğer unsurlardır.

### • **D.2.2. Doldurma Aracı**

Doğrudan bağlamla ilgili olan ögelerden biridir. Burada konuşucu ya da yazardan ziyade dinleyen/okuyanın karar alma iradesi söz konusudur. Öyle ki dinleyici ya da okuyucunun bağlamdan ve konuşulardan/okunanlardan çıkarım, varsayım ve yorumlara nasıl vardığı anlaşılmaya çalışılır. Diğer bir ifadeyle bu araç, bağlam ve söylem yapıları içerisindekilerle, ifade edilmemiş ne tür bilgilerin ve yapıların bulunduğu ulaşılma çabasında kullanılır.

### • **D.2.3. Yabancılaşma Aracı**

Doldurma aracını kullanmamıza da yardım eden yabancılaşma aracı; yazılı ya da sözlü herhangi bir iletişim için dışarıdan biri gibi davranmayı ifade eder. Söylem çözümleme yaparken ya da aşına olunan bir kültürle uğraşılırken içeriden biri yani metni oluşturan toplumsal ve kültürel bağlamı bilen birinden farklı olarak; bu çıkarımları yapmamış, aşına olmayan, aynı ön kabulleri paylaşmayan birinin aynı metni almadığında neyi tuhaf/garip bulacağına ulaşmada bu araç kullanılır. İçeriden biri (bağlamının içinden biri); bazı detayları gözden kaçırabilir, atlayabilir. Zira ön kabulleri nedeniyle bazı durumlar bu kişiye doğal ve normal gelecek, bunları, üzerinde yorum yapmaya değer bulmayacaktır. Ancak dışarıdan birisi, içerden olana bir şeyleri yeniden görmesi hususunda yardımcı olabilir. Bu nedenle söylem çözümleme yapılırken içerden ve dışardan birinin aynı veriyi birlikte çalışması faydalı olabilir (Gee, 2011).

### • **D.2.4. Başlık/Konu Aracı**

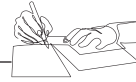
Şüphesiz söylem çözümlemesinde yazarın/konuşucunun seçimleri tesadüfi değildir. Bu ögenin en temel özelliği; seçilen başlığın veya konunun kişi tarafından niçin tercih edildiğinin araştırılarak bulunmaya çalışılmasıdır.

### • **D.2.5. Tonlama Aracı**

Metnin tonu; konuşmacı ya da yazarın yani vericinin söylemle olan ilişkisini, onun konumlanmasını ifade eden bir yapıdır. Metni meydana getiren kişinin metnin duygusal tonlamasını ortaya koyarken hangi noktaları veya bilgileri vurguladığı, nelere daha az önem verip onları az bir şekilde vurguladığı araştırılır (Gür, 2011).

### • **D.2.6. Çerçeve Aracı**

Söylem çözümleme yapıldıktan sonra, verinin olduğu bağlam hakkında ek bilgilerin bulunup bulunamayacağına ve bunun çözümleme ile ilgili olarak neyi



değiştireceğine bakmak amacıyla kullanılan araçtır. Şayet bulunan bilgiler, analizi değiştirmiyorsa çözümlemenin güvende; değiştiriyoorsa çözümleme ile ilgili daha yapılacakların olduğu anlamına gelir. Çerçeve aracı bize, analizi bitirdiğimizi düşündüğümüzde bağlama tekrar bakıp ele aldığımız noktaları genişletip genişletemeyeceğimize dair metni yeniden değerlendirmemizin gerekip gerekmediğini söyler (Gee, 2011). Analize devam etmede temel ölçüt; bağlam ve söylemin çerçevesinin örtüşmesi ya da örtüşmemesidir.

- **D.2.7. Sadece Söyleme Değil Yapma Aracı**

Genel kabul olarak insan dilinin ana amacının bilgi iletmek olduğu düşünülür. Ancak dil ile bilgiyi aktarmanın ötesinde daha fazla şey yapılır. Dilin olanaklarıyla birden çok eylemi taşıyan/barındıran cümle ya da ifadeler kullanılır. Çeşitli türdeki eylemleri gerçekleştirmek için dili kullanırız, başkasını bilgilendirmek, dil ile yaptığımız eylemlerden yalnızca biridir. Dil ile eylem arasındaki bağlantı oldukça karmaşıktır. Ancak, özetle, bu aracı kullanarak bir iletişime sadece 'konuşan ne söylüyor?' sorusunun değil; aynı zamanda 'ne yapmaya çalışıyor?' sorusunun da cevabı aranır. Bunu yaparken de konuşmacının/yazarın aynı anda birden fazla şey yapmaya çalışıyor olabileceği hep akılda tutulmalıdır (Gee, 2011).

- **D.2.8. Kelime Hazinesi Aracı**

Bu aşama söylemde ifade edilen kelimelerin nicel bir bağlamda incelendiği aşamadır. Söz varlığını oluşturan birtakım sözcük türleri ve bunların sayısı, bütün bir söylemi oluşturan kelimelerin incelendiği aşamadır.

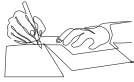
- **D.2.9. Neden Öyle Değil de Böyle Söylemiş**

Dil, birçok kere herkes tarafından genel-geçer olarak ifade edilen gerçekleri, olayları olduğu gibi ifade eden veya gösteren alabildiğine saydam ve açık bir kavram değildir. Dil, söylem pratikleriyle daha geniş bir perspektifte incelenmesi gereken, ardında ideolojik ve toplumsal birtakım kodlar barındıran, sosyal ve kültürel yapıları, bağlantıları ifade eden bir olgudur. Bu nedenle sözceleme öznesinin söylemi oluştururken yaptığı seçimlerin keşfedilmesi önemlidir. Sözceleme öznesi neden bu seçimleri yapıp böyle söylemiştir, neden başka şekiller ve yapılar değil de bunları tercih etmiştir gibi soruların cevabı bu araç yoluyla araştırılarak sözceleme öznesinin ortaya koyduğu bu seçimleri nasıl yaptığı anlaşılmasına çalışılır.

- **D.2.10. Bütün Hale Getirme/Birleştirme Aracı**

Bu araçla; herhangi bir iletişimde, yan cümlelerin nasıl bir araya getirilip asıl cümleye bağlandığı ve bu bir araya gelen cümlelerin ne şekilde bir cümle oluşturup bütünsel bir yapı oluşturulduğu araştırılır. Yan cümleler bir araya getirilirken yani bu küçük yapılar cümleye/söze ya da başka bir ifadeyle ana cümleye birleştirilirken bunlardan hangileri içeri alınıp neler dışarıda bırakılmıştır, sorusunun cevabı aranır. Çözümleme yapılırken bütün yapıların bir araya getirildiği ana cümle, yan cümle ve diğer küçük yapıların hangi bakış açılarını aktardığı anlaşılmasına çalışılır (Gee, 2011). Söylemi meydana getiren kişinin; bağlamla olayları ve ifade edilen bu yapıları nasıl ilişkilendirdiği de bu aracın araştırma nesnesidir.





### • D.2.11. İzlek Aracı

Bir edebî eserde işlenen konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelim (TDK, 2011) olarak tanımlanan izlek ile metnin başlığının, sözceleme öznesi ile arasındaki ilişkinin boyutu bu araçla araştırılır. Metnin başlığı ile izleğin uyumlu olup olmaması, bunların aralarındaki ilişki durum ve seçimlerin niteliği bu araçla yapılan araştırmanın kapsamındadır.

### • D.2.12. Bölümleme Aracı

Bir konuşma ton ve fikir birimleri içerisinde üretilir. Bu birimler -her zaman olmasa da- genellikle bir tümce uzunluğundadır. Tek bir fikir birimi çoğu zaman, konuşmacının/yazarın söylemek istediklerini ifade etmekte yetersiz kalır. Genellikle birçok farklı fikir birimlerini daha büyük bir bilgi bloğuna bağlamak, onunla birleştirmek gerekir. Söylemi meydana getiren bölümlerin nasıl oluşturulup sıralandığının, bölümler arasındaki ilişkilerin ne şekilde meydana getirildiğinin araştırıldığı araçtır. Çözümlemede bu birimler/bölümler aranırken fikir birimlerinin küçük bir konu, bakış açısı içine nasıl kümelendiğine, nasıl bir araya geldiğine ve neleri üstlendiğine bakılır (Gee, 2011).

### • D.2.13. Bağlamın Yansıtırlığı

Her söylem onu üreten kişileri ve üretildikleri sosyal ortamları yansıtır. Bu durum kişiler için de geçerlidir. Yani her durumda kişiler ortaya konulan söylemlerin bir tür yansıtıcısıdır. Dilin kullanım alanı her neresi ise haliyle dil bu anlamda kullanıldığı topluma dair yapıları sunar. Bu karşılıklı bir ilişki olup söylem ve toplumun birbirini yansıtması ve etkilemesi şeklinde varlık bulur. İşte söylemin bu özelliğine yansıtırlık, başka bir deyişle refleksivite denir. Bağlamdan bağımsız düşünülmemesi gereken bu araçta yukarıda ifade edilen bağlam-yansıtırlık ilişkisi incelenir.

Gee (2011) bu ilişki incelenirken bazı soruların sorulması gerektiğini ifade eder. Yazar ya da konuşmacı tarafından ne yapılmak istendiğinin anlaşılması için şu sorular sorulur:

a) Konuşmacının söyledikleri ve söyleme şekli, dinleyicilerin bir bağlam oluşturmalarına ya da şekillendirmesine nasıl yardımcı oluyor?

b) Konuşmacının söyledikleri ve söyleme şekli yoluyla, zaman ve uzam içinde bağlamın yeniden üretilmesi nasıl sağlanmaktadır, başka bir deyişle bağlamın varlığı nasıl sürdürülmektedir?

c) Konuşmacının söyledikleri ve söyleme şekli, bağlamı tekrar mı ediyor yoksa onu başka bir şeye mi dönüştürüyor?

d) Konuşmacı bağlamı üretirken ne kadar niyete bağlı ve bilinçli? Üzerinde daha çok düşünse farklı bir bağlam oluşturur muydu?

### • D.2.14. Anlam Oluşturma Aracı

Yazarın ya da konuşmacının kendi bakış açısına göre önemli gördüğü ya da geri plana attığı, önemsemediği ifadeler vardır. Bu durum söylem esnasında nelerin önemsendiğini ya da neyin öneminin azaltıldığıyla ilgilidir. İşte anlam oluşturma aracı yoluyla söylem çözümlemesi yapan kişi vurgulanan, önem atfedilen bu yapıları araştırır, ortaya çıkarır ve inceler.



- **D.2.15. Eylemler Aracı**

Yine bağlamla yakın ilişkili olan bu öge aracılığıyla, söylemde kullanılan dilsel yapılarla metinde ne tür eylemlerin meydana getirildiği araştırılır, incelenir. Dilin meydana getirdiği ilişkiler ağı, dil ile inşa edilen sosyal gerçeklik ve toplumsal kurumların ne şekilde etkin kılındığı bu araç aracılığıyla ortaya çıkarılan inceleme unsurlarıdır.

- **D.2.16. Kimlikler Aracı**

Söylemi meydana getiren aynı zamanda birçok kimliği de geliştirmiş olur. Sözceleme öznesi oluşturmuş olduğu bu kimlikler bağlamında buna göre de bir dil inşa eder. Yani oluşturulan kimlik ne ise ona uygun olarak bir söylem üretir. Kimlikler aracında çözümlemeci; söylemle ne tür kimliklerin oluşturulduğunun ve sözceleme öznesinin kendisini bu kimliklerde ne şekilde konumlandığına araştırmasını yapar.

- **D.2.17. İlişkiler Aracı**

Herhangi bir iletişim için, sözcükler ve çeşitli dilbilgisi araçlarının konuşmacı ya da yazarla sosyal gruplar, kültürler veya kurumlar arasında çeşitli ilişkileri inşa etme ve sürdürme niyetinin varlığını ya da bu ilişkileri ne şekilde kurduğunu bulmaya yönelik araçtır (Gee, 2011). Özü itibarıyla bu araçla söylemde ilişkilerin nasıl kurulduğu araştırılmaktadır. Çözümleme yapacak olan araştırmacının da çıkış yeri dilsel öğelerdir ve yukarıda ifade edilen olgular hangi ilişkilerin kurulduğunu bulmaya çalışır.

- **D.2.18. Politika İnşa Etme Aracı**

Bu bağlamda politika terimi, bilindik anlamını değil; toplumsal faydanın, çıkarın ve bunların dağıtımının söz konusu olduğu durumları ifade eder. Bu araç, dilin sosyal faydayı oluşturmak, belirli bir kişiye, kitleye dağıtmak, bazılarında sakınmak ya da sosyal faydayı yok etmek amacıyla kullanıldığı ön görüşü ile çalışır. Dil yoluyla sosyal faydanın ne şekilde üretildiği ve dinleyiciye/okuyucuya nasıl sunulup dağıtıldığı anlaşılmasına çalışılır (Gee, 2011).

- **D.2.19. Bağlantılar Aracı**

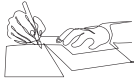
Bağlantılar ögesinde konu merkeze alınarak kişiler ve sunulan bilgilerin dille bağlantısı; bu olguların söylemde nasıl bir araya getirildikleri ve ilişkileri bu araç araştırma konusudur.

- **D.2.20. Bağdaşıklık Aracı**

Metindilbilimin temel kavramlarından olan bağdaşıklık; herhangi bir metni meydana getiren yapılar arasındaki anlam bağlantılarıyla beraber dilbilgisel ilişkilerin ne şekilde bulunduğunu ifade eder (Balci, 2018). Bir başka ifadeyle metni oluşturan cümleler arasındaki dilsel ilişkilerin düzenlenmesi durumudur. Bağdaşıklık aracında; bağdaşıklık meydana getiren yapılar, şekiller ve işlevler araştırma konusu edilir.

- **D.2.21. Göstergeler- Sistemler ve Bilgi Aracı**

Gösterge, bir başka şeyin yerini alabilecek özelliكتedir; kendi dışında başka bir şeyi gösteren herhangi bir varlık, nesne ya da olgudur (Vardar, 2002). Bu araç



yoluyla gösterge diye ifade edebileceğimiz birtakım özel unsurların, araçların varlığı araştırılır. Bununla beraber, alıntı sözcükler ve özel bir yapı olması nedeniyle argo, jargon gibi yapılara da bakılır.

- **D.2.22. Konu Zinciri/Akışı Aracı**

Herhangi bir metinde neyin anlatıldığı, şeklinde ifade edilen kavrama konu denir. Konu zinciri aracında söylemin imkânlarıyla yaratılan konuların ne şekilde yapılandırıldığı inceleme nesnesidir. Konuların ne şekilde sıralandıkları, başlıkla olan anlamsal birliği gibi özellikler incelenir.

- **D.2.23. Sosyal Diller Aracı**

Farklı kimliklere vurgu yapmak ya da onlara dikkat çekmek ve o kimliklerle algılanmak adına insanlar çeşitli diller kullanır. Söz gelimi herhangi bir sözcük bir dilsel yapı içerisinde bilimsel bir anlam kazanırken diğer tarafta aynı sözcük günlük bir durumu ifade etmek için kullanılabilir. Sosyal grupların dili, bilimsel unsurların dili ve benzeri yapılar söylemin meydana getirdiği sosyal dillerdir. Bu çözümleme aracında bağlam unsuru göz ardı edilmeksizin ortaya çıkmış olan sosyal dillerin araştırması yapılır.

- **D.2.24. Konumsal Anlam Aracı**

Söylemin icra edildiği bağlama göre sözcüklerin anlamları ya da kullanılan sözcüklerin niteliği ve referans değeri değişebilir. Bu durum Gee'nin konumsal anlam ögesinin temelini oluşturur. Sözcüklere yüklediğimiz anlamlar deneyimlerimizle yakın ilişkilidir. Deneyimler üzerine inşa edilmiş olan konumsal anlam ögesi, bilişsel ve sosyal yapıları da içinde barındıran bir ögedir.

- **D.2.25. Metinlerarasılık Aracı**

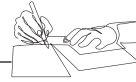
Metinlerarasılık, postmodern edebiyatın söz varlığı içerisinde yer alan bir terim olmasına rağmen edebiyat alanında eski uygulamaları olan bir tekniktir. Bu çözümleme aracı ile söylemde meydana gelmiş olan metinlerarasılık unsurları incelenir. Alıntılar, referanslar, imalarla beraber başka dillerden alıntılanmış sözcüklerin varlığı da yine bu aracın inceleme nesnesidir.

- **D.2.26. Kurmaca Dünya Aracı**

Kurmaca; anlatılan öykü, birbiri ardına eklenen gerçek, gerçeğe benzer veya düşsel olayların tamamıdır (Kıran ve Kıran, 2011). Kurmaca, hayali olan kurgulama şeklindedir. Bu araç yoluyla, sözceleme öznesinin metni oluştururken dinleyenler veya okuyanların düş dünyasında oluşturduğu kurmaca dünyanın varlığı tespit edilmeye çalışılır.

- **D.2.27. Söylemler Aracı**

Söylemin inşa edilmesi süreci dille birlikte dil dışı öğelerin de kullanımıyla mümkündür. Toplumsal bir kimliğin meydana getirilmesinde ya da toplumsal bir eylemin varlık bulmasında hem dilin hem de dil dışı yapıların işe koşulduğu öge, söylemler ögesidir. Söylemin toplumsal gerçekliği nasıl inşa ettiği bu araç vasıtasıyla incelenir, araştırılır.



## E. Çocuk Edebiyatı

Edebiyat ürünleri, meydana getirilişi itibariyle okuru belli arayışlara iten, zengin çağrışımlarla dolu bir dünya sunan yapıtlardır. Özellikle birçok türdeki örtük anlamlar ve ilişkiler ağı, sözcüklerin yer yer bilinen anlam değerlerinin dışında kullanılması, çokanlamlı bir yapıya sahip oluşları okuyanları düşünmeye, hayal kurmaya, hissetmeye davet eder. Edebiyat ürünlerinin bu özellikleri çeşitli uyarlamalar ve uygulamalarla çocuklar için de evrilmiş, başta onlara okuma zevki kazandırmak üzere pedagojik, estetik vb. gibi daha birçok özelliği barındıran bir edebiyat alanı oluşturulmuştur.

Oğuzkan (2013) çocuk edebiyatı deyimiyle, 2-14 yaş aralığındaki kişilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir edebiyat alanı olduğunun anlatılmak istendiğini ifade eder ve çocuk edebiyatını çocukların yararlanabileceği her türlü yayını kapsayan edebiyat alanı olarak tanımlar. Şirin (1994) ise çocuk yazınının her şeyden önce bir edebiyat olduğunu, bu özelliği nedeniyle edebiyat içinde en incelikli biçim olmakla beraber, her yaş grubundan okurun ilgisini çeken, dil ve anlatımı, şekil özellikleri yönüyle de yeni bir tür olduğunu belirtir. Sever (2003) çocuk edebiyatını, erken çocukluk döneminden başlamak kaydıyla ergenliğe kadar getirir ve onların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşüncelerini dilsel ve görsel olarak zenginleştiren, sanatsal özellikleri olan, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak tanımlar.

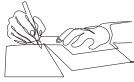
Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere çocuk edebiyatı kavramı; çocuklar için okuma alışkanlığı kazandırması başta olmak üzere okul öncesinden okul çağının belli bir dönemine kadarki süreçte, çocuklara önemli birçok özelliği kazandırmak, gelişimlerini sağlamak adına ortaya konmuş çok yönlü, çok boyutlu bir yazın alanını ifade etmektedir.

### • E.1. Çocuk Edebiyatının Eğitimsel İşlevi

Çocuk edebiyatı ve kitapları başta olmak üzere diğer ürünlerin işlevlerinden biri de eğitim alanının temel materyalleri içerisinde önemli bir yere sahip olmalarıdır. Temel beceri alanlarının öğretilmesi sürecinin dışında çocuk kitapları; çocuğun gelişim sürecindeki dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim alanlarında da birtakım etki ve işlevlere sahiptir.

Çocuk kitapları; çocuğun ana dilinin işleyişi ve yapısı hakkında ilk ipuçlarını sunan, dilin büyümlü dünyası hakkında fikir edinmeleri konusunda alanlar açan ve dilin estetik gücünü yansıtan görsel materyallerle de zenginleştirilmiş uyarılar olarak çocukların dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Sever, 2003). Buradan anlaşılacağı üzere çocuk kitapları bir eğitim aracı olarak dil gelişimi için okul öncesinden okul çağına değin önemli işlevler yüklenir.

Dil gelişim alanıyla yakından ilgili olan bilişsel gelişim alanında da önemli roller üstlenen çocuk yazını; bireyin kendi çevresindekilerin farkına varması ve onları yorumlaması başta olmak üzere biliş kavramının önemli yapıtaşları olan bellek, muhakeme etme, düşünme ve bilginin öğeleri arasındaki ilişkilerin fark edilmesinde, başka bir deyişle, bilişsel gelişim süreçlerinde hem formal hem de informal öğrenme ortamları sunmaktadır.



Çocuk edebiyatının eğitimsel işlevlerinden biri de çocukta insan ve hayata dair yapılar oluşturmaktır. Bu durum bireyin yaşamına yeni anlamlar katmasına ve estetik değerlerini geliştirmesine yardımcı olacaktır. İyi yapılandırılmış çocuk edebiyatı ürünleri, onların okuma kültürü edinme süreçlerinde de önemlidir. Şöyle ki bu beceri beraberinde eleştirel okuma becerisinin daha sonra da evrensel bir okuryazar olma becerisinin yolunu açacaktır.

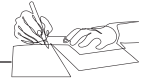
Çocuk edebiyatı, sadece yazılı metinlerden oluşmamaktadır. Devinişsel özellikleriyle dramatik yapılar ile görsel materyaller de çocuklara zevk alabilecekleri zengin öğrenme ortamları sunmaktadır.

Çocuk kitaplarının önemli etki alınından biri de şüphe yok ki kişilik gelişimi alanıdır. Kişilik bireyin onu diğerlerinden farklı yapan kendince belirgin bir özelliğinin olması durumudur (Oğuzkan, 1981). Bu anlamda çocuk kitapları; onların başta kendilerini tanımalarına, düşsel arkadaşlar yoluyla çevreleriyle ve başka insanlarla karşılaştırmalar yapabilmelerine, çevresindeki ilişkiler ağını anlamlandırabilmelerine yönelik bir bilinçlenme alanı açar. Kişilik gelişiminin etkin olduğu çocukluk döneminde iyi yapılandırılmış, onların kişilik özelliklerini geliştirecek öğelere doğru olarak yer verilmiş çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılması bu bağlamda yaşamsal öneme sahiptir.

Toplumsallaşma; bireyin kişilik kazanarak bir toplumsal çevreye hazırlanması, sosyalleşmesi ve o toplumla bütünleşmesi (TDK, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Çocuk edebiyatı; çocukların bir grubun etkin bir üyesi olmasında, o grubun ürettiği değerler, davranışlar bütünü ve inançlarını edinmelerinde ve içselleştirmelerinde, toplumsallaştırma sürecini kazandırmada önemli bir süreci ifade eder. Sever (2003), çocuk kitaplarının ve diğer ürünlerinin çocuklara ebeveyn ve kardeş dışında ilişki kurabilecekleri yeni arkadaşların olduğu başka bir çevre sunacağını, bu ilişkiler bütünü içerisinde dayanışmanın, paylaşmanın, sevincin olduğu yeni yaşam kesitleri oluşturacağını belirtir.

Yukarıda ifade edilen gelişim ve öğrenme alanlarının bağlamı ve önemi düşünüldüğünde çocuk edebiyatı; kavramsal gelişimden çocukların duygu alanlarının geliştirilmesine, dil bilinci ve duyarlılığından düş kurma becerilerine, kendilerini tanımalarına, farklı kültürler ve insanlara dair fikir edinmelerine vb. varana değin, çocukların birçok davranışı kazanmalarına ve olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle öğrenme ortamlarında çocuk edebiyatının bilinçli kullanılmasının olumlu eğitimsel işlevler yükleneceği açıktır.

Bu eğitimsel işlevi yönüyle çocuk edebiyatının derslerde kullanılması ve bu alanın ürünlerinden faydalanılması, çeşitli araştırmalara konu olmuş, bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalar da yapılmıştır (Beldağ ve Aktaş, 2016; Güleş ve Demirci, 2017; Mertol, 2008; Topçu ve Kaymakçı, 2018). Yapılan araştırmalarda, derslerde edebî ürünlerin kullanımının çocukların akademik başarısını, derse karşı tutumlarını, empati ve tarihsel düşünme becerileri ile yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akkuş, 2007; Erdem, 2010; Öztürk, 2002; Top, 2009; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015)



## • E.2. Çocuk Edebiyatı ve Destanlar

Milletlerin ilk edebî mahsulü olarak ifade edilen destanlar; bir milletin bütün varlığını, duygularını, heyecanlarını oluşturan zenginlik hazineleridir (Elçin, 1993; Sepetçioğlu, 1998; Boratav, 2009). Ulusal kimliğin oluşturulmasında, ait olunan topluma dair kültürün öğretilmesi ve tanıtılması önemli bir durumdur. Toplumsal ortak bir biliş alanının meydana getirilmesinde, bir toplumsal kimlik, başka bir deyişle, 'ait olma' duygusunun kazandırılmasında ve kolektif kültürel bilincin aktarılmasında destan, yeri yadsınamaz bir türdür. Bu anlamda destanlar, çocuklara kimlik edindirmede önemli katkılar sağlayacak yapılar bütününe sahiptir.

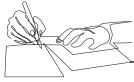
Destanların bir milletin yaşamını derinden etkileyen olayların manzum anlatımları olması, tarihî kurgulara yer vermesi, içinde barındırdığı imgelerin canlandırılmaya elverişli olması gibi nedenlerle soyut becerilerin öğrencilere kazandırılmasında da etkili birer materyal olarak kullanılabilir.

Sözlü kültürün bu önemli yapıtları insan doğasının adeta bir yansıması gibidir. Yaratıldıkları dönemin davranış şekillerini, duyuş ve düşünüşlerini yansıtır. Toplumsal olay ve durumlar (savaş, göç, kıtlık gibi) karşısında toplumun algılarını, anlama sürecini, nasıl tepki verdiklerini destanlarda görmek mümkündür. Destanlar aracılığıyla öğrencilerin kültürel farkındalıkları geliştirilerek bir topluluğu ayakta tutan değerlerin destanlarda var olduğunun farkındalandırılması yoluyla toplumsal bir bilinçaltı oluşturmada etkili bir tür olarak öğrenme ortamlarında kullanılabilir.

Oğuzkan (2013) destanlarda belli bir ulusun yücelikleri ve o toplumdan çıkmış kişilerin kahramanlıkları abartılı şekilde anlatılmış olsa bile yardımseverlik, yurt sevgisi, cesaret gibi konulara yer vermiş olmalarından ötürü çocuklar için destanların önemli bir tür olduğuna vurgu yapmaktadır. Şimşek (2001) ise Oğuz Kağan, Ergenekon, Manas, Dede Korkut destanlarını, çocukların kendileri için bir gurur vesilesi ve eserlerde geçen olumlu olarak sunulan erdemleri model alma- larının sağlanmasında bir kaynak olarak görür.

Destanlar sadece çocukların hayal dünyasını ve gücünü zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda; onların yaşadıkları toplumun özellikleri ile o topluma özgü kimlikleri kazandırır. Ayrıca bu özellikleri yönüyle paylaşma duygusu ile ortak bir duyuş ve düşünüşün tesis edilmesinde önemli katkılarda bulunurlar (Yalçın ve Aytaş, 2012).

Destanlar, var oldukları toplumların psikolojilerini yansıtan türlerden en önemlisidir. Bu yönüyle ait oldukları toplumun bilinçaltını destanlarda bulmak mümkündür. Haliyle destanın yaratıldığı toplumun duygusal serüveni destanlar aracılığıyla çocuğa aktarılabilir, çocukların geçmiş ve bugün arasında bağ kurmalarını sağlamak adına ders ortamlarında, çözümlenerek ve tüm yapılarının tam anlaşılması sağlanarak kullanılabilir. Çocukların kimlik arayışının başladığı dönemlerde destanlar; içindeki macera, tarih gibi unsurlar nedeniyle onların zevk alabilecekleri yapıtlar olmasının yanında kendi kültürel değerlerini, tarihlerini, ait oldukları toplumun anlayışını, duyuş ve düşünüş tarzlarını, millî duyguları da edinebilecekleri önemli bir anlatı türüdür. Yeter ki onların seviyelerine, kavrayışlarına uygun olarak yeniden yazılmış ve düzenlenmiş olsun.



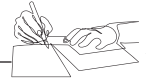
### • E.3. Çocuk Edebiyatı, Eğitim ve Söylem Çözümlemesi

Eğitimin, yaşantı yoluyla öğrencilerde kasıtlı ve istendik davranış değişikliği-ne yönelik bir süreci ifade etmesi; çocuk edebiyatı ve onun etkili kullanımı bağla-mında önem atfedilmesi gereken bir durumdur. Eğitim kavramının bu boyutları, çocukların kimlik edinme sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinin işe koşularak bir kimlik inşasında öğretmenlere ve çocuk edebiyatı öğretimi ilgili olan herkese önemli ve geniş bir alan açmaktadır. Zira eğitim, bir kasıtlı kültürleme işidir. Aynı zamanda eğitim, kültürel aktarımın bir plan ve program çerçevesinde gerçekleşt-irilmesini ifade eder. Bu nedenle eğitimin toplumun belirlemiş olduğu özellikleri kazandırma çabasının gerçekleşmesi, çocuk edebiyatı ürünlerinin imkanlarıyla mümkün olabilmektedir.

Eğitimin kültür aktarımı yoluyla bir kimliği inşa etmesi hususunda kullanabi-leceği en iyi materyallerden biri geleneksel halk anlatılarıdır. Destanlar, masallar, efsaneler, halk hikayeleri gibi zengin çağrışımlarla dolu olan bu türler; tarihsel duruşu ifade etmesi, kültürel kodları bünyesinde barındırması yönüyle kimlik inşa sürecinde söylem çözümleme yönteminin sunduğu imkanlar bağlamında öğrenme ortamlarına getirebilir. Bu türlerin kimlik inşasına elverişli yapıları ön plana çıkarılarak öğrencilere yaşadıkları topluma dair kimlik ve kültür yapıları aktarılabilir.

Bu türden metinlerin şüphe yok ki çocuklar için düzenlenmesi ve gelişimsel anlamda kazandırılmak istenen özelliklerle beraber kimliğin oluşturulmasına da katkı sağlayacak şekilde üretilmesi gerekir. Bu yapılırken sadece öğretme-nin değil, öğrencinin de farkındalık düzeyinin artırılması gerekir. Öğrenme ve öğretme süreci için bu metinlerin kimlik kazandırma, onu inşa etme yapılarının açığa çıkarılması adına da bunu yorumlamaya olanak sağlayan bir çözümleme yönteminin de hem öğretmen hem de öğrenci nezdinde asgari özellikleriyle bi-linmesi gerekmektedir. İşte söylem çözümlemesi başta destan olmak üzere, di-ğer türler yoluyla bir topluluğa ait olmayı sağlama, ulusal bir bilinç kazandırma, kimlik edindirme gibi olguların istendik yönde olmasını sağlayacak öğrenmeler için kullanılacak bir yöntem ve çözümleme tekniğini ifade eder. Zira söylem çözümlemesi içinde arkaik unsurlar barındıran ancak bir toplumun kimliğinin nasıl ve ne şekilde oluştuğunu yer yer simgesel bir dille ifade eden destan gibi türlerdeki bu yapıların çözümlenmesi sürecinde hem öğrenciye hem de öğretme-ne sorumluluklar yüklemekle beraber bu yapıların dilin imkanları ile ne şekilde verildiğini göstermesi açısından da öğrenme sürecinde önemli işlevler üstlenecek yapılara sahiptir, çünkü söylem çözümleme dilsel yapılarla birlikte zihinsel becerilerin de ortaya konmasını ön görür. Bu yönüyle anlatıcının seçimlerinin anlaşılması ve metnin üreticisinin doğrudan ifade etmediği art alan bilgisinin ortaya çıkarılmasında bir çözümleme sunar. Böylesine bir çözümleme örtük ya da varsayım olarak nitelendirilebilecek yapıların aydınlatılmasında, çıkarımlar yapılmasında etkili zihinsel faaliyetlerin önünü açan özellikler barındırır. Metin-deki konuşmaların/iletilerin icra edilmiş şeklinin anlaşılmasının yolu, dilin kulla-nıldığı zeminin özelliklerinin, başka bir deyişle bağlamın bilinmesini gerektirir. İşte söylem çözümleme bu bağlam üzere bir çözümlemeyi ifade eder ki bu da metnin dil özelliklerinden yola çıkarak dilsel ürünlerle ne yapılmak istendiğini





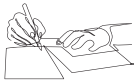
ortaya koyabilir. Dilbilgisi yapılarının, morfolojik unsurların ve diğer dilbilimsel yapıların bilinmesinin metinde ifade edilmek istenenin anlamlandırılması adına önemli işlevleri vardır. Söylem çözümleme metni analiz ederken bu yapılarla ilgilenir. İşte bu nedenle destan gibi metinlerdeki bu türden seçimlerin anlaşılmasının ve anlama olan katkısını keşfetmek adına yine söylem çözümleme önemli sorumluluklar üstlenir ve yerine getirir.

Eğitim öğretim ortamlarında söylem çözümleme, öğretmenlerin ders ortamını daha nitelikli yapılandırmalarına da olanak sağlar. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi merkeze alan yapısı düşünüldüğünde bu yöntem, etkileşimi, zihinsel becerileri etkin kullanmayı ve katılımı tesis eden yapılar bütünü olduğundan, bu anlamda eğitim öğretim sürecinin öğrenci merkezli bir yöntemi olarak kullanılabilir. Zira yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; mevcut durumdaki etkinliklerden oluşan, hayat boyu devam eden bir süreci ifade eder. Bu yaklaşımda bilgi, yaşantıların anlamlı hale getirilmesi sürecinin bireyin kendisinde olduğu bir olguyu ifade eder. Hem bilginin işlenmesi hem de sorgulanması ve yorumlanıp analiz edilmesi bu yaklaşımın temel unsurlarındandır. İşte bu boyut düşünüldüğünde söylem çözümleme yöntemi gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere bilginin çevreden edinilen ve bireyi edilgen kılan bir şey olmadığını, aksine etkin bir şekilde yapılandırması gereken bir bütün olduğunu gösterir. Anlamın çevreyle etkileşim sonucu gerçekleştiğini hatırlatır. Anlamın; bağlamında ve içerik, öğrenenin etkinliği ile birey amaçlarından oluşan bir bütünü ifade ettiğini gösterir. Yine söylem çözümleme öğrenenlerin bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar sunar.

Söylem çözümleme, metinlerdeki art alan içinde yer alan ya da sezdirilerek verilen kimlik öğelerini deşifre ederek, eğitimin kasıtlı kültürlenme özelliği içindeki kimlik kazandırma ve kültür aktarma özelliğinin daha anlaşılır kılınmasının yanında bu kimliğin kazandırılmasında etkili bir yöntemdir. Yapılan bu çalışmada Oğuz Kağan Destanı'ndaki bu ifade edilen özellikler söylem çözümleme yöntemi ile bir çocuk edebiyatı ürününde ne şekilde ifade edilebilir, sorusunun araştırması yapılmış; hem öğrenenler ve öğretmenler hem de çocuk yazını alanıyla ilgili kimseler için bir yöntem sunulmuştur.

Çocuk edebiyatının öğrenme-öğretme nesnesi olmasının dışında çok boyutlu bir işleve sahip olduğu açıktır. Özellikle çocuk edebiyatı öğretimi bu anlamda üzerinde daha bir dikkatle düşünülmesi gereken bir alandır. Buna göre çocuk edebiyatının görevi, amacı ne olmalıdır sorusuna verilecek cevaplarda ilk akla gelenler; toplum yararını gözetken, estetik değerleri içselleştirmiş, dilin neredeyse bütün inceliklerini kavramış, okuma alışkanlığı kazanmış bireyler yetiştirmektir.

Bu doğrultuda bu yazın alanının önemini kavramış, gerekliliğine inanmış olan öğretmenlerin hedefi; bu amaçlar çerçevesinde çocuk bakış açısını merkeze alarak ve çocuğa görelilik ilkeleri içinde oluşturulmuş nitelikli yapıtların özelliklerini vurgulamak ve bu tür eserleri onlarla buluşturmak olmalıdır (Sever, 2003; Şirin, 2007).



## **F. Çocuk Edebiyatı ve Kimlik İnşası: Çocuk Yazını İçin Bir Çözümleme Önerisi. Türk Tarihini Yüklenmiş Epik Bir Kimlik Olarak Oğuz Kağan.**

### **• Oğuz Kağan Destanı Hakkında:**

Bugün elimizde, biri İslamiyet öncesi döneme ait yapıları barındıran, baş ve son kısımları eksik olan Uygur yazısı ile yazılmış; diğeri İslamiyet'in kabulü sonrasında yazıya geçirilmiş Reşidü'd-Dîn'in Camiu't Tevârih'inde yer alan metin olmak üzere iki nüshası olan Oğuz Kağan metni vardır. Bununla beraber Bayat (2006), Ebu'l-Gazi Bahadır Han Oğuznameleri, Yazıcıoğlu Ali Oğuznamesi, Uzunköprü Oğuznamesi gibi yirmiden fazla rivayetinin olduğunu belirtir. Oğuz Kağan'ın kim olduğu ve kimliği hakkında da çeşitli görüşler vardır. Oğuz Kağan'ın Hun Hakanı Mete (Mo-tun) olduğu bu görüşlerden en yaygın olanıdır. Oğuz Kağan Destan'ında her ne kadar kahramanımızın dünyaya gelişi, büyümesi, boylara ad vermesi gibi konular işlense de özü itibariyle destan; Oğuz'un cihan hâkimiyeti mefkûresi üzerine temellendirilmiştir. Oğuz Kağan için Gündüz (2017), Oğuzların atası, kahramanlıkları olan changir ve fatih, deneyime güvenen, nasihat dinleyen alçak gönüllü bir hükümdar nitelemelerini yapar ve Oğuz Kağan için bir destan kahramanı olmaktan ziyade Türk tarihinin yükünü omuzlarına alan bir kişilik, kimlik olduğunu söyler.

### **• Çözümlemeye Konu Olan Metinler Hakkında:**

Bağlam ve bağlamın bilinmesi söylem çözümleme unsurlarının en önemlilerindedir. Söylem, meydana geldiği bağlamla ve ona göre bir anlam ifade eder. Söylemler ve onun nasıl bir etki yarattığının bilinmesi/anlaşılması ancak varlık buldukları bağlamın anlaşılmasıyla mümkündür. Zira bağlam; söylemin üretiminde ve kontrolünde önemli bir yere sahiptir. Bundan ayrı olarak bağlamın sosyal temellerinin olması, dinamikliği, söylemin semantik durumuna etkisi gibi özellikleri düşünüldüğünde metnin çözümlenmesinde bağlamın ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bu nedenle Oğuz Kağan metni çözümlenirken dönemin dil yapıları, dili kullanma şekilleri başta olmak üzere sosyo-kültürel bilgiye elverişli olan, söylem biçimini denetleyen, dilin simgeleştirme özelliğinin görülebilmesi vb. gibi daha birçok yapıyı ifade etmesi nedeniyle çözümleme yapılırken hem Uygur yazılı metin hem de Camiu't Tevârih'te yer alan metin merkeze alınmıştır. Bu metinlerin orijinal nüshaları ve ölçünlü Türkçeye aktarılmış olanları çalışma süresince bir arada okunmuş, buna göre de çözümlemenin nesnesi oluşturulmuştur. Yine metin türü ile toplumsal söylemin icra edildiği yapıların izlenebilmesi, kültürel söylem kurgularının ve metnin yaratma ediminin anlaşılabilmesi için yekpare bir okuma yine bu metinler üzerinden yapılmıştır. Ayrıca bu okumalara elverişli olan aynı metin üzerine yazılmış başka eserler de okunarak bütünsel bir yaklaşımla çözümleme yapılmıştır. Bununla ilgili olarak da ek bir bibliyografya okuyucunun dikkatine sunulmuştur. Bu bağlamda Oğuz Kağan Destanı metnin derin yapısına ulaşmaya çalışan bir yöntemle çözümlenmiştir. Böylelikle, ulusal ve toplumsal bir kimliğin oluşturulması açısından Oğuz Kağan destanı, yukarıda açıklanan söylem araçları yoluyla incelenerek, dandaki toplumsal kimliğe dair yapılar ön plana çıkarılmış, çocuk edebiyatının imkanları içinde öğrenme ortamının paydaşlarının dikkatine sunulmuştur. Böylelikle,



destanın, çocukların bu türden metinlerin arka plan bilgisine ulaşmalarının, çok yönlü gelişimlerinin, özellikle de bireysel, millî ve toplumsal kimlik oluşturmalarının, kendilerini toplumsal bağlamda konumlandırmalarının sağlanması gibi açılardan çocuk edebiyatı alanında dikkatle irdelenmesi ve faydalanılması gereken bir kaynak olarak özellikle eğitimcilerin yararlanması amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, destan, metnin derin yapısına ulaşmaya çalışan bir analiz yöntemiyle çözümlenerek, öğretmenlerin metinden çok yönlü faydalanabilecekleri farklı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

- **Türk Tarihini Yüklenmiş Epik Bir Kimlik Olarak Oğuz Kağan**
- **Gösterim ve Dışbağlamsal Yapı Aracı**

Dil pratikleri sosyal gerçekliğin inşa edilmesi başta olmak üzere konuşucunun/anlatıcının dinleyen/okuyan kişinin nelere gönderme yaptığının, neleri bilip bilmediğinin, kişinin söylem evreninin ipuçlarını taşır. Dinleyenin/okuyanın düşünceleri ve tutumları başta olmak üzere söylemdeki birçok yapı gibi dilbilgisel aygıtlar da bu anlam evreninin anlaşılmasını kolaylaştırır. Haliyle bu yapılar bu ifadeleri kullanan kişilerin bağlamla olan ilişkisini de ortaya koymaktadır. Destanda geçen “Orduda Uluğ Ordu Bey adında bir bey vardı. İş bilir, bilgili, görgülü bir kişiydi.” ifadesinde Uluğ Ordu Bey anlatılırken sadece onun varlığı anlatıcı tarafından okura/dinleyene haber verilmez; onunla ilgili olarak da nasıl biri olduğunun bilgisi de hemen ardından verilir. Metinde ayrıca Uluğ Türk adlı kişiden de söz edilirken “Yine kimseden gizli kalmasın, herkes bilsin ki Oğuz Kağan’ın yanında Uluğ Türk adında, aksakallı, ak saçlı, güngörmüş, tecrübeli bir kişi vardı. İyiliksever ve akıllı biriydi. Rüyaları yorumlar, gaipten haber verirdi.” ifadeleri kullanılır. Bütün bu yapılar, söylem evreninin mimarisinin nasıl oluştuğunu göstermektedir. Dil pratikleri yoluyla yapılan göndermeler dışbağlamsal yapının anlaşılmasını, yorumlanmasını ve ifadelerin sahibinin bağlamla olan ilişkisini anlamayı kolaylaştırmaktadır.

- **Doldurma Aracı**

Söylem yapıları ve söylemin icra edildiği topluluk bağlamında üstü örtülmüş sözler ve imalar okurun/dinleyenin metni anlama çabasını ortaya koyacağı yapılarıdır. Çağrışımlar, yer yer kodlanmış olan ideolojik anlam örüntüleri bağlamda bulunması gereken olgulardır.

Destadaki tarihî unsurlar başta olmak üzere, dinî, insani ve olağanüstü yapılar bu anlamda doldurulması gereken unsurlardır. Örnek vermek gerekirse “Yine günlerden bir gün Oğuz bir yerde durmuş, Tanrı’ya yalvarıyordu.” sözünden Oğuz Kağan’ın başka bir zamanda, başka bir durum için de yine Tanrı’ya yalvardığı hükmü çıkarılabilir. Oğuz ilinin ahalisinin düzenini bozan bir gergedan (canavar) vardır. Yine Oğuz’un gergedanı öldürme sonrasında kalkan, mızrak ve kılıca yani silahlara güçlü bir gönderme vardır. Nitekim Oğuz; gergedanı kalkanıyla savuşturur, mızrağı ile öldürür, nihayet kılıcıyla da gergedanın başını keser. Burada silahlar yani kalkan, mızrak ve kılıç bilinçli olarak bir sırayla söylenir ve destan metninin tamamında silahlara atıflar yapılır. Bu da genellikle bir güven atfı şeklinde görülür. Sadece bu değil; bir insani unsur olarak alınan demir ve bakırın kutsal olması da bu doldurmayı gerekli kılan yapılardandır. Bu gönderim-



ler, insan ve nesnelere nasıl aynileştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu anlamda okura sorumluluk yükleyen, tarihsel ve sosyal göndermeleri olan söylem yapıları böylelikle ortaya çıkarılabilir, anlamlı kılınabilir.

#### • Yabancılaşma Aracı

Metni yorumlama ve anlamlandırma esnasında metni meydana getiren anlatı yapısı, metonimler, çağrışımlar, birtakım sembollerin –ki bunlar yer yer kutsal da olabilir- anlamsal evreni; metni çözümleyen kişinin metin ve onun yapısına aşına olması nedeniyle gözünden kaçabilir, atlayabilir ya da bu yapılar ona normal gelebilir. Bu nedenle metne dışarıdan biri gibi bakmak, metnin içinde olduğu bağlama aşına olmayan bir okuyucuya/çözümleyiciye neyin tuhaf/yabancı gelebileceğinin görülmesini kolaylaştırabilir.

Bu anlamda Oğuz Kağan destanı; söylem yapıları, inanç sistemine ait alt okumalara elverişli olması, paradoksal yapısı, dil ve simgesel yönü gibi daha birçok boyutuyla yukarıda ifade edildiği şekilde bakmayı gerektirmektedir. Ayrıca metinlerde verilen bazı durumların anlamının tarihsel ve sosyal olması, bu anlamın bazen herhangi bir söz söylemeye gerek bırakmadan mitsel olgular olması, metni bir yabancı gibi okumayı gerekli kılan diğer boyutlardır. Bu unsurlar, destanlarda görülebilen (masallardaki gibi) olağanüstü yapılar olarak algılanmaktadır. Metne aşına biri de bunları bu şekilde algılayabilir. Oysa metne dışarıdan bakan/yabancı olan biri ağaçtan doğma olayını ve çocukların isimlerinin neden o şekilde verildiğini sorgulayabilir. Özetle bunların metne aşına biri tarafından mitsel olduğu düşünülse de olağanüstülük denilip ötelenebilecek yapılardır. Oysa bir yabancı bakış açısı ile yoruma dahil edilmesi ve irdelenmesi gereken yapıtaşlarıdır.

Özellikle Uygur yazılı metindeki kozmogoni ve eski Türklerin inanç sistemine dair yapılar itibarıyla bu bilgiler şu şekilde ifade edilebilir. Animizm unsurunun etkisiyle eski inanç sistemlerinde birtakım nesnelere kutsallık atfedildiği bilinmektedir. Şamanlığa dair bir unsur olan bu durum Oğuz Kağan metninde de yer almaktadır. Oğuz Kağan'ın ikinci eşini bir ağacın kovuğunda bulması reel ontolojiyle çelişse de toplumsal bellek, kolektif eylem, kültürel söylem kurguları bağlamında bir yabancı gibi bakmayı gerektiren bir durumdur. Öyle ki bu durum o bağlamın mitolojik ana göndermesidir ve şamanların ağaçtan doğma olayıyla da benzerdir.

Kozmogonik bir unsur olarak Oğuz'un çocuklarına verdiği isimler yine ön kabullerin dışında dışardan bir bakış açısıyla ayrı anlamlar atfetmemizi gerekli kılan yapılardır. Yeryüzü ve gökyüzü karşıtlığı Türklerin inanç sistemleri bağlamında su ve yer olarak karşılığını bulur. Bunlar Dağ ve Deniz isimleriyle temsil edilir. Gök ifadesi Gök Tanrı inancı için önemli bir simgeleştirme olarak kullanılır. Bütün dünyayı kuşatan gök içinde diğer göksel unsurlar söylemle bir anlam evreninin yapıları haline dönüşür. Zira Oğuz Kağan gök bizim çadırımız olsun demektedir. Bir tür çadır tasavvuru ile ifade edilen gökyüzünde güneş de destan içinde bir bayrak görevi yüklenir. Bu anlamda ışık başta olmak üzere bir evren betimlemesinin temel nesnelere seçilmiş olması Oğuzların evreni izah şekilleri ve inanç değerleriyle ifade edilebilir.



Denilebilir ki destanda metne aşına olunmaksızın, bir yabancı gibi bakıldığında göze ilk çarpan bu yapıların anlaşılması, anlamlandırılması hem gözden kaçan olguların izahı için hem de düşüncelerin, tutumların, söylem şeklini denetleyen sosyo-kültürel bilginin bağlamın içinden biri tarafından anlamlandırılmasına da yardımcı olacak öğelerdir.

Metnin bu çok katmanlılığı ve farklı okumalara alan açan yapısı, metin değerlendirilirken bağlam içerisindeki kimselerin metne neler eklediğinin görülebilmesi ve içeriğinin anlamlandırılması için farklı çözümleme araçlarının da kullanımını zorunlu kılmaktadır.

- **Başlık/Konu Aracı**

Herhangi bir metinde yer alan başlıklar söylemi üretenin tercihlerini, ne anlatmak istediğini ortaya koyan yapılardır. Böylesi bir prosedür, epistemik bir olgu olabileceği gibi kendi içinde çözümlenmesi gereken bir bilgi ya da birden çok olgunun bir tür kodlandığı, şifrelendiği yapıları barındırabilir.

Belli bölümleri eksik olan Uygurca metin dışındaki diğer bir metin olan Camiu't Tevârih'inde yer alan metinde; 'Oğuz'un doğumu, çocukluğu ve evliliği', 'Oğuz'un Kıl Barak kavmi ile savaşı', 'Oğuz'un oğlu Gün Han'ın padişahlığı' vb. gibi başlıkların ve yapıların bulunması yazar tarafından, metnin destani özelliklerinin birçoğu yok sayılarak daha çok bir tarih metni olarak kurgulanmış olması nedeniyle verilmiştir. Bu durumun bir diğer gerekçesi de Uygur yazılı metindeki olağanüstülüklerin tarih metni içerisinde yer almaması adına yazar tarafından metni dönüştürme çabasıdır.

- **Tonlama**

Metinlerde yazarın/anlatıcının okuru/dinleyeni bir şekilde manipüle etme adına yaptığı seçimler vardır. Sözcük seçimleri, dilbilgisi kullanımı gibi daha birçok yapı konuşmacı ya da yazarın neleri önceleyip vurguladığını ortaya koyan seçimlerden oluşur. Bu anlamda dili yöneten, anlamın kaynağını oluşturan bu yapılarla neyin daha fazla vurgulanıp neyin vurgulanmadığı anlaşılmaya çalışılır.

Oğuz Kağan Destanı'nda anlatıcı özellikle seçimleriyle epik unsurunun yanında Oğuz'un ad vermeleri bağlamında bir Oğuz Kağan kimliği yanında Oğuzların Kağanı, atası kimliğini iktidar yapısında daha bir tonlayarak ön plana çıkarır. Destandaki kağanlık kurumunun iktidar ve güç ilişkisi içerisinde makul bir karşılığı vardır ve anlatıcı metinde bunu Oğuz Kağan'ın mutlak hâkimiyeti çerçevesinde betimler. Öyle ki Oğuz bunu kimseyle paylaşmaz. Etrafındaki herkesten mutlak ve koşulsuz bir itaat bekler. Zaten Oğuz'un olağanüstü doğumu, çocukluğu, başarıları, fiziksel özellikleri onun bu güç ve iktidarını perçinleyen, metnin başından beri okura/dinleyene verilmek istenen, daha çok tonlanan, önemsenen ve önemsetilmek istenen bir durumdur. Yazarın/anlatıcının metinle ulaşmak istediği toplumsal hedeflere uygun olmakla beraber metnin sosyal sonuçları da bu anlamda yapılandırılmıştır.

- **Çerçeve Aracı**

Yaratıldığı dönem, koşullar, toplumsal kimlik olguları vb. düşünüldüğünde destan, bütün yapıları itibarıyla söylemin paydaşı olan herkes için bir ortak alan



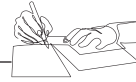
ortaya koymaktadır. Destan formu, ifade tarzı, epik unsurlar, toplumsal bellek, dilin simgeleştirilmesi gibi daha birçok yapı bağlamla uyumludur. Zira bağlam; sosyal temelleri olan, söylemi kontrol eden bir özelliğe sahiptir. Metnin de bu düşünce üzerine inşa edilmiş olması söylemin, bağlamın çerçevesiyle çözümlenebilir olması, çerçevesinin metin ve bağlamla uyumlu olduğunun bir göstergesidir.

#### • Sadece Söyleme Değil Yapma Aracı

Oğuz Kağan Destanı'nda anlatıcının/konuşanın ne söylediğiyle beraber ne yapmak istediği de önemli bir yer teşkil eder. Bütün söylem kurguları, oluşturulan metin, alt okumalara meydan veren semboller ve daha birçok unsur destanda, ayrıştırılamaz bir yapıdadır ve toplumsal biliş alanına yönelik bir yapma edimini ifade etmektedir. Ay Kağan'ın oğlu olarak dünyaya gelen Oğuz, metnin başından itibaren bir kahraman olacak şekilde anlatılır. Anlatıcı bu eylemiyle okuru/dinleyeni destanın başından itibaren bir epik yapıya hazırlar. Bununla da yetinmeyip onun, kimsenin baş edemediği gergedanı öldürmesiyle kahramanlığını pekiştirir. Onu olağanüstü durumlar içinde evlendirir. Elbette bu şekilde cihangirliğe hazırlanmış olan Oğuz Kağan'ın eylemleri de buna yöneliktir. Buyrukçu bir dil kullanması, fermanlar hazırlatıp dört bir tarafa dağıttırarak bütün dünyanın dört bir tarafının kağanı olma tasavvuru ve bunu dile getirirken buyanın bir damga, bozkurtun sesinin çığlık, demir kargıların orman olup atların o alanlarda dolaşmasını, gökyüzünün çadır, denizlerin ülkesinin ırmakları olmasını istemesi ve eylemleri bu biliş alanını ve yapma edimini ifade eden olgulardır. Işık, ağaç gibi motifler; çocukların isimleri, üç, kırk gibi sayı motifleri söylem kurgusu içinde alt okumaya alan açan yapılarıdır. Sadece söylenmiş olmayı değil; sözcük seçimleri ve kullanımları sayesinde bir inşayı ve yapmayı ortaya koyar. Zira destan daha önce de ifade edildiği üzere sadece epik tasavvurlar çerçevesinde meydana getirilmemiş, bununla beraber; Türklerin düşünce ve dini hayatı olmak üzere daha birçok sosyo-kültürel bilginin aktarılması adına düzenlenmiştir. Söylemi denetleyen birimler de özü itibarıyla bir ifade etmekten ziyade bunu tesis etmeye, bunun icrasına yöneliktir.

#### • Kelime Hazinesi Aracı

Birçok kere metnin üretimine yönelik olarak kimin ve ne için yazıldığını, konusunu, bu konuda neden böyle söylendiğini, ne şekilde işlendiğini anlamak için kullanılan kelimelerin tasnifi ya da nicelik boyutunun araştırılması çözümlene yapar kişiye imkânlar sunacağı gibi okuyan/dinleyen için de metnin anlaşılmasını, söylemin çözümlenmesini kolaylaştırır. Destanların birer kültür hazinesi olma özelliğinin yanında içinde barındırdıkları bireysel ve kolektif eylem yapıları itibarıyla de ulus olma çabalarının yansımalarının görüldüğü metinlerdir. Oğuz Kağan Destanı'nın söz varlığı ve sözcüklerin gönderim değerleri epik yapılar ve ulus bilinci içinde oluşmuştur. Bununla beraber güç, ideoloji ve mekân, sosyal hayat yapıları gibi daha birçok özelliğe vurgu yapan söz varlığını da görmek mümkündür. Özellikle Türklerin yerleşik hayata adım atmadan önceki yaşayış şekilleri göz önünde bulundurulduğunda eşyalar ve adları bu anlamda önem kazanır. Ok, yay gibi savaş aletlerinin tekrarı hem gerçek eşya olarak hem de savaş literatürünü oluşturan sözcükler bütünü olarak geniş yer tutar. Atlı göçebe hayatın izleri kendini mekân tasavvurunda da gösterir. Alabildiğine geniş yer ifadeleri okurun/



dinleyicinin gözüne adeta bir resim gibi gösterilir. Eylemler yoğun, sıfatlar az kullanılmıştır.

- **Neden Öyle Değil de Böyle Söylemiş**

Sözceleme öznesinin söylemi inşa ederken seçtiği, kullandığı sözcükler bilinçli tercihler olarak kendini gösterir. Bu, aynı zamanda bağlam içindeki sosyal gerçekliğin pratiklerine de göndermeler yapar. Üretilen söylemle ya da söylem parçalarıyla ifade edilenin ötesine geçmenin yanı sıra sözceleme öznesinin bu seçimleri dışında söylemin başka ne gibi ifadelerle oluşturulabileceği ve bunun nedenlerinin araştırılması söylem çözümlemenin en temel parametrelerindedir.

Destanın söyleyiş tarzı, Türk Destan geleneğinin aynı zamanda toplumsal belleği diri tutan özelliklerine de vurgu yapar. İçinde barındırdığı toplumsal ve kültürel kodların onun icra edildiği topluluğun her dönemde rehberi olduğu da bilinen bir durumdur. Sözceleme öznesinin bu gelenek etrafında bir dil kullanmış olması ve seçimlerini destan geleneğinin söz varlığına göre düzenlemesi dışında; bu metinde yer alan epik yapıların verilebilmesi için, kod ve göstergelerin destan ve onun bağlamında aynı nitelikler kümesini ifade edebilecek bir tarzda verilmesi gerekebilir. Haliyle seçimlerin de buna göre düzenlenmesi gerekecektir. Oğuz Kağan Destanı'ndaki manzum yapı ve sözceleme öznesinin seçimleri destandaki sosyal ve tarihsel bağlam içinde makul bir karşılık bulmuştur. Başka türlü ifade edilebilmesi hususunda ise, yine destan türü ve Oğuz Kağan Destanı'nın öykü uzamını, işlevselliğini ve yorumlamayı yöneten bağlamını merkeze alan bir söz seçimiyle ancak başka türlü söylenebileceği belirtilebilir. Destanda yapılan bu seçimler, metnin yaratıldığı söylem topluluğunun zihinsel bağlamıyla da uygundur.

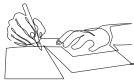
- **Bütün Hale Getirme/Birleştirme Aracı**

Söylemi üreten kişilerin bağlamla yapı ve olayları ne şekilde buluşturduğunun bilgisi noktasında metin incelendiğinde her türlü dilsel birim kullanılarak daha anlamlı olgulara ulaşmak olasıdır. Zira Oğuz Kağan metninin sosyokültürel durumla olan ilişkisi bellidir ve söylemin bağlamdan, bağlamın da söylemden etkilendiği açıktır. Oğuz Kağan'ın kendi halkı ile olan söylem türü, düşmanları söz konusu olduğunda değişebilmektedir. Söylemi icra ettiği anda betimsel olarak kullanılan eşya isimleri gibi fiziksel unsurlar da bu bağlam çerçevesinde bir araya getirilmekte ve sunulmaktadır.

- **İzlek Aracı**

Oğuz Kağan Destanı yaratıldığı ya da yazıya aktarıldığı dönem itibarıyla bugün modern metinlerde görülen bazı biçime dair yapılar açısından eksiktir. Başka bir deyişle, günümüz metinlerinde olduğu gibi bu metin için klasik bir başlıktan söz edilemez. Yalnız Oğuz'un hayatının tarihsel bir kurgu içerisinde anlatıldığı, yer yer düzenlenmiş ve kısmen otantik olan bazı metinlerde sözceleme öznesinin metnin izleğiyle uyumlu eklemeler yaptığı da bilinen bir durumdur. Bilindiği üzere izlek, işlenen konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelimdir. Bu bağlamda izlek ve başlık uyumu, hem başlık hem bölümle uyumlu hale getirilmiş, ayrıca bu uyum izleğin genel semantiğine de yansımıştır.





- **Bölümleme Aracı**

Destanda bölümler oluşturulurken bir destan formu içinde yer alan kahramanın hazırlanma biçimi bu forma uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Olağanüstü özelliklerle doğan Oğuz, evlenir, yurt kurar, adlar verir, savaşır. Bütün bunlar yapılırken Oğuz Kağan'ın bütün özellikleri bağlam içinde bir anlam kazanır. Gerek kozmogonik alem gerekse diğer animik yapılar bu sıralama içinde bir değer ifade eder.

- **Bağlam ve Yansıtıcılık Aracı**

Anlatıcı, metnin içerisinde her an yeni bağlamlar oluşturmaktadır. Oğuz'un evliliklerinin bağlamı daha çok mitsel göndermeleri olan ve alt metin okumaya elverişli şekilde yapılandırılırken savaştığı ya da yerler kazandığı bölümlerle ilgili bağlam daha çok iktidar söylemine elverişli, ifadeler ötesi için bir uğraş gerektirmeyen, dilin ve dil dışı yapıların bir arabulucu olarak yer almadığı yapılar şeklindedir. Anlatıcı bunu devam ettirmek için sürekli Oğuz Kağan'ın mefkûresine bir hatırlatma yapar ve böylece yarattığı yeni bağlamın sürekliliğini sağlamış olur. Bunlar yapılırken bilinçli seçimler halinde yapılır ve destan türünün konuları sunuş biçimine göre de dilin imkânlarıyla bu süreci kontrol eder. Mesela Oğuz hemen büyür, avlanır, kahramanlığıyla kendini kabul ettirir ve cihangir biri olur. Bütün dil pratikleri, yansıtıcılık da bu seçimler üzerine gelişir.

- **Anlam Oluşturma Aracı**

Metin bir destan olması nedeniyle, söylemin şeklini denetleyen bir yapıya sahiptir. Zira Oğuz Kağan gibi bir destanda yer verilebilecek yapılar destan türünün özellikleri düşünüldüğünde nasıl bir söz varlığının kullanılıp nelerin ön plana çıkarılacağı ve neyin öneminin azaltılacağı da anlaşılabilir bir durum olmanın yanında tahmin de edilebilir. Yazarın/anlatıcının metinle ulaşmak istediği birtakım toplumsal hedefleri vardır. Bununla beraber bu toplumsal hedefe ulaşmak için metnin biçimsel ve semantik yapısının ne tür bir sosyal yapıda üretildiği de bu önemli hale getirme ya da önem azaltma durumunu ortaya çıkaracak diğer söylem yapılarıdır. Bu anlamda Oğuz Kağan kahramanlık, ulus olma bilinci, kimlik yaratımı gibi daha baskın önem durumları ile okunabilir bir metindir. Ön plana çıkarılan bu yapılar şüphesiz doğrudan değil; dilin imkânlarından yararlanılarak imalar, gönderimler, alt metinler, semboller şeklinde verilmiş, anlam üretimi ve vurgusu bu şekilde yapılmıştır. Metnin ideolojisini temsil eden yahut onun yerini alan yapılar şeklinde bir vurgu/önem atfedilmiştir. Önemi azaltılan kesim ise baskın Oğuz Kağan karakterinin karşısındaki kimselerdir. Zira Oğuz'un dışında kalan kişiler neredeyse ötelenir, figüratif bir anlamı olan varlıklardan öteye geçemezler. Örneğin, uzun bir yaşam sürmüş Oğuz Kağan'ın soyundan gelen kimseler Oğuz kadar uzun bir ömür sürmez. Denilebilir ki her şey Oğuz için ve Oğuz'a göre düzenlenmiş; sosyal hayat yapıları, kişiler ve diğer unsurlar birer dekoratif yapı olmakla beraber Oğuz'un güç ve iktidarını perçinleyen işlevsel öğelerdir.

- **Eylemler Aracı**

Sosyal gerçekliğin inşası sürecinde dil ile birtakım eylemlerin gerçekleştirilmesi söylem çözümlemenin temel olgularındandır. Ortaya konulan eylemler bize metnin sosyal gerçekliği konusunda bilgiler sunar. Destanda dil kullanılarak ya-



pılan eylemlerin başında milletleşme vurgusu, gücün ve otoritesinin her yerde oluşu, toplumsal bir kimliğin bina edilmesi, kolektif bir kimlikle ait olma vurgusu gelir. Oğuz Kağan'ın kendi ulusuna seslenişindeki müjdeleyen söylem, Urum Kağan için ifade ettiği eylemde bir tehdit algısına dönüşür.

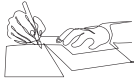
#### • **Kimlikler Aracı**

Kullanılan dil, kimliğin de bir yansımasıdır. Destanda sözcüleme öznesinin metnin başından itibaren bir kimlik yaratma serüveni söz konusudur. Metinde Oğuz Kağan kimliği yaratılırken bir taraftan da Oğuz Kağan'ın söylem kahramanı olarak, onun söyleminin muhatabında başka bir kimlik inşası süreci bulunmaktadır. Üretilen içeriği belirleyen de özü itibarıyla bu kimlik yaratımı sürecidir. Destan metnine konu olan toplumun kültürel kodları içinde anlamlı kılınabilecek olan statü ve onun hiyerarşik yapısı, birtakım belirleyici unsurlara tabidir. Öyle ki Oğuz'un çocukları, Oğuz'a tabi olanlar, Oğuz'un düşman ilan ettikleri vb. bu belirlenmiş statülerden birkaçıdır. Sözcüleme öznesi de kimlikleri geliştirirken hem kendi konumunu ve duruşunu buna göre belirler hem de hem de kimliklerin özelliklerine göre bir söylem üretme çabasına girer. Oğuz Kağan, destan metnlerinde sadece olağanüstü hususiyetleri olan bir kahraman değildir. Aynı zamanda o Türk tarihinin yaratıcısı ve bu tarihi yüklenmiş bir kişidir. Nitekim destan metni içindeki konuşmaları da hep bu çağrışıma yapacak niteliktedir. Kendisinin kağan olduğunu ve neler yapmak istediğini anlatması, emir yapılarının Oğuz Kağan'ın söyleminin bir parçası oluşu, bu kimliğin bir yansıması olarak düşünülmelidir. Bunun dışında kalan kimlikler daha çok Oğuz'un kimliğini güçlendirmeye yönelik yer yer mitsel olmakla beraber figüratif yapılar olarak tezahür etmektedir. Metnin tarihsel referansları ayrıca kimliğin işlevsel bilgisini de barındırmaktadır. Zira Oğuz Kağan metnin başından itibaren cihangirlik tasavvurunu ortaya koyar. Olağanüstülükleri yanında söz dinleme, danışma, kaygılanma gibi diğer insani hususiyetleri de kendinde barındırır.

Metinde kimlik merkezli anlam üretimi; eylemler, simgesel yapılar ve metnin yaratıcısının doğrudan doğruya okurla/dinleyiciyle kurduğu bilgi içeren yapılarla somutlanabilmektedir. Şöyle ki: Oğuz Kağan kimliği için daha ziyade alt okumalar gerektiren bölümlerin dışında Uluğ Türk, Uluğ Ordu Bey için tasavvur edilen kimlik metinde doğrudan yer almaktadır. İş bilir, bilgili, görgülü, güngörmüş, tecrübeli gibi betimlemeler hem kimlik hem de statü için kullanılan ifadelerdir. Metni üreten bunu doğrudan ifade eder. Ancak asıl olan bu kişilerin Oğuz Kağan'ın yanında olmalarıdır. Haliyle Oğuz'un kimliğinin inşası için bu olguların bilinmesine ihtiyaç vardır. Zira Oğuz, tecrübeye inanmakta, söz dinlemekte, güngörmüş kimselerin sözüne itibar etmektedir. Metin bu yapılarıyla Oğuz'un yanında bulunan herkesin, idealize edilmiş Oğuz karakterine uygun, onun kimliğini inşa eden bir görevi vardır ve sözcüleme öznesi de bütün seçimlerini bu kimseler üzerinden Oğuz Kağan kimliğinin inşası için yapmaktadır.

#### • **İlişkiler Aracı**

Dilsel ürünler; üretim işini yapan kişinin başta kültür olmak üzere sosyal olgu ve gruplar, kurumlarla ve kendisiyle olan ilişkisini ifade eder. Çok yönlü bir kurum olarak dil, toplumsal bir yapıyı ifade ederken söylem onun bireysel kullanımını anlatır. Bu anlamda dilsel ürünler Oğuz Kağan Destanı yukarıda bahsi geçen



olgularla olan ilişkisi açısından zengin bir malzeme sunmaktadır. Söylemden bağımsız olarak dil yapıları; destan metni içerisinde işlevsel bilgiyi iletme görevi üstlenmekle beraber retorik araçlar bütünü de yansıtmaktadır. Kültürel pratiklere göndermede bulunan yapıları, dilbilgisel unsurlar, kültür nesnelere hep bu ilişkiler ağı içerisinde yer almaktadır. Yazar/anlatıcı da bu ilişkiler içerisinde konumlanmakta, ona göre de anlam üretimini gerçekleştirilmektedir.

- **Politika İnşa Etme Aracı**

Sosyal fayda olgusuyla ifade edilen politikanın, Oğuz Kağan Destanı'nın homojen bir dilsel çevrede gruplara ne şekilde dağıtıldığı gözlemlenebilir bir durumdur. Şöyle ki: Sözceleme öznesi dil yapılarıyla kendi algısını ortaya koyarken kendisinin de algılanmasını sağlamaktadır. Örneğin; "Ben sizlere oldum kağan" diyerek bütün sorumluluğu alır. Sözün, gücün ve inisiyatifin kendisinde olduğuna açık bir vurgu yapar. Ancak tan sökerken Oğuz Kağan'ın çadırına bir ışık gibi giren erkek kurdun kendisinin önünde yürüyüp ona yol göstereceğini ifade etmesi sonrasında Oğuz, bu inisiyatifi başka bir varlığa verir ve bir kağan olarak söz dinler. Bu durum sadece bağlamın bir parçasıdır. Böylelikle sözceleme öznesi kendi algısını da yaratmış olur.

- **Bağlantılar**

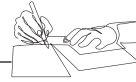
Söylemde anılan konu, kişiler vb. arasındaki bağlantılar, yazarın toplumsal kimlikleri betimleme arayışının yanında metinle ulaşmak istediği hedeflerle uyumludur. Nitekim Oğuz'un olağanüstülükleri metnin tamamında kendini hissettirir ve metnin diğer kişileri ve konusu içerisinde her yerde hissedilir. Haliyle söylemin konusu, şahıs kadrosu ve verilen bilgilerle olan ilişkisi de bu boyut üzerine bina edilir. Dil bazen betimleyici bazen tanımlayıcı özellikleriyle bu bağlantıları oluşturur. Merkezde her zaman Oğuz Kağan vardır. Kişiler Oğuz'un söyleminin, gücünün ve metne ruhunu verdiği mefkûresinin ve ideolojisinin birer işlevsel parçasıdır. Zira Oğuz bir tarih inşa etmektedir ve haliyle öncelenen de bu durumdur. Olaylar bu eksen üzerine inşa edilir, bunun dışında kalan olgular bilgi iletimi içindir.

- **Bağdaşıklık Aracı**

Bağdaşıklık öğelerinin incelenmesinde oluşturucu öğelerin yinelenip yinelenmediğine bakılması metnin yapısal ve yüzeysel bütünlüğü açısından önemlidir. Zira, "Bir metnin anlamı, anlatıdaki bazı durumların, nesnelere ya da kişilerin değişimi, dönüşümü ya da noktasal değişkenlikler içeren olayların anlatı boyunca yinelenmesi ile oluşur. Metinde geçen kişilerin, uzamın, eşyanın, durumun ya da başka nesnenin yeri geldikçe yinelenmesi, tümceler arasındaki bağıntıyı gösterir." (Günay, 2017, s.60). Oğuz Kağan destanında da noktasal değişkenlikler içeren olayların, durumların yinelenildiği görülür. Oğuz'un Tanrı'ya yalvarması, aldığı yurtlara ad vermesi bu oluşturucu öğelerden ilk akla gelenlerdir. Ayrıca metnin temel izleği içinde kullanılan dilbilgisel yapılar, zaman ve olayı anlatırken bağdaşıklığın oluşmasında önemli roller üstlenirler.

- **Göstergeler- Sistemler ve Bilgi Aracı**

Destanlar söyleniş hususiyetleri itibariyle biçim, söyleyiş tarzı, konuları gibi yönlerden özel bir türdür. Kültürü, dünya ve olaylara bakışı, algılayışı, değerleri



ve sözlü tarihi yansıması açısından da önemli bir mirastır. Her ne kadar sözlü gelenek içerisinde meydana gelmiş olsa da içinde barındırdığı semboller, motifler nedeniyle de zengin bir çağrışım dünyası olan anlatmalardır. Kodlanmış yapıların çokluğu, yer yer paradoksal yapısı, icra edildiği dilsel çevreyle olan ilişkisi, dilbilgisi ve imgeler yönüyle de analitik hale getirilmesi gereken metinlerdir.

Oğuz Kağan Destanı göstergeler yönüyle anlam üretimine elverişli bir metindir. Bağlamı belirten epey bir yapıya sahiptir. Oğuz Kağan'ın çocuklarının isimleri, ışık, ağaç gibi mitolojik göndermeleri, kozmogoniye ait yapıları, motifleri yönüyle dil ötesi olguları barındırmaktadır. Bu göstergeler başta söylemin toplumsal pratikleri olmak üzere, sosyo-kültürel bilgi, bireysel ve kolektif eylemleri temsil eden, bazen onların yerini alan tasarlanmış öğeler olarak metinde görülmektedir.

- **Konu Zinciri/Akışı Aracı**

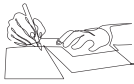
Söylemin kuruluşu içerisinde yapılandırılmış olan bilgilerin destan metinleri içerisinde yer alan konularla olan ilişkisi genel itibariyle şu şekilde sıralanmaktadır. Oğuz, destanın hemen başından itibaren bir kahraman olarak kendini gösterir. Klasik destanlarda kahramanlığa giden yolda bütün yapıp ettikleri, çatışmalar ve diğer unsurlar onun kahramanlığının pekişmesine, onun okur/dinleyici tarafından zaten bir kahraman olarak algılanmasına uygundur. Ailesi içinden olan kişilerle olan mücadeleleri, evlenmeleri ve cihangirlik yolunda attığı bütün adımları bir destan formunun belirli yapılarına uygundur. Bütün bu konular zinciri oluşturulurken anlatıcının/yazarın okura/dinleyene sunduğu ara bilgiler ve kurgu dünyası; tarih, inanç, devlet yapısı gibi belgesel malzemelerle zenginleştirilmiş olmanın yanında toplumsal kimlik referansları, çok da karmaşık olmayan ancak öğrenilmiş olan ilişkiler ağıyla da uyumludur.

- **Sosyal Diller Aracı**

Bağlamın etkisiyle söylem sırasında ortaya çıkan birtakım ifade tarzları yahut sosyal dil yapıları vardır. Bu sosyal dil; söz konusu destanda, özellikle Oğuz Kağan'da kendini gösterir. Öyle ki karşı tarafın davranışını kontrol eden, gücün her yerdeliğini hissettiren, güç ve iktidar merkezli sese sahip bir dildir. Bununla beraber yanında yöresinde bulunanlar da bu güçlü sosyal dilin karşısında ona göre tavır almakta, bu buyrukçu söylemin karşısında ona göre bir sosyal dili meydana getirmektedirler. Oğuz'un: 'Ben size oldum Kağan! Şimdi elimize yaylarınızı ve kalkanlarınızı alın! Buyan bize damga, bozkurdun sesi savaş çılgınlığımız, demir kargılarımız orman gibi olsun.' ifadesine karşılık anlatıcı tarafında Altın Kağan'ın ifadesi şu şekilde aktarılır: "Oğuz Kağan'a boyun eğip bağlılığını bildirdi. Oğuz Kağan da onu kendisine dost bildi." Böyle bir dilin inşa edilmiş olmasını şüphesiz bağlamın etkisiyle değerlendirmek gerekir.

- **Konumsal Anlam Aracı**

Metni anlamlandırma ve yorumlama sırasında sözcüklerin anlam değerlerinin bağlama göre değişebileceği önermesi, söylem çözümlemenin en başat yapıtaşlarından biridir. Anlam-gönderim ilişkisi, yer yer ifade edilen sözün ötesine ulaşma şeklinde de anlamlandırılacak bu durum; bazen anlamı yeniden yapılandırma şeklinde de kendisini gösterebilir. Ayrıca söylemler tarafsız olmamakla birlikte öznel ve sosyal hayatın verileri şeklinde düzenlenirler. Sosyal ilişkiler,



kültürel söylemden etkileneneği gibi, söylem de bunlardan etkilenmektedir.

Destanda bağlama bağlı olarak değişen yani konumsal olarak yer yer genişleyen yahut derinleşen anlam öbekleri görmek mümkündür. Bu yapılar birçok kere söylenen sözün daha da ötesine geçme, karakter sunumunu teşhir etme, kültür ve düşünce nesnelere olarak sunma şeklinde bir anlam ifade etmektedir. Oğuz Kağan'ın çocuklarının adları gibi anlam ve referansı genişlemiş yapılar destanın dil hususiyetlerinin bağlama bağlı olarak değişen dilsel öğelerindedir.

#### • **Metinlerarasılık**

Herhangi bir metindeki ilişkilerin başka metinlerle birlikte okunması gereksinimi varsa metnin bir değer ve anlam kazanması okuyucunun/dinleyicinin eldeki metnin öteki metinlerle ilişkisini anlaması, algılamasıyla söz konusu metnin değer kazanır. Oğuz Kağan Destanı'ndaki metinlerarası ilişki daha çok örtük yapılar şeklinde olması nedeniyle bu yapıların anlaşılması okur tarafından bir kültürel ortaklık gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle, söylem topluluğunun diğer üyeleriyle aynı kolektif duyuş ve düşünüş tarzını gerekli kılmaktadır.

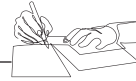
Reşidü'd-Dîn metninde, Oğuz'un doğumundan önceki zaman hakkında bilgi verilirken Türklerin atalarının kim olduğu bilgisi yer alır. Nuh Peygamber, dünyayı oğulları arasında paylaşmış, Türklerin atası olan Yafes'e de Türkistan'ı vermiştir. Yafes Türkler arasında Olcay Han olarak bilinmektedir. Nuh peygamber ve onun kıssası, metni aktaran kişi tarafından destana yerleştirilerek metin bu anlamda genişletilmiştir. Yine Uygurca metinde Oğuz'un olağanüstü gelişimi anlatılarak başlar. Oğuz'un anasının göğsünden bir kere emip bir daha emmemesinden sonra konuşmaya başlaması da Hz. İsa kıssasını hatırlatmaktadır. Öyle ki Hz. İsa'nın da dili çözülüp hemen konuşmaya başlamıştır. Burada da bu peygamber kıssasına bir gönderme yapıldığı açıktır.

#### • **Kurmaca Dünya**

Sözdizimsel bir sıra izleyerek olayların aktarılması Oğuz Kağan Destanı'nda yerli yerinde görülmektedir. Oğuz için epik bir kurgulamanın yanında Oğuz Kağan'ın dünyaya hükmetme isteği ile bu cihan hâkimiyeti düşüncesinin ne şekilde ve nasıl ortaya çıktığı bu kurmacanın temel bağlamını işaret etmektedir. Söylem içerisinde yaratılan iktidar ve mekân bağlamı, eylemler bütünü, söyleme katılan topluluk üyelerinin dil kullanım şekilleri ve koşulları, çağrışımların bu eksen etrafında düzenlenmiş olması vb. dinleyen ya da okuyanın üzerinde epik bir Oğuz ile Türk tarihini sırtlamış bir Oğuz tasviri oluşturmaktadır.

#### • **Söylemler**

Genel itibarıyla dil pratikleri; sosyal gerçekliğin inşa edilmesi, kimliğin oluşturulması gibi unsurlar söylemin imkânlarıyla anlam kazanır. Zira söylem, bir toplumsal bağlamda meydana gelir. Söylemde ifade edilenler ancak bağlam içinde değişebilir ya da başka türlü tahayyül ettirebilir. Gerek dil yapıları gerekse dil dışı öğeler söylemin oluşumunda önemli etkiye sahiptir. Oğuz Kağan Destanı'nda sosyal gerçekliğin, bu unsurlar etrafında oluştuğu da açıktır. Toplumsal gerçeklik alanları söylemin birer temsili olarak görülebilir. Oğuz'un doğumundan itibaren ortaya konan betimsel ifadeler, devlet geleneğine dair sözcükler bütünü, Oğuz'un



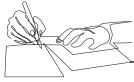
dili inşa etme şekli, semboller, biçimlendirme süreçleri ve destandaki diğer sosyal organizasyon yapıları bunu doğrular niteliktedir.

## G. Sonuç

Bu çalışmada; dil ve söylem bağlamında çocuk edebiyatı ürünlerinin yayıncılık, yazarlık, geleneği oluşturan kaynaklardan yararlanma ve çocuk yazını okuma unsurları için bir çözümleme önerisi olarak J. P. Gee'nin söylem çözümleme yöntemi merkeze alınarak özünde söylem çözümlemenin çocuk yazınının yazarlık ve öğrenme-öğretme ortamları/yaklaşımları için bir metot olarak önerilmesi üzerinde durulmuştur. Özellikle destan gibi halk edebiyatının önemli türlerinden biri seçilerek örnek bir çözümleme yapılmış, bu çözümleme ile çocuk yazınında özellikle geleneksel unsurların yoğun olduğu destan gibi türlerde dil ve dilin imkânlarıyla kimliğin nasıl inşa edildiği gösterilmeye çalışılmıştır. Bununla beraber metnin türü ve yaratıldığı toplulukla olan ilişkisi düşünülerek zihinsel bağlam içerisinde, çocuk yazını için metnin yeniden üretilmesi aşamalarında yazar/anlatıcı/metin bize aslında ne söylüyor, neden böyle söylemiş de başka türlü söylememiş gibi sorular ve düşüncelerle, semantik kodlar ve göstergeler yardımcıyla anlamın ortaya çıkarılmasına uğraşmıştır.

Dil içi bağlamlarda; örtük, yer yer tamamen kapalı olan ilişkiler görülebilir. Haliyle bunların açıklanması ya da analitik hale getirilmesi gerekmektedir. Özellikle çocuk yazınında halk edebiyatı türlerinden yararlanılacaksa şayet birtakım sembollerin, motiflerin yorumlanması ve açıklanması kaçınılmaz bir durumdur. Söylem çözümleme ile araştırmaya konu olan Oğuz Kağan Destanı'nda başta kimliğin nasıl inşa edildiği bu anlamda gösterilmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken fiillerin, edimlerin birer toplumsal formu olarak düşünebileceğimiz söylemle ve tarihsel-sosyal bağlam da göz ardı edilmeksizin metindeki arkaik ve minyatür yapıların anlaşılması ve yorumlanmasıyla -destanın sözlü gelenek içindeki yaratım süreci de düşünülerek- metin ve okur, metin ve yazar, yazar ve okur arasında müzakere edilebilir durumlar gösterilmiş; bu yapılar kültürel kodlar ve ideolojik yapıların yardımcıyla Oğuz Kağan metninde kimliğin inşa edilebileceği gözlemlenmiş ve çözümlemede gösterilmiştir.

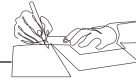
Firdevsi Şehname'nin ön sözünde 'ölmüş bir milleti otuz yılda dirilttim.' denmektedir. Finceden derlenmiş olan Kalevela'nın dil hususiyetleri ve mitolojik özellikler, Finlilerin İsveçlilerden farklı bir ulus olduğunu ortaya koymuş ve bugünkü bağımsız Finlandiya toplumunun oluşmasını sağlamıştır (Yalçın ve Aytas, 2012). O halde Türk destanlarının çocuk edebiyatının sosyolojik, psikolojik ve pedagojik yapıtaşlarına göre düzenlenerek ve çocukların özellikle bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri de dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu yapılırken kimliğin inşası gibi üst değerler göz ardı edilmemeli, bu yapılar çocuk yazınının dil özellikleri, yazma tekniği çerçevesinde yapılandırılmalıdır. Bu durum sadece bir kimlik inşası olmanın ötesinde aynı zamanda dil bilinci ve dili etkili kullanma ve daha birçok beceriye etki edecek şekilde düzenlenmelidir. Türk kültür hayatının önemli yapıtları olan destanlar, masallar, efsaneler ve diğer halk edebiyatı ürünlerinin bu şekilde bir yeniden üretimi şüphe yok ki çocukların kimlik inşasında ve onların millî bir bilinç kazanmalarında etkili olacaktır.



## H. Kaynakça

1. Akkuş, Z. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde destanların kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 14, 31-48
2. Aksan, D.(1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Ankara
3. Balcı, H. A. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayıncılık.
4. Bayat, F. (2006). *Oğuz destan dünyası*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
5. Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımına ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 953-981.
6. Boratav, P. N. (2009). *Köroğlu destanı*. İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.
7. Elçin Ş. (1993). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
8. Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
9. Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yay.
10. Gee, J. P (2011). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Newyork: Routledge
11. Günay, V. D. (2013). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık, Eğitim.
12. Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık, Eğitim.
13. Gündüz, T. (2017). *Oğuz Kağan destanı*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
14. Gür, T. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dil tutumları ve dil kullanımalarının söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bil. Ens.
15. İmer, K. Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
16. Kıran, A. ve Kıran Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
17. Korkut, E. (2017). *Söz ve kimlik, söylem bize ne söyler*. Ankara: Seçkin Yayınları.
18. Maalouf, A. (2000). *Ölümçül kimlikler*. İstanbul: Yapı Kredi yayınları.
19. Mertol, H. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamaları. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu, 265-269. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart University Print
20. Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
21. Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
22. Öztürk, A. (2002). Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
23. Sepetçioğlu, M. N. (1998). *Karşılaştırmalı Türk destanları*. İstanbul: İrfan Yayınları.
24. Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.



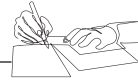


25. Sözen, E. (2014). *Söylem belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. Ankara: Birleşik Dağıtım.
26. Şimşek, A. (2001). Tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü. *GÜ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 3.
27. Şirin, M. R. (1994). (Haz.) *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
28. Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık
29. TDK Türkçe sözlük (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
30. Top, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenciye başarısı ve tutumuna etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
31. Topçu, E. ve Kaymakçı, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde menkıbelerin kullanılma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 281-305.
32. Ünveren, D. (2016). Muc'un ucuz evinde mucizenin ölümü: Madak'ın annemle ilgili şeyler adlı şiiri üzerine söylem çözümlemesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (15), 609-632. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9877> ISSN: 1308-2140.
33. Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yayınları.
34. Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
35. Yeşilbursa, C.C. ve Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (36), 19- 33.

## **İ. Çözümleme İçin Yararlanılan Oğuz Kağan Metinleri Bibliyografyası**

36. Ağca, F. (2016). *Uygur harfli Oğuz Kağan destanı. (metin-aktarma-notlar-dizini-tpkibasım)* Ankara: Türk Kültürünü araştırma Enstitüsü Yayınları.
37. Bang, W. ve Rahmeti, G.R. (1936). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay.
38. Bayat, F. (2006). *Oğuz destan dünyası*. İstanbul: Ötügen Neşriyat.
39. Gökdağ, B. A. ve Üçüncü, K. (2015). *Başlangıçtan günümüze Türk destanları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
40. Gömeç, S. (2009). *Türk destanlarına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
41. Gündüz, T. (2017). *Oğuz Kağan destanı*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
42. Ögel, B. (2014). *Türk mitolojisi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
43. Pelliot, P. (1995). *Uygur yazısıyla yazılmış Uğuz Kağan destanı üzerine*. (Çev. Vedat Köken) .Ankara: TDK Yayınları.





## UZAKTAN EĞİTİM İLE LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

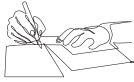
İhsan Seyit ERTEM<sup>1</sup>

### Giriş

Eğitimciler öğretmen eğitiminde farklı sorunlar üzerinde yoğun tartışmalar yapmaktadır. Tartışmanın en önemli noktasını daha bilgili ve becerikli, öğretim uygulamalarında uzmanlaşmış kısaca nitelikli öğretmenlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu oluşturmaktadır (Ertem 2013). Öğretmen eğitiminde köklü değişiklikler yapılması ve bu değişim uygulamalarının temelinde; teori ve uygulamanın birlikte yürütülmesi, çoğunlukla gelişim okullarında yürütülen iyi düzenlenmiş staj uygulamaları, örnek olay metodunun kullanılması, aksiyon araştırmaları ve performans değerlendirme yatmaktadır (Darling-Hammond, 2010). Ayrıca, bu yeni öğretmen eğitimi programından mezun olan öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleğine daha hazır hissettiklerine, öğrencilerin öğrenmesine daha fazla katkıda bulduklarına ve yöneticileri tarafından daha etkili olarak değerlendirildiklerine dair veriler elde edilmeye başlanmıştır (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Darling-Hammond, 2010). Etkili öğretmen eğitim programları üzerine yapılan araştırmaların bulguları bu programların bazı özelliklerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu özellikleri sırasıyla: birincisi öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü öğretmen eğitimi programının içeriği ile öğretmen olduğunda öğreteceği derslerin içeriğinin benzer olması; ikincisi etkili öğretmen yetiştiren programların öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin kalitesini dikkatli ve sürekli kontrol ediyor olması; üçüncüsü öğretmen adaylarına yeniden deneme, sürekli gelişim fırsatı tanımları ve onlardan detaylı geri bildirim alma girişimleri; son olarak da eğitim programları, eğitim uygulamaları ve performans değerlendirmelerinin bütün olarak mesleki öğretim standartlar çerçevesinde organize edilmesidir (Zeichner, 1993; Boyd, Lankford, Loeb, Rockoff ve Wyckoff, 2007). Darling-Hammond (2010) ise etkili öğretmen yetiştiren programlarını analiz becerisi kazandırma, öğretim deneyimi sağlama ve yansıtma (geri bildirim verme) ölçütlerine göre değerlendirmektedir. Kısaca araştırma bulguları artık öğretmenlik mesleğinde alan bilgisinden daha çok bir alanda öğrenme ve öğretmeye ilişkin bilgilerin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır (Ertem 2013).

Öğretmen yetiştirmede uluslararası alandaki genel eğilim öğretmenlik mesleği standartlarındaki gelişim ve dönüşüme paralel olarak, öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin ayrı olarak ele alındığı davranışçı anlayışın terk edilerek yerine standartlar düzeyinde bütünleşmiş “teknolojik, pedagojik, alan bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşümün benimsenmesi yönündedir. Ancak, ülkemizdeki öğretmen yetiştirmedeki uygulamalar yeni gelişmelerin aksine davranışçı anlayışı yansıtmakta; alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi birbirinden bağımsız olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle,

1 Gazi Üniversitesi



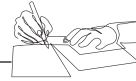
alan bilgisi alan uzmanları tarafından, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise eğitim bilimleri bölümleri tarafından verilmektedir. Alan bilgisi ile öğretmenlik meslek bilgisinin bütünleştirilmesi tamamen öğretmen adayına bırakılmaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009).

Özet olarak öğretmenlerin eğitiminde üniversitelere yoğun eleştiriler yöneltilmektedir. Bu eleştiriler; öğretimin fazlasıyla soyut, genel ve teorik olması ki bu öğretmenleri sınıf ortamında hangi materyali kullanacağı konusunda kararsızlığa sürüklemektedir; eğitim programları bilgisinden değerlendirme stratejileri, grup çalışmaları organizasyon teknikleri ve öğrenci araştırmalarının planlanmasına kadar öğretim yöntemleri konusunda eksiklikler; öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin sistematik olmayışı ve bir bütünlük arz etmemesi şeklinde sıralanmaktadır (Ertem, 2013).

Darling-Hammond (2000) hazırlık süresi, mesleki deneyim, öğretilen alana yönelik içerik bilgisi, üniversiteye giriş puanı, eğitim düzeyi (yüksek lisans ve doktora), mezun olunan üniversite gibi unsurların öğretmen kalitesi üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Son yıllarda gittikçe artan toplumsal dönüşümün hızı okulları etkilemekte dolayısıyla geleneksel okul işlevlerinin ve geleneksel öğretmen niteliklerinin yeniden gözden geçirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Artık öğretmenlerden ders kitaplarındaki bilgileri öğrencilere aktarmaktan daha fazlası beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme konusunda sürekli kendini güncellemesi ve öğrenme öğretme durumlarını tasarlamada bu bilgilerden yararlanması gerekir (TED, 2009). Öte taraftan, Milli Eğitim Bakanının son dönemlerde yaptığı açıklamalarında öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasının teşvik edilmesi gerektiği böylece daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebileceği görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğretmen kalitesi üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan birisi eğitim düzeyi (lisans, yüksek lisans ve doktora) olarak görülüyor ise öğretmenlerin eğitim düzeyi nasıl artırılabilir? Öğretmenler bu eğitimi en verimli şekilde ve görevlerini aksatmadan nerede ve ne zaman alabilirler? Bu bölümün amacı son yıllarda oldukça gündemde olan uzaktan eğitim ile öğretmen eğitimi programını detaylı olarak incelemek ve tartışmaktır. Ayrıca böyle bir programın misyonunu, başvuru koşullarını, aday seçim kriterlerini ve gerekliliklerini ayrı ayrı ele alarak ülkemizde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır.

## Ülkemizde Öğretmen Eğitimi ve Sorunlar

Ülkemizin öğretmen yetiştirme sürecinin Tanzimat Fermanına dayanan uzun bir geçmişi olmakla birlikte ortaya konulan ve uygulanan politikaların, çoğu zaman karmaşık, çelişkili ve yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim etkinliklerinin kalitesi için kilit bir süreçtir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin, sürekli bir değerlendirme süreci içinde sorgulanması, bugünün ve geleceğin gerektirdiği nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirmek için sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. 1982 yılına kadar öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan okullarda yetiştiriliyordu. Öğretmen yetiştirmeye yönelik politikalarda, amaçlar ve programlar yönünde sık sık değişiklikler ve siyasi düşüncelerin de etkisiyle nicelik ön planda tutulmuş ve nitelik göz ardı edilmiştir. Öğrenci sayısında yıllar itibariyle ortaya çıkan artışlar öğretmen açığının değişik yöntemlerle giderilmesini zorunlu kıl-



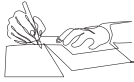
mış, böylece zaten çok kaynaklı olan öğretmen yetiştirme ölçütlerine, daha da farklı ve aralarında bir uyum bulunmayan başka yetiştirme kaynakları da eklenmiştir. 1982 tarihinde öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere, istihdam işi ise Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Azar, 2011).

Okullardaki eğitim programları, öğretmenlikle ilgili alan bilgisi ve öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim etkinliğinin ve verimliliğinin artırılmasında hizmet içi eğitim faaliyetleri de önemli yer tutmaktadır. Ülkemizde MEB tarafından öğretmen niteliğini artırıcı hizmet içi etkinlikler sürdürülmekle birlikte, bu etkinlikler daha çok öğretmenlerin mesleki yetersizliklerini gidermek için tasarlanıp uygulanmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu açıdan da öğretmen yetiştirme konusunun, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler karşısında, ülkemizin önemli gündem maddelerinden biri olarak kalacağı bir gerçektir. Yatırımların en önemlisi insana yapılan yatırımdır. Bu yüzden insana yatırım yapacak öğretmenlerimize yatırım yapmak, onları geleceğin dünyasına hazırlıklı yetiştirmek gerekmektedir. Bu anlamda, öğretmen yetiştiren kurumlar, üniversitelerin ve toplumun göz bebeği kurumlar olmalıdır. Geleceği oluşturacak çocuk ve gençlerin iyi yetişmesi, bu uğurda yapılacak yatırımlara ayrılan kaynaklar yönünden de öncelikli ve ayrıcalıklı olmayı gerektirmektedir (Büyükduman, t.y.).

Türkiye'de öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde yetiştirilmeleri için tarihsel süreç içerisinde çeşitli modellere başvurulduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirme eğitim sistemimizin en ciddi konusu olmasına rağmen bir istikrar sağlanamamıştır bunun yanında öğretmenlik mesleğinin niteliği gittikçe düşürülmüştür. Öğretmen mesleğinin niteliksel yönünün giderek düşmesinin temel nedenleri arasında, öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişikliklerin, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmadan gerçekleştirilmeye çalışılması gösterilebilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirmede model arayışında içinde yaşadığımız toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi yapısına uygun olan bir model geliştirilmedikçe, bu sorunlar zamanla artarak devam edecektir (Azar, 2011).

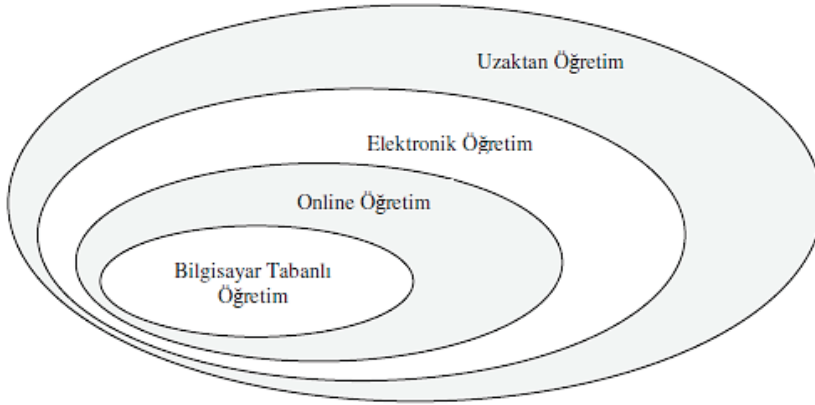
### **Uzaktan Eğitim ve Türkiye'de Güncel Durumu**

Uzaktan eğitimi araştırmacılar öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak farklı mekanlarda olduğu, öğrenimlerini kendi hız ve kapasitelerine göre ayarlayarak, eğitim teknolojilerinden yararlanarak, verimli ve kaliteli bir şekilde öğrenme - öğretme etkinliklerini sürdürebilecekleri bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Keegan, Aşkar, Volery & Lord ve Alkan'dan akt. Balaban, 2012). Uzaktan Eğitimin diğer bir tanımı; "Geleneksel nitelikteki eğitim-öğretim sorunlarına bir seçenek olarak ortaya çıkmış, eğitim etkinliklerini planlayarak ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir" (İçten'den akt. Özbay, 2015). Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi uzaktan eğitimde amaç; eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldırılarak, gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, zamandan ve mekândan etkilenmeden insan eğitimine katkı sağlayabilen sistemlerle insanlara eğitim-öğretim imkanı sunmaktır (Özbay, 2015).



Uzaktan eğitim uygulamaları özünde eğitimde sorunların çözümüne yönelik yeni arayışların bir sonucu olarak gündeme gelmiştir. Bu sorunlardan bazıları aynı anda büyük kitlelere eğitim hizmeti verilememesi, bireylerin ilgi ve yeteneklerinin yeterince dikkate almaması, uygun bilginin uygun yöntem ve tekniklerle sunulmaması ve gerekli bilginin etkili olarak kısa sürede kazandırılmaması olarak sıralanabilir (Kaya'dan akt. Gelişli, 2015). Bu sorunların çözümü ve herkeşe daha iyi eğitim olanaklarının sağlanması için yeniliklere ihtiyaç olduğu açıktır. Sorunların üstesinden gelmek amacıyla eğitim uygulamalarında hem uygulayıcılar hem de çözüm üreticilerinin arayışları, teknolojik gelişmelerle birlikte farklı arayışlar ve yöntemleri ortaya koymaktadır (Gelişli 2015).

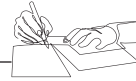
Uzaktan eğitim bugünkü geldiği noktada bilgisayar ve ağ teknolojilerini kullanarak bir öğretim platformu üzerinde zaman ve yer sınırını aşarak eğitimi gerçekleştirmektedir. Uzaktan eğitim teknolojileri denilince basılı materyal, radyo, televizyon, audio ve videokasetler, çoklu ortam, bilgisayar destekli eğitim, elektronik posta, internet, veritabanları, uydu teknolojileri ve video konferanstan sanal gerçeklik olarak geniş bir yelpaze karşımıza çıkmaktadır (Balaban, 2012). Uzaktan eğitim bu farklı yöntemler sayesinde gerçekleştirilebilmektedir. Bu yöntemler aşağıda gösterilmiştir:



**Şekil 1:** Uzaktan Eğitim Yöntemleri (Çukadar ve Çelik'den akt. Kırık, 2014).

Amerika, Kanada, Almanya, Hollanda ve Avustralya gibi ülkelerin birçok önemli üniversitesi tarafından çeşitli ön lisans, lisans, yüksek lisans ve sertifika programları uzaktan eğitim ile verilmektedir (Özbay, 2015). Dünya üzerinde yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan eğitim programları temelde dört ana grupta toplanmaktadır:

- Ön lisans diploması olan ve bunu lisans derecesine yükseltmek isteyenlere olanak sunan programlar,
- Lisans mezunu olan ve çalışır durumda olanlara mesleki bilgilerini artırma, teknolojinin getirmiş olduğu yeniliklere uyum sağlamak amacıyla geliştirilmiş programlar,



- Bir kuruluşun elemanlarını iş başında eğiten programlar,
- Yükseköğretim çağındaki nüfusun eğitimi için örgün eğitime alternatif programlar geliştirmek şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Can'dan akt.Öz-bay, 2015).

Türkiye’de uzaktan eğitim gelişimine baktığımızda ilk kez 1927’de eğitim alanındaki sorunların görüldüğü bir toplantıda gündeme gelmiş ancak bu uygulama hayata geçirilememiştir. 1956’dan sonra uzaktan eğitim uygulamaları için temeller atılmaya başlanmış ve 1960’da İstatistik ve Yayın Müdürlüğü bünyesinde “Mektupla Öğretim Merkezi” adında bir kurul oluşturulmuştur. 1962’de ise eğitimlerine çeşitli sebeplerden dolayı devam edemeyen çocuklara, yetişkinlere aynı zamanda mesleki bilgi ve becerisini arttırmak isteyenlere mektupla öğretim yoluyla eğitim verilmesi sağlanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle beraber 1968’de TRT tarafından eğitsel programlar yayımlanmaya başlamıştır. 1973’te ise Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından ilkökul, ortaokul ve liseler için eğitsel programlar yayımlamaya başlamıştır. Ayrıca 1975’te kurulan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) ihtiyaç duyulabilecek birçok alanda televizyon üzerinden eğitsel programlar yayınlamayı planlamıştır 1978’e gelindiğinde yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik MEB tarafından “Açık Üniversite” kurulması önerilmiştir (Öz-bay, 2015). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin 1981 yılında kurulmasıyla birlikte uzaktan eğitim hızlı bir gelişim safhası içerisine girmiştir (Kırık, 2014).

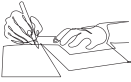
Ülkemizde birçok üniversite tarafından çeşitli ön lisans, lisans, yüksek lisans ve sertifika programları uzaktan eğitimle verilmektedir ve uzaktan eğitim üniversitelerde özellikle 1990’lı yılların sonunda başlamış 2000’li yıllarla tercih edilir bir duruma gelmiştir. ODTÜ ve İstanbul Bilgi Üniversitesi, başı çekmektedir. Bunun yanında Selçuk Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ise Yükseköğretim Kurulu Milli Enformatik Komitesi tarafından verilen yetki ile ODTÜ’nün hazırlamış olduğu çeşitli dersleri uzaktan eğitim sistemi üzerinden öğrencilerine sunmaktadırlar (Odabaş’tan akt. Kırık, 2014).

Kısaca Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarına uzun süredir devam edilmesine rağmen halen bazı önyargılar sürmektedir. Bunun nedenleri kalite ve standartlaşma olmayışı ve kurumsallaşamamasıdır. 1990’dan sonra üniversitelerde uzaktan eğitim uygulamaları gittikçe artan oranda yaygınlaşmaya başlamıştır. Üniversitede bulunması gerekenler ders kaynaklarına erişim, öğretim elemanları ile sürekli ve iletişim ve ders kaynakları dışındaki bilgi kaynaklara ulaşımının kesintisiz olması gereklidir. Bu nedenle, yarışta geride kalmak istemeyen çoğu üniversite alt yapılarını yarının taleplerini de düşünerek geliştirmeye başlamıştır (Gökkaya ve Akçiçek, 2012).

## Uzaktan Eğitim ve Öğretmen Eğitimi

Kaliteli eğitimin en temel unsurlarından biri öğretmenlerdir. Her şeyin her gün değiştiği bilgi çağı mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimini ve kendisini güncellemesini zorunlu kılmaktır. Öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları, çalışma saatleri ve koşulları nedeniyle öğretmenler lisansüstü eğitim programları yoluyla yeni gelişmeleri takip etme ve kendilerini mesleki olarak geliştirme fırsatı





tı bulamamaktadır. Uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü öğretmen eğitimi programları bu konuda öğretmenlere yarar sağlayabilir.

Öğretmen eğitimi, günümüzde gerek hizmet öncesi ve gerekse hizmet içi eğitim kesitleriyle birçok ülkede üzerinde önemle durulan bir eğitim sorunu olma özelliğini korumaktadır. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında dünyadaki okul çağı nüfusunun büyümesi, doğum oranlarının yükselmesi, eğitime olan istemin büyük boyutlara ulaşması ve çok yönlü gelişmelerin öğretmenlik mesleğini yakından etkiledi. Bir yandan yeterli sayı ve nitelikte öğretmenin yetiştirilmesi, öte yandan da çalışan öğretmenlerin gelişmeler doğrultusunda hizmet içinde çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu önemli gerekliliği karşılayabilmek için, dünyada çeşitli yollar denenmekte ve izlenmektedir. Bunların son yirmi beş yılda en çok ilgiyi çeken ve giderek yaygınlaşanlarından birisi de uzaktan eğitim yaklaşımıdır (Özer’den akt. Uzaktan Eğitim Merkezi, 2014).

Eğitimi yaygınlaştırmak, öğretmenleri gerek alan bilgisi ile ilgili gelişmelere ve okulların eğitim programlarındaki değişikliklere uyarlamak ve öğretmenlerin lisansüstü düzeylerde eğitim görmelerini sağlamak amacıyla uzaktan eğitim yoluyla öğretmen eğitimi yaklaşımından yararlanılmaktadır (Uzaktan Eğitim Merkezi, 2014).

Uzaktan eğitim yıllardır, öğretmen yetiştirmek ve öğretmenleri değişen bilim ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarına yardımcı olmak onları geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. 1960’lı yıllardan bu yana UNESCO uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmeye öncülük etmektedir. Afrika, Latin Amerika ve Asya’da yaklaşık 40 ülke öğretmen yetiştirmede uzaktan eğitimin bir biçimini kullanmıştır. Bu programların uygulamadaki başarısı farklılık göstermesine rağmen mevcut tecrübeler uzaktan eğitimin öğretmenlerin öğrenmeleri ve mesleki yeterlikler kazanmalarını sağlamak için kullanılabileceğini desteklemektedir. UNESCO’nun hazırlanmış olduğu bir rapora göre, 2015 yılı sonunda her çocuğun ilköğretim düzeyinde eğitim alabilmesi için dünyada en az 2.6 milyon öğretmene ihtiyaç vardır. Bu öğretmen ihtiyacı özellikle gelişmekte olan ülkelerde kritik öneme sahiptir. Bu önemli ihtiyacı karşılamak amacıyla, çeşitli teknoloji ile geliştirilmiş modelleri, yöntemleri ve biçimleri içeren uzaktan eğitim olası bir çözüm olarak ortaya konmuştur (Fyle’den akt. Gelişli, 2015).

Dünyada öğretmen eğitiminde uzaktan eğitim teknolojileri gibi yeni teknolojilerin kullanımı teşvik edilmektedir çünkü öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler gelişen teknoloji ile birlikte büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Öğretmenlerin mesleki standartlarının geliştirilmesinde hızla değişen teknolojilerin sunduğu fırsatlardan yararlanmak gerekir. Bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak hızlı ve esnek ve uygulanabilir programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Gelişen teknolojilerin sunduğu fırsatlardan bina, açık ve uzaktan öğrenme, gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada uzaktan eğitim uygulamalarının katkısı olacaktır (Mahruf, Shohel’den akt. Gelişli, 2015).

### **Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğretmen Eğitim Programının Avantajları ve Sorunları**

Uzaktan eğitim programları öğretmen eğitimine ilişkin nitelik sorunlarının çözümüne önemli katkılar sağlamaktadırlar. Bu katkılar, aynı zamanda, uzaktan



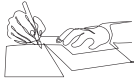
eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılmasının da nedenlerini oluşturmaktadır (Uzaktan Eğitim Merkezi, 2014). Uzaktan eğitim yoluyla öğretmen eğitiminin en büyük avantajları daha az zaman içerisinde, daha düşük maliyet ile daha çok bireye, daha kolay ve hızlı iletişimle eğitim verilmesi olarak görülebilir (Balaban, 2012). Uzaktan eğitim getirmiş olduğu teknik ve eğitsel yararlar yanında temel iki soruna çözüm getirmektedir. Bu sorunlar kısaca; yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, konaklama, barınma, beslenme gibi ek masrafların yol açtığı ekonomik zorlukların giderilmesi, ikincisi ise zaman ve mekândan bağımsız ve her kesime yönelik olduğu için engelleri büyük ölçüde ortadan kaldırmasıdır (UZEM, 2012).

Uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimde yer alan kalıplaşmış yapının dışına çıkılarak esnek, zengin ve etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturularak bireylere daha etkili bir eğitim fırsatı sunulabilmektedir. Aynı zamanda eğitime katılacak bireylerin kapasitesini sınırlayan bina, derslik, öğretmen, eğitim materyali gibi birçok unsurun önüne geçilerek eğitim maliyetinin düşmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim Türkiye açısından da büyük önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim bireysel gelişim açısından yararlı sonuçlar verebilmekte aynı zamanda aktarılan bilgiyi görsel-işitsel örneklerle pekiştirebilmektedir. Yeni medya araçlarından yararlanılması, bilgisayar alt yapısını kullanması bilgiye ulaşımında kolaylık sağlamış ve gelişimi olumlu bir şekilde etkilemiştir. Türkiye’de köklü bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim hizmetleri bireysel başarının ve motivasyon artışına katkıda bulunmaktadır ve bağımsız çalışmaların daha kaliteli bir şekilde hazırlanmasına temel oluşturmaktadır (Kırık, 2014).

Öğretmenlere yönelik lisansüstü eğitim programlarının bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bazı üniversiteler uzaktan eğitim verecek altyapı, donanım ve personel desteğine sahip değildir bu nedenle bazı aksamalar olabilir. Üniversitelerin özellikle özel üniversitelerin uzaktan eğitim programını ticari bir faaliyet ve bir gelir kapısı olarak görmeleri halinde beklenen fayda ve kalite sağlanamayacaktır. Bu programların giderleri öğretmenler tarafından karşılanması halinde öğretmenlerin üzerinde ciddi bir mali yük oluşturacaktır. Mevcut durum içerisinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış olmaları memuriyette bir kademeler ilerlemesi ve ek ders ödemelerinde küçük artış dışında herhangi bir avantajı bulunmamaktadır. Bunu gidermek için lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin mesleki yükselmede tercih edilmesi, gerekli saygınlığın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanması gerekmektedir. Önemli bir diğer sorun uzaktan eğitim yoluyla verilen akademik eğitimin niteliğidir. Maalesef lisansüstü eğitim almış birçok öğretmen bilimsel araştırma ve proje yapabilecek yetkinliğe sahip değildir. Elbette öğretmenlere verilecek olan lisansüstü eğitimin temel amacı mesleki bilgi vermektir ancak temel düzeyde araştırma yapabilme ve proje hazırlama becerisine sahip olması beklenir. Diğer bir dezavantaj ise uzaktan eğitimin bireyleri pasif izleyici haline getirmesi, bireysel çalışma disiplini ve motivasyonu olmayan kişiler için uygun olmayışıdır.

### **Lisansüstü Öğretmen Eğitimi Programı**

Uzaktan eğitim yoluyla öğretmen eğitimi programı, Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki bir protokole bağlı olarak Eğitim Teknolojisi, Eğitimde



Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Program Geliştirme, Özel Eğitim gibi farklı alanlarda Yüksek Lisans ve Eğitim Doktora dereceleri olarak sağlanabilir.

### Programın Amacı

Çeşitli avantajları ve dezavantajları bulunan programın temel amacı üniversitelere akademisyen yetiştirmek veya sıfırdan öğretmen yetiştirmek değil lisans eğitimi almış olan mevcut öğretmenlerin eğitim teorileri, araştırma ve uygulamalar arasında bağlantı kurmalarını sağlayarak karşılaşabilecekleri sorunlara karşı hazırlamaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çalışma koşullarına uygun, bağımsız, mesleki temelli ve esnek öğrenme fırsatları sunmaktır.

### Gereklikler

Uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlere lisansüstü eğitim sağlama projesinin koşulları programa kabul edilme, derslerle ilgili ve mezuniyetle ilgili koşullar olmak üzere üç ayrı grupta ele alınmıştır.

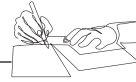
Programa kabul edilmek için gerekli koşullar:

- En az 3.00 Lisans not ortalaması
- ALES sınav sonucu,
- Referans mektupları,
- Neden böyle bir eğitimi tercih ettiklerini ve kariyer amacını açıklayan amaç mektubu,
- Öğretmenlik mesleğinde en az 2 yıl çalışma şartı ve tam zamanlı çalışıyor olmak
- Belli bir konuda kompozisyon yazma.

Bu koşulları sağlayan öğretmenler titiz bir değerlendirmeye dayalı olarak üniversitelerdeki eğitim fakülteleri tarafından oluşturulan komisyonlarca eğitime alınabilir. Eğitim programında dersler uzaktan eğitim yoluyla olmak üzere 14 hafta sürecek şekilde oluşturulabilir ve ayrıca öğretmenler yaz tatilinde en az iki hafta yerleşke içi eğitimi zorunlu tutulabilir.

Derslerle ilgili olarak gereklikler;

- Alanı ile ilgili eğitim doktorasında en az 30 kredi, tezsiz yüksek lisansta en az 24 kredi,
- Bilimsel araştırma yöntemleri eğitim doktorasında en az 12 kredi, tezsiz yüksek lisansta en az 6 kredi,
- Tez dönemi için eğitim doktora programında en az 18 kredi ve seçmeli dersler için en az 30 kredi, tezsiz yüksek lisansta bitirme projesi en az 6 kredi tamamlama zorunluluğu,
- Bu programda, yüksek lisans dışındaki lisansüstü kredilerin eğitim doktora derecesine dahil edilmemektedir.
- Öğretmenler araştırma grupları ve yaz seminerleri gibi uygulama toplulu-



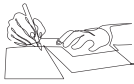
ğuna katılma zorunluluğu olmalıdır.

- Programı ortalama tamamlama süresi yüksek lisans için 2 yıl eğitim doktora programı için 4 yıl olacak şekilde planlanabilir. Her öğretmenin eğitim doktora adaylığına geçmesi için yeterlilik sınavları olmalıdır.
- Sınavın yazılı bölümünde üç unsur bulunur: (1) kısa biyografik özgeçmiş, (2) düşüncelerini kompozisyon şeklinde ifade etme ve (3) araştırma projesi önerisi.
- Sınavın sözlü bileşeni, program sırasında tamamladığı gibi bir çalışmasının sunumunu ve sınavın yazılı kısmı ile ilgili soruları içerebilir.
- Mezun olma koşulları:
- Eğitim doktora derecesi için lisans derecesi üzerine en az 90 kredi, tezsiz yüksek lisans derecesi için lisans derecesi üzerine en az 36 kredi tamamlanmış olma,
- Eğitim doktora derecesi için yazılı ve sözlü yeterlik sınavında başarılı olma,
- Eğitim doktora için tez önerisi yazma ve savunmasını başarıyla tamamlama,
- Her öğretmen, kamuya açık bir forumda meydana gelen eğitim doktora derecesi için tez, tezsiz yüksek lisans derecesi için bitirme projesi savunması ve
- Tez ve bitirme projesi savunmasında öğrencilerin uzmanlık alanlarında kavramsal ve pratik yetkinliklerini ve bilimsel duruşlarını sergilemeleri istenebilir.

## Sonuç ve Öneriler

Eğitim sistemimizde öğretmen eğitimi temel konular arasında yer almaktadır. Öğretmen eğitiminde yıllarca nicelik ön planda olduğu için niteliksel gelişim önemsenmemiştir. Mesleğin maddi koşullarının iyi olmayışı talebi azalttığı gibi nitelikli gençlerin mesleğe yönelmesini de engellemektedir. Zorunluluktan dolayı öğretmenlik mesleğini seçen gönülsüz, meslekte yükselme ve kariyer umudunu yitirmiş ve mesleki tükenmişlik durumu yaşayan öğretmenlerle karşı karşıyayız. Bu durumdan kurtulabilmek için eleştirel düşünme becerisi, sorun çözme yetisine sahip öğretmenleri yetiştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığına ve Eğitim Fakültelerine büyük görevler düşmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme deneyimleri göz önünde bulundurularak mevcut öğretmen eğitimi sistemimiz analiz edilmeli ve başka ülkelerin öğretmen eğitimi süreçlerine bakılarak bu alanda köklü politikalar oluşturulmalıdır (Büyükduman, t.y.). Uzaktan eğitim yoluyla öğretmen eğitimi bir yandan öğretmenlerimizin alan ve mesleki bilgilerini güncellemelerini sağlamak diğer yandan yenilikleri takip etmek adına iyi bir fırsat olabilir.

Daha önce belirtildiği gibi uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü öğretmen eğitimi programının temel felsefesi; akademisyen veya öğretmen yetiştirmek değil mevcut lisans mezunu öğretmenlere çalışmalarını ve araştırmalarını kendi eğitim ortamlarına dayandırmak, uygulama laboratuvarları yaratmak, kendi okul ve sınıflarında değişim ve iyileştirme yapmak, uygulama sorunlarını incelemelerini sağlamak, teori ve uygulamayı bir araya getirmek ve tecrübe paylaşımını sağlamaktır. Bu nedenle mesleki bilgi ve beceri kazandırmak temel hedef olmalıdır.



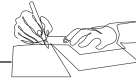
Bunun yanında olası sorunların (nitelik, maliyet-fayda, izin, uzaktan eğitimin dezavantajları vb.) giderilmesi gerekmektedir.

Türkiye, uzaktan eğitim konusuna yabancı değildir halihazırda üniversitelerde 22'si farklı toplamda 28 uzaktan eğitim programının var olduğu saptanmıştır (Kırık, 2014). Ancak, uzaktan eğitim konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere düşen bazı sorumluluklar vardır. Üniversiteler gerekli alt yapıları hazırlamalı ve öğretim üyelerinin de aynı sorumluluk ile bu görevi paylaşmaları sağlamalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakülteleri ile gerekli eşgüdümü kurarak arz ve talep dengesini kurmalı ayrıca gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Üniversitelerde var olan bilginin paylaşılması ve yayılması sağlanarak toplumunun oluşumunda da önemli katkı sağlanabilecektir. Eğitime ve insan kaynaklarına yatırım gelecekte toplumların diğer toplumlar karşısındaki konum ve yerini belirleyecektir. Dolayısıyla teknolojinin desteğini ve kolaylaştırıcı gücünü de kullanarak öğretmenlerimize yapacağımız eğitim yatırımı bugünden geleceğe bizi hazırlayan en kritik nokta olacaktır (Balaban, 2012).

Uzaktan eğitim yoluyla lisansüstü eğitim programı ile ilgili öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Uzaktan öğretmen eğitimi programına kabul şartları ve gereklilikleri oldukça zor ve titiz bir değerlendirmeye dayalı olarak sınırlı sayıda öğretmen kabul etmelidir (öğretim üyesi başına düşen öğretmen sayı).
- Programa katılan öğretmenlerin tüm okul ücretleri eğitim bakanlığı tarafından karşılanmalı ve öğretmenler bu yönde teşvik edilmelidir. Programı tamamlayan öğretmenlerin maaşlarında artış yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin ders dışında araştırma grupları ve yaz seminerleri gibi uygulama topluluklarına katılmak zorunda olması ve okulların kapalı olduğu yaz döneminde her yıl yerleşke içi seminerlere katılma gerekliliği yoluyla uzaktan eğitimin getirdiği dezavantajları giderilmelidir.
- Program eğitim yüksek lisansı (tezsiz yüksek lisans) ve eğitim doktorası olmak üzere iki şekilde uygulanabilir.
- Kredi gerekliliği ve ortalama tamamlama süresi ülkemiz şartlarına göre uyarlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasında işbirliği içerisinde bu programın uygulanabilir olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak uzaktan eğitim öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde etkili ve sürekli olarak kullanılmaya elverişli önemli bir alternatiftir. Farklı araştırmalar, uzaktan eğitimin, öğretmen yetiştirmede önemli role sahip olduğunu göstermiştir. Uzaktan eğitime yönelik bazı eleştirilere rağmen teorik ve uygulamalı dersler için oluşturulacak ayrı uygulamalarla başarı şansı artabilir. Teorik dersler uzaktan eğitimin teknik ve yöntemleriyle, uygulamalı dersler fakülte ve okullarda yaptırılarak öğretim desteklenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimle, öğretmenlerin hizmetteki verimini artırmak için sürekli hizmet içi eğitim verilebilir. Bununla dünyada birçok uygulama örnekleri bulunmaktadır (Gelişli, 2015).



## Kaynakça

1. Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,1(1), 36-38.
2. Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi.
3. Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Rockoff, J. ve Wyckoff, J. (2007). The narrowing gap in New York City teacher qualifications and its implications for student achievement in high poverty schools. Washington, DC: National Center for the Analysis.
4. Büyükduman, İ. (t.y.). Türkiye'de öğretmen yetiştirme. 21 Kasım 2018 tarihinde [https://www.academia.edu/4120789/Türkiyede\\_Öğretmen\\_Yetiştirme](https://www.academia.edu/4120789/Türkiyede_Öğretmen_Yetiştirme) adresinden erişildi.
5. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student. 17 Kasım 2018 tarihinde <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1> adresinden erişildi.
6. Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
7. Darling-Hammond, L. ve Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers For A Changing World: What Teachers Should Learn And Be Able To Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Ertem, İ.S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 11-18.
9. Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,4(3), 313-321.
10. Gökkaya, Z. ve Akçiçek, Ş., B.(2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: Örnek bir çalışma. *Istanbul Journal of Social Science*,2, 1-17.
11. Kırık, A.,M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*,21, 73-94.
12. MEB UZEM (2012). Uzaktan Eğitim Merkezi. 30 Kasım 2018 tarihinde [uzem.eba.gov.tr/hakkimizda.php](http://uzem.eba.gov.tr/hakkimizda.php) adresinden erişildi.
13. Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*,2(5), 376-394.
14. TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: TED Yayınları.
15. Uzaktan Eğitim Merkezi (2014). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme. 30 Kasım 2018 tarihinde [www.uzaktanegitim.com](http://www.uzaktanegitim.com) adresinden erişildi.
16. Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1-13.