

SAKARYA'DA
EĞİTİM
ARAŞTIRMALARI
KONGRESİ

12 HAZİRAN 2014
BİLDİRİLER KİTABI



SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**T. C. Sakarya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi

Bildiriler Kitabı
SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ
12 Haziran 2014

(Sakarya Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezi)

Sakarya Üniversitesi Yayınları No: 108

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları No: 7

ISBN: 978-905-4735-38-9

III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı 12 Haziran 2014

Yayına Hazırlayanlar: İsmail GÜLEÇ, Halil İbrahim SAĞLAM, Özcan Erkan AKGÜN

Kapak tasarımı: Emrehan GÜLTEKİN, Fatih DURMUŞ

Sayfa tasarımı: Safa EROĞLU, Murat TOPAL

Baskı: Sakarya Üniversitesi Basımevi, Esentepe SAKARYA

© 2014, Sakarya

Bu kitabın her türlü basım-yayın hakkı Sakarya Üniversitesine aittir.

Yazılardan yazarları sorumludur.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

İletişim:

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Hendek Kampüsü E Blok K2 Hendek SAKARYA

Tel: 0 (264) 614 2554 Belgegeçer: 0 (264) 295 7492

E-posta: egitim@sakarya.edu.tr

Sunuş

İlkini 2012 yılında yaptığımız Sakarya'da Eğitim Araştırmaları toplantılarının üçüncüsünü içinde bulunduğumuz yıl yaptık. İlk iki toplantıyı çalıştay olarak düzenlemiştik. Ancak bir türlü çalıştay formunda yapamadığımız için bu defa kongre yaptık. Bundan sonra da bu şekilde devam etmeyi planlıyoruz. Çalıştay sadece kongre içinde bir oturum olarak gerçekleşecek. Konusu da Sakarya'da eğitimle ilgili bir sorunun uzmanları ve muhataplarıyla tartışıp bir sonuca ulaştırmaya çalışacağız. Umarız başarırız.

Bu ulusal, hatta yerel bir toplantı. Amacımız Sakarya ili sınırları içinde eğitim alanında yapılan çalışmaların sonuçlarını muhataplarına duyurmak, tartışılmasını sağlamak, uygulayıcılara yön gösterecek bilgiler üretmek. Enstitümüzde bir yıl içinde yaklaşık 50 tez yapılıyor. Bu tezlerin bir kısmı Sakarya'daki okullarda çalışılarak hazırlanıyor. Ayrıca öğretim üyesi arkadaşlarımız da çalışmalarının uygulamalarını Sakarya'da ve buradaki eğitim kurumlarında yapıyor. Yapılan bu tezlerin ve yazılan makalelerin eğitim dünyasına sunulması amacıyla bu toplantıları düzenliyoruz. Böylece Sakarya'daki eğitimi daha da ileri götürülmesine katkıda bulunmak. Bunu gerçekleştirep gerçekleştirmediğimizi bilmiyorum. Ama biz samimiyetle bu gayretlerimizi sürdüreceğiz.

Kimilerimiz "Niçin Sakarya ile sınırlı" diye düşünebilir. Bizce ülkesine faydalı olmak isteyen önce bulunduğu yerden başlamalıdır. Bu düşüncemizden dolayı Sakarya ile ilgili konulara öncelik vermeye çalışıyoruz.

Kongremizde 53 bildiri sunuldu. Bunlardan 37'si ise bildiri kitabında yayınlanmaya değer bulundu. 53 kişinin 47'si öğretmen ve bunların yarısından fazlası Sakarya'da çalışıyor.

Kongremize bildiri sunmak ve izlemek amacıyla katılanlara, bizlere yardımcı olan öğrenci arkadaşlara, Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'ın şahsında düzenleme heyetine, bildiri kitabının bu kadar kısa sürede yayınlanmasında büyük emeği olan Ar. Gör. Murat TOPAL'a çok teşekkür ediyorum.

Bir sonraki kongremizde Sakarya'da yapılan ve konusu Sakarya'daki eğitim olan araştırmaların sonuçlarını paylaşmak üzere İl Milli Eğitim Müdürlüğünü, ilgili arkadaşları ve "Beni buraya zorla getirdiler, ben zaten bunları biliyorum, bitse de gitsek" diyen öğretmenlerin dışında, samimiyetle kendini geliştirmek isteyen, tecrübelerini katılımcılarla paylaşarak araştırmalara katkı veren, akademik çalışmalar yapmak isteyen öğretmen arkadaşlarımızı da aramızda görmek isteriz. Umarız bu isteğimiz karşılık bulur.

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Ağustos 2014, Serdivan

Onursal Başkan
Prof. Dr. Muzaffer ELMAS

Düzenleme Kurulu
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Doç. Dr. İsmail ÖNDER
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN
Arş. Gör. Safa EROĞLU

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR
Arş. Gör. Murat TOPAL
Arş. Gör. Mehmet Akif HAYAL

Bilim & Hakem Kurulu

Prof. Dr. Engin YILMAZ Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AKIN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YAMAN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Esat ÇETİN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Havva YAMAN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail ÖNDER Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet ÇARDAK Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Melek MASAL Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Murat İSKENDER Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KOÇ Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILMAZLAR Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mübin KIYICI Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe GÜLER Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Osman TİTREK Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KESKİN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Şenol BEŞOLUK Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay AYAS Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAKİN Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Zeynep AZAK Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİT Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan MASAL Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma SAPMAZ Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Aytaç KAYA Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Kerim KARABACAK Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Mehmet GEDİZLİ Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Dursun AKSU Sakarya Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Ebru UZUNKOL Sakarya Üniversitesi

Sempozyum Açılış Konuşması

Çok Kıymetli Misafirlerimiz,

Hepinizi en içten duygularıyla selamlıyorum.

Bugün burada, III. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi için bir araya gelmiş bulunuyoruz. Kongremize hoş geldiniz, şeref verdiniz.

Eğitim, bir milletin ileriye dönük köklü bir yatırımdır. Bir milletin eğitime olan ihtiyacı, bir insanın havaya, suya, besin öğelerine olan ihtiyacı gibidir. Eğitim ihtiyacının karşılanmasında anaokulundan üniversiteye kadar bütün eğitim kurumlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu görev ve sorumluluklar yerine getirilirken birlikte hareket etmek, işbirliği yapmak son derece önemlidir. Çünkü eğitim hem toplumu hem de bireyleri ilgilendiren önemli bir konudur. Ülkemizin lokomotif olup olmamasında eğitimin lokomotif olup olmamasının etkisi büyüktür. Eğitimi gelişmeleri takip eden değil; gelişmelere öncülük eden bir konuma getirmede eğitimin paydaşları olarak bizlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bunun farkında olarak bugün burada bir araya gelmeye karar verdik. Sizler de katılımlarınızla bu karara destek verdiniz. Bunun için sizlere minnettarız.

Çok Kıymetli Katılımcılar,

Ülkemizin sorunlarını çözenin yolu eğitim sorunlarını çözmekten geçiyor. Hepimiz bunun farkındayız. Burada hem öğretmen hem de öğrenci şapkasını taşıyan kıymetli meslektaşlarımız var. Genç öğretmen adaylarımız var. Öğretim elemanlarımız var. Bu buluşma, bir arada olma esasında "bu sorunların farkındayız, bu sorunları çözmeye kararlıyız"ın bir dışı vurumu olarak düşünülebilir. Problem çözmek için öncelikle "problemin farkında olmak" gerekir. Eğitim kurumunun birer üyesi olarak sorunlarımızı birlikte konuşmak, tanımlamak ve ortak akılla birlikte çözmek durumundayız. Böyle bir tarihi sorumluluğumuz var.

Değerli Katılımcılar,

Öğretmenlerimizin yüksek lisans, doktora yapma isteği esasında uygulamanın içinde yer alan meslektaşlarımızın kendilerini geliştirme, daha nitelikli insanlar yetiştirme isteğinden kaynaklanmaktadır. Üniversitede görev yapan biz öğretim elemanları da, bu öğretmenlerimiz sayesinde, bağlarımızı ilköğretimle, ortaöğretimle koparmamış oluyoruz. Böylece kademeler arasında etkileşim oluyor. Bunu çok önemsiyoruz. Bu etkileşimi daha da geliştirerek güzel ürünler ortaya koymalıyız. Bugün burada paylaşılacak çalışmaları bu kapsamda değerlendirebiliriz. Daha iyisini yapmalıyız. Yapabiliriz de. Yeter ki buna inanalım. Gücümüzü birleştirerek gücümüze güç katalım. "Bir elin nesi var, iki elin sesi var." Şikâyet ederek sorunlarımızı çözemeyeceğimiz gibi, biriktirerek, halının altına süpürerek de çözemeyiz. Bu necip millet bizden daha iyi şeyler bekliyor. Enerjimizi; "daha iyi neler yapabiliriz?" sorusuna cevap bulmak için harcamalıyız. Buna odaklanmalıyız. Hepimiz öncelikle "evimizin önünü sürpürmeliyiz." Burada var olmamızı bu düşünceye bağlıyoruz. III. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne gelerek bu düşüncemize ortak olan siz kıymetli misafirlerimize kongre düzenleme kurulu adına en içten teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız. Saygılarımla....

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

İçindekiler/Contents

Sunuş.....	3
Düzenleme Kurulu.....	4
Bilim & Hakem Kurulu.....	5
Sempozyum Açılış Konuşması.....	6
İçindekiler.....	7
İlkokul Öğrencilerinin Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Elif TINMAZ, Halil İbrahim SAĞLAM.....	9
İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasının Öğrenci Velilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi Semra SÜZER, Halil İbrahim SAĞLAM.....	18
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Cevdet ŞEN, Halil İbrahim SAĞLAM.....	26
Hayat Bilgisi Dersi Veli Kılavuzu Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi Yasemin BEKTAŞ, Ergün ÖZTÜRK.....	35
“Türkçe Dersi Veli Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi Bayram Ali ODABAŞ, Ergün ÖZTÜRK.....	44
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik “Sosyal Bilgiler Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi Tuğba ŞENGÜN, Mustafa BEKTAŞ.....	50
4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik “Fen ve Teknoloji Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi Nurcan AYDIN, Mustafa BEKTAŞ.....	58
2. Sınıf Matematik Dersine Yönelik “Matematik Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi Pınar KORKMAZ, Mustafa BEKTAŞ.....	66
Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri Ensar AYDIN, Mehmet Akif HAYAL.....	74
7.Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrendikleri “Bakteri ve Virüs” Kavramlarını Günlük Yaşamla ilişkilendirme Durumlarının Belirlenmesi Nilay HÜRÇAN GÜRLER, İsmail ÖNDER.....	80
İki Dillilere Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İngiltere Örneği Şükran GÜLEÇ, Havva YAMAN.....	87
Almanya’daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış “Türkçe Temel Eğitim 2” Ders Kitabının Biçimsel Açısından İncelenmesi Fatih ZAHMACIOĞLU, İsmail GÜLEÇ, Bekir İNCE.....	105
Almanya’daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış “Türkçe Temel Eğitim 2” Ders Kitabının İçerik Açısından İncelenmesi Fatma ÇETİN, İsmail GÜLEÇ.....	112

Türkiye'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Gün-lük Yaşama Dair Algıları Elif KILIÇBEY, İsmail GÜLEÇ.....	127
Türkiye'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kültürel Algıları Uğur OKUR, İsmail GÜLEÇ.....	143
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kasıtlı Kültürleme Süreci ve Bu Süreçte Filmlerin Rolü Ramazan KAHRİMAN, Bekir İNCE.....	155
Almanya'daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış "Türkçe Hazırlık 1" Ders Kitabının Biçimsel Açısından İncelenmesi Serap KAYA, İsmail GÜLEÇ.....	160
Almanya'daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Türkçe Hazırlık 1 Ders Kitabının İçerik Açısından İncelenmesi Seray SOLAK KARATAY, İsmail GÜLEÇ.....	176
Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretimi Ders Kitabı 1-2 Okuma Etkinliklerinin Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerine (Çerçeve) Uygunluğu Arife NAÇAKÇI.....	189
Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme Becerilerine Etkisi Serhat ARSLAN, Yücel GELİŞLİ.....	208
Yüz Yüze ve Uzaktan Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları (Sakarya İli Örneği) İbrahim LİMON, Mustafa BAYRAKCI.....	215
Antik Yunan ve Antik Roma'da Eğitim Anlayışı ve Uygulamaları Mehmet A. BOZKURT, Ömer Faruk TUTKUN.....	224
Sosyal Paylaşım Sitelerinin Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisi "Paylaşıyorsam Varım" Ahmet ESKİCUMALI, Nil Nilgün UYGUN.....	231
8. Sınıf Matematik Ders Müfredatında Yer Alan Trigonometri Konusunun Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ahmet ESKİCUMALI, İlker YILDIZ.....	237
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Analizi İbrahim KAYACAN, Ahmet ESKİCUMALI.....	246
Ortaöğretim Öğretmenlerinin İlk Yardım Yeterlik Algı Düzeyleri: Akyazı Örneği Mehtap ALTUNANAHTAR, Ömer Faruk TUTKUN.....	252
4 + 4 + 4 Eğitim Sistemi Hakkında Öğrenci Velilerinin Görüşleri Alper ACAR.....	258
Sosyal İyi Olma İle Duygusal Dışavurum Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Ahmet AKIN, Çınar KAYA.....	266
Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Ahmet AKIN, Mehmet Emin TURAN, Ümit SAHRANÇ, Ümran AKIN, Mustafa ERCENGİZ.....	273
Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği: Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Ahmet AKIN, Ümit SAHRANÇ, Ümran AKIN, Merve KAYA, Mehmet Emin TURAN, Çınar KAYA.....	277
Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Özcan Erkan AKGÜN, Aysar GÜVEN.....	282
Fatih Projesi Kapsamında Dağıtılan Tabletlerin Öğretmenler ve Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Kıvılcım ZAFER AR, Özcan Erkan AKGÜN.....	290

Öğretim Sistemlerinin Değerlendirilmesi için: Oyunlaştırma İlkeleri Ölçeği Necmettin ALP AR, Özcan Erkan AKGÜN	295
Geliştiren ve Uygulayanların Eğitimde Öğretim Materyali Kullanımıyla İlgili Görüşleri Özcan Erkan AK- GÜN, Furkan AYDIN, Fatma HORZUM, Sercan ÖZEN, Funda BAKIRCI, Ayşe GÖNÜLTAŞ, Harika TÜRCAN SELVİ, Kağan KIRCABURUN, Ali İhsan ÖNDER	303
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Lisans Programının Program Çıktılarını Karşılama Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği Murat TOPAL, Özcan Erkan AKGÜN, Mübin KIYICI	311
Ortaokul Öğrencilerinde Beslenme ve Spor Yapma Alışkanlıklarının Beden-Kitle İndeksi İlişkisinin İnce- lenmesi Yılmaz YÜKSEL, Mesut HEKİM, Oğuz GÜRKAN	317
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Davranış Biçimlerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım ve Bazı De- ğişkenlere Göre İncelenmesi Yılmaz YÜKSEL, Mesut HEKİM, Oğuz GÜRKAN	326



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

İlkokul Öğrencilerinin Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Elif TINMAZ*

Halil İbrahim SAĞLAM**

Özet

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada iki alt boyutlu, 20 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olan ölçek, varyansın %60.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları "serbest kıyafeti destekleme" ve "serbest kıyafete karşı olma"dır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin merkez ilçelerinde öğrenim gören 333'i kız 350'u erkek olmak üzere toplam 683 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına sıcak baktıkları, cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarının erkek öğrenciler lehine; öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 3. ve 4. sınıf öğrencileri lehine; ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti "hiç desteklemeyenler" aleyhine; devam ettikleri okul türlerine göre devlet okullarında öğrenim gören ilkokul öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. İlkokul öğrencilerin annelerinin mesleklerine, babalarının mesleklerine ve öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, serbest kıyafet, öğrenci, karar verme.

* Sınıf Öğretmeni, Özel Neva İlkokulu, Sakarya. t-n-m-z1990@hotmail.com

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek/ Sakarya. hsaglam@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Okul yılları insan hayatının en önemli dönemleridir. Gelişen eğitim ve gelir şartları, anne, babaların çalışma durumları nedeniyle okula başlama yaşı 3'e kadar düşmüştür. Ortalama bir birey 23-24 yaşlarında üniversiteden mezun olmaktadır. Ömrün yaklaşık 20 yılını okulda geçiren bireyler bu zaman zarfında günlük hayatlarının neredeyse üçte ikisini de okul sınırları içerisinde geçirmektedir. Serbest kıyafet uygulamasının gündemimize girmesinin ardından ortaya atılan fikirler birçok tartışmaya ve ikileme yol açmıştır. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler, veliler, kıyafet sektöründeki çalışanlar gibi birbirinden farklı bir çok alanda olan bireyler bu tartışmaya dahil oldular. Bir yıllık serbest kıyafet uygulamasının ardından yaşanan kargaşa ve düşünce ayrılıklarının sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı da bir sonraki sene bu uygulamada esneklikler yapmış, serbest kıyafet uygulamasının kararını okul idareci ve velilerin ortak kararına bırakmıştır. Bu esnada yıllarca üniforma içinde serbest kıyafet hayali kuran birçok öğrenci de büyük kargaşa yaşamıştır. Birden gelen serbestliğe alışma aşamasında olan öğrenciler ardından gelen çoğunluk isteğine göre giyinme kararında da ne yapacaklarını bilememiş, birçok öğrenci konu hakkındaki düşüncelerini ya ailesinin savunduğu fikre göre şekillendirmiş ya da duyduğu savunmalara göre karar vermiştir.

Çocukların giysi satın alma davranışlarını etkileyen unsurlar hem devlet okulunda hem de özel okulda anne-baba tavsiyesi, arkadaş ve mağazada görmek olarak örtüşmektedir. Çocukların ilk sosyal grupları olan aile, alışveriş sürecinde tercihleri yönlendirmektedir. Okul döneminin başlanmasıyla farklı bir sosyal gruba dahil olan çocuklarda aileden sonra arkadaşlar ve çevresel uyarıcılar alışveriş tercihlerini etkilemektedir. İlkokul öğrencileri giyim konusunda yaş itibarıyla en çok ailenin etkisinde kaldıkları bilinmektedir (Ağaç ve Harmankaya, 2009: 22). Bu durum yaş ilerledikçe ve ergenlik dönemleri yaklaştıkça daha özgür karar vermeye doğru ilerlese de küçük yaşlarda bireyler kendi kendilerine karar verme yönünde daha pasiftirler. Aile ve çevre etkisinde kalarak karar veren bireyler serbest kıyafet ve üniforma arasındaki tercihlerini de kendi düşünceleri üzerinde değil çevre etmenler üzerinden sonuca varmaktadır.

Türkiye'de okul üniformaları, özellikle de siyah önlük beyaz yaka Cumhuriyet okulları tarihinin bir parçasıdır. Türkiye'de siyah önlük ve beyaz yaka ilk

defa 1981'de Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı ile Diğer Bakanlıklara Bağlı Okullardaki Görevlilerle Öğrencilerin Kılık Kıyafetlerine İlişkin Yönetmelik (1981) ile tam olarak tanımlanmış ve zorunlu hale getirilmiştir. Ancak, 1929 İlk Mektepler Talimatnamesi'nden anlaşıldığı üzere Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllardan beri ilkokul öğrencileri daha esnek olmakla birlikte önlük giymektedir (Hesapçıoğlu ve Meşeci-Giorgetti, 2009) Üniforma anlayışının kökeni yabancı menşeli olmakla birlikte ülkemiz bu uygulamayı Cumhuriyet döneminden beri ısrarlı bir şekilde sürdürmüştür. Kıyafetlerde esneklik olmakla birlikte hala tek düzelik ve disiplin anlayışı aynı yönde sürmektedir. Bu son serbest kıyafet uygulamasının bu kadar tartışmalara yol açmasının sebebi de uzun yıllardan beri alışlagelen alışkanlıklar ve disiplinin kıyafetle bağdaştırılmasından dolayı birçok birey paniğe kapılmış ve yeni duyulan bu serbest kıyafet fikri insanların ona karşı ön yargıyla yaklaşmasına neden olmuştur. Okul kıyafeti uygulamaları ülkeden ülkeye bazen de aynı ülke içerisinde, hatta okuldan okula farklılık gösteren düzenlemelere sahiptir. Örneğin İngiltere'de okul üniforması, saç şekli, rengi, takılar ve makyaj ile ilgili yasal bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu konuda yetki okul yönetim kurullarına bırakılmıştır. Okul yönetim kurulları öğrencilerin olumlu davranışlarını ve disiplinlerini sağlamakla ilgili okul politikalarını belirlemekle görevlidirler. İngiltere'de okul üniformaları İnsan Hakları Bildirgesi'ne (1998) ve Eşitlik Bildirgesi'ne (2010) aykırı olamaz. Ayrıca cinsiyet, ırk, engellilik, cinsel yönelim, cinsiyet değiştirme ve din veya inanç gerekçesiyle haksız ayırımçılık yapılamaz. Okul üniforma seçerken üniformanın maliyetine dikkat etmek durumundadır. İngiltere'de okulların çoğunluğunda öğrenciler okul üniforması giyerler. Eğitim Bakanlığı öğrencilerin olumlu davranışlarını desteklediği ve okula aitlik duygusu kazandıracığını düşündüğü için okul üniforması uygulamasını desteklemektedir. ABD'de 1999'da devlet okullarının %12'sinde okul üniforması uygulaması varken 2009-2010 eğitim-öğretim yılında %19'a yükselmiştir. Ayrıca okul üniforması olmayan okullarda da kıyafet yönetmeliklerinde daha katı uygulamalara yer vermeye başlamışlardır. Okul üniforması uygulanmayan okullarda da öğrenciler her türlü kıyafeti serbestçe giyemezler. Örneğin; şeffaf, düşük belli pantolon veya etek, şort, kot pantolon, omuzu açıkta bırakan kıyafet, üzerinde reklam olan kıyafetler giyemezler. Bazı araştırma sonuçlarına göre okul kıyafeti uygulaması okullarda disiplin sorunlarını % 9 oranında azaltmaktadır (Akt.,Yavuz, 2013). Görüldüğü üzere

serbest kıyafet uygulaması ve üniforma ikilemi sadece Türkiye'de değil dünyanın gelişmiş ülkelerinde de hala tartışma konusu olmaya devam ediyor. Özellikle disiplin anlayışı ile kıyafet uygulamasının bağdaştırıldığı tartışmalarla güvenlik sorununun da aşılabileceği göz önünde bulundurulmaya başlamıştır.

Çağımızda özgürlük ve demokrasi vurgusu dikkate alındığında giyim konusunun öğrencilere bırakılması da özgürlük sınırlarının tekrar gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Özgürlük denildiğinde her öğrenciye öğretilen klasik tanıma bakacak olursak özgürlük, başkalarının hak ve hürriyetine müdahale etmeden kişinin kararlarını kendinin verebilme yetisine denir. Bu şartlar altında ilkokul öğrencilerinin kıyafet seçimlerine kendi kararlarının alabilmesi ilerleyen yıllarda birer yetişkin olduklarında onların özgüvenini etkileyen bir durum olacaktır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinde de kazandırılmaya çalışılan hak ve özgürlükler değerlerinin öğretiminde bu yöntemin uygulama alanının olması kalıcılığı ve içselleştirmeyi de arttıracaktır. Hepsinin sonucu olarak serbest kıyafet uygulaması gerekli alt yapı oluşturulduğunda küçük yaştan itibaren uygulanması günümüz şartlarında dikkate alınması gereken bir uygulamadır. Türkiye'de serbest kıyafet uygulamasıyla ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bundan başka, bir özne olarak, ilkokul öğrencilerinin serbest kıyafet uygulaması ile görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmüş ve serbest kıyafet uygulamasının merkezinde olan ilkokul öğrencilerinin konu ile ilgili görüşlerinin alınması araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlkokul öğrencilerinin annelerinin meslekleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokul öğrencilerinin babalarının meslekleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyi ile ilkokullarda serbest kıya-

fet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. İlkokul öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türü ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin merkez ilçelerinde öğrenim gören 333'ü kız 350'si erkek olmak üzere toplam 683 ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sakarya ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilkokullar sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek şeklinde gruplandırılmış ve bu üç gruptan seçkisiz olarak çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1'de araştırmaya katılanların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, anne ve babaların meslek profillerine, gelir düzeylerine, okul türlerine ve ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların % 49'ünün kız, % 51'sinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlar öğrenim gördüğü sınıf bakımından incelendiğinde %26'sının 2. sınıf öğrencisi, %38'inin 3. sınıf öğrencisi, %36'sının 4. sınıf öğrencisi olduğu; öğrencilerin velilerinin mesleklerine bakıldığında; annelerin %8'i memur, %7'si işçi, %8'i serbest meslek ve %77'si diğer mesleklerle uğraşmakta; babaların %12'si memur, %37'si işçi, %16'sı serbest meslek ve %35'i diğer mesleklerle uğraşmaktadır. Öğrencilerin algılarına göre ailelerinin

ekonomik düzeyleri incelendiğinde %6'sı alt düzey, %77'si orta düzey, %17'si üst düzey olarak saptanmıştır. Okul türü bakımından % 85'inin devlet, % 15'nin özel okulda yer aldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyleri; %25'i hiç desteklemeyen, %14'ü biraz destekleyen, %6'sı oldukça destekleyen, %55'i tamamen destekleyen olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	F	%
Cinsiyet	Kız	333	49
	Erkek	350	51
Sınıf	2.Sınıf	176	26
	3.Sınıf	258	38
	4.Sınıf	249	36
Anne Mesleği	Memur	54	8
	İşçi	48	7
	Serbest Meslek	57	8
	Diğer	524	77
Baba Mesleği	Memur	84	12
	İşçi	249	37
	Serbest Meslek	111	16
	Diğer	239	35
Destekleme düzeyi	Hiç desteklemeyenler	172	25
	Biraz destekleyenler	92	14
	Oldukça destekleyenler	44	6
	Tamamen destekleyenler	375	55
Ailenin Ekonomik Düzeyi	Alt	41	6
	Orta	526	77
	Üst	116	17
Okul türü	Devlet	581	85
	Özel	102	15

2.3 Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde Sağlam, Şen, Tınmaz ve Süzer (2014) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sakarya ilinde çalışan 307'si sınıf öğretmeni, 683'ü ilkokul öğrencisi, 324'ü veli olmak üzere toplam 1341 kişi ile yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili örneklemdeki deneklerin görüşleri için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, hiç katılmıyorum (1), biraz katılmıyorum (2), kararsızım (3), oldukça katılmıyorum (4), tam katılmıyorum (5) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşan iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan ilk boyut toplam 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .71-82 arasında değişmektedir. Bu boyut serbest kıyafeti destekleme olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %33.3'ünü açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Ölçeğin serbest kıyafete karşı olma adını taşıyan ikinci boyutu 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .57-81 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %27.2'sini açıklayan bu boyutun iç

tutarlılık katsayısı .90'dır. 20 maddeden oluşan Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği'nin tamamı ele alındığında toplam varyansın %60.5'ini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının .78 olduğu bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen ölçme aracı Sakarya ilinin merkez ilçelerinde bulunan 2'si özel 13'ü devlet olmak üzere toplam 15 ilkokula araştırmacı tarafından getirilmiştir. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra sınıf öğretmenlerine açıklamalar yapılarak ölçekler teslim edilmiş, uygulamadan sonra ölçekler sınıf öğretmenlerinden teslim alınmıştır. Dağıtılan toplam 710 veri toplama aracından 694 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarından 11'i gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 683 veri toplama aracı değerlendirilmeye alın-

miştir. Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni için parametrik testlerden t testi, sınıf düzeyi için varyans analizi; anne meslek, baba meslek, öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyleri ve aile ekonomik düzey için parametresiz testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü değişkeni

için ikili grup karşılaştırmalarda kullanılan parametresiz testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde 1.00-1.79 hiç katılmıyorum, 1.80-2.59 biraz katılıyorum, 2.60-3.39 kararsızım, 3.40-4.19 oldukça katılıyorum, 4.20-5.00 tam katılıyorum puan aralığı olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır. Bu bağlamda; "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"ne ilişkin betimsel veriler ortaya konulduktan sonra araştırmaya katılanların cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyi, aile ekonomik düzeyi ve okul türü değişkenleri bakımından bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

Tablo 2. "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"ne İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Serbest kıyafeti destekleme	683	3.06	1.33
Serbest kıyafete karşı olma	683	2.94	1.15
Toplam	683	3.00	.862

Tablo 2'de öğrencilerin "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Araştırmaya katılanların aritmetik ortalamalarının serbest kıyafeti destekleme boyutunda 3.06, serbest kıyafete karşı olma boyutunda

2.94 ve ölçek toplamında 3.00 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda "kararsız" olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Destekleme Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Serbest kıyafeti destekleme	Kız	333	2.93	1.36	681	-2.373	.018
	Erkek	350	3.18	1.29			
Serbest kıyafete karşı olma	Kız	333	2.92	1.14	681	-.383	.702
	Erkek	350	2.96	1.17			
Toplam	Kız	333	2.93	.875	681	-2.090	.037
	Erkek	350	3.07	.844			

Tablo 3'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına göre serbest kıyafeti destekleme ($t(681) = -2.373$, $p < .05$) boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; serbest kıyafete karşı olma ($t(681) = -.383$, $p > .05$) boyutunda anlamlı

bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ($t(681) = -2.090$, $p < .05$) erkek öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç erkek öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını kız öğrencilere göre daha çok istediklerini, desteklediklerini göstermektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Destekleme Durumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	ss	F	p	Scheffe
Serbest kıyafeti destekleme	2.Sınıf	176	2.35	1.28	38.299	.000	1-2
	3.Sınıf	258	3.24	1.22			1-3
	4.Sınıf	249	3.38	1.28			
	Toplam	683	3.06	1.33			
Serbest kıyafete karşı olma	2.Sınıf	176	3.14	1.18	10.662	.000	1-2
	3.Sınıf	258	2.68	1.04			2-3
	4.Sınıf	249	3.06	1.19			
	Toplam	683	2.94	1.15			
Toplam	2.Sınıf	176	2.74	.743	16.787	.000	1-2
	3.Sınıf	258	2.96	.785			1-3
	4.Sınıf	249	3.22	.957			2-3
	Toplam	683	3.00	.862			

Tablo 4'te öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($F=38.299$; $p<.01$) boyutunda 2. sınıflarla 3. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar lehine; 2. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine; serbest kıyafete karşı olma ($F=10.662$; $p<.01$) boyutunda 2. sınıflarla 3. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar aleyhine; 3. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar aleyhine; ölçek

toplamında ($F=16.787$; $p<.01$) 2. sınıflarla 3. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar lehine; 2. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine; 3. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme konusunda sınıflar yükseldikçe öğrencilerin daha özgürlüklü; serbest kıyafet uygulamasına karşı olma konusunda sınıflar küçüldükçe öğrencilerin daha tutucu olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Mesleği	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	p
Serbest kıyafeti destekleme	Memur	54	318.99	3	6.298	.098
	İşçi	48	341.11			
	Serbest Meslek	57	402.31			
	Diğer	524	337.89			
	Toplam	683				
Serbest kıyafete karşı olma	Memur	54	381.37	3	4.088	.252
	İşçi	48	373.02			
	Serbest Meslek	57	325.61			
	Diğer	524	336.88			
	Toplam	683				
Toplam	Memur	54	343.73	3	2.933	.402
	İşçi	48	367.89			
	Serbest Meslek	57	374.99			
	Diğer	524	335.86			
	Toplam	683				

Tablo 5'te öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti

destekleme ($\chi^2=6.298$; $p>.05$), serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=4.088$; $p>.05$) ve ölçek toplamında ($\chi^2=2.933$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin annelerinin farklı mesleklerde olmalarının ilkokullarda serbest

kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Mesleği	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	p
Serbest kıyafeti destekleme	Memur	84	322.32	3	7.111	.068
	İşçi	249	367.35			
	Serbest Meslek	111	317.11			
	Diğer	239	334.07			
	Toplam	683				
Serbest kıyafete karşı olma	Memur	84	331.07	3	1.102	.776
	İşçi	249	334.99			
	Serbest Meslek	111	348.18			
	Diğer	239	350.27			
	Toplam	683				
Toplam	Memur	84	325.72	3	1.864	.601
	İşçi	249	354.58			
	Serbest Meslek	111	333.48			
	Diğer	239	338.57			
	Toplam	683				

Tablo 6'da öğrencilerin babalarının mesleklerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=7.111$; $p>.05$), serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=1.102$; $p>.05$) ve ölçek toplamında

($\chi^2=1.864$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin babalarının farklı mesleklerde olmalarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Destekleme Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Destekleme düzeyi	N	Sır. Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Serbest kıyafeti destekleme	Hiç desteklemeyenler	172	166.10	3	216.229	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	92	303.14				1-3
	Oldukça destekleyenler	44	357.10				1-4
	Tamamen destekleyenler	375	430.44				2-4
	Toplam	683					3-4
Serbest kıyafete karşı olma	Hiç desteklemeyenler	172	383.57	3	15.868	.001	1-3
	Biraz destekleyenler	92	369.32				1-4
	Oldukça destekleyenler	44	295.03				2-3
	Tamamen destekleyenler	375	321.74				2-4
	Toplam	683					
Toplam	Hiç desteklemeyenler	172	232.31	3	84.116	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	92	333.79				1-3
	Oldukça destekleyenler	44	313.60				1-4
	Tamamen destekleyenler	375	397.66				2-4
	Toplam	683					3-4

Tablo 7'de öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=216.229$; $p<.01$) boyutunda "hiç desteklemeyenler"le "biraz destekleyenler", "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "hiç desteklemeyenler" aleyhine; "biraz

destekleyenler", "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "tamamen destekleyenler" lehine; serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=15.868$; $p<.01$) boyutunda "hiç desteklemeyenler"le "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "hiç desteklemeyenler" lehine;

“biraz destekleyenler”le “oldukça destekleyenler” ve “tamamen destekleyenler” karşılaştırıldığına “biraz destekleyenler” lehine; ölçek toplamında ($\chi^2=84.116$; $p<.01$) “biraz destekleyenler” aleyhine; “tamamen destekleyenler” lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafete

ti destekleme boyutunda serbest kıyafeti destekleyenlerin; ilkokullarda serbest kıyafete karşı olanlar boyutunda serbest kıyafete karşı olanların; ölçek toplamında hiç desteklemeyenlerin daha düşük; tamamen destekleyenlerin daha yüksek puana sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Ailelerinin Ekonomik Düzeyine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	SE Çevre	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	p
Serbest kıyafeti destekleme	Alt	41	304.76	2	1.792	.408
	Orta	526	342.61			
	Üst	116	352.41			
	Toplam	683				
Serbest kıyafete karşı olma	Alt	41	365.65	2	.995	.608
	Orta	526	342.70			
	Üst	116	330.45			
	Toplam	683				
Toplam	Alt	41	337.09	2	.399	.819
	Orta	526	344.54			
	Üst	116	332.21			
	Toplam	683				

Tablo 8’de öğrencilerin ailelerine ilişkin algıladıkları ekonomik düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=1.792$; $p>.05$), serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=.995$; $p>.05$) ve ölçek toplamı n-

da ($\chi^2=.399$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin algılarına göre ailelerinin ekonomik düzeylerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	Sır.Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Serbest kıyafeti destekleme	Devlet	581	346.96	201585.50	26747.500	-1.570	.116
	Özel	102	313.73	32000.50			
	Toplam	683					
Serbest kıyafete karşı olma	Devlet	581	346.40	201256.50	27076.500	1.391	.164
	Özel	102	316.96	32329.50			
	Toplam	683					
Toplam	Devlet	581	348.46	202455.50	25877.500	-2.043	.041
	Özel	102	305.20	31130.50			
	Toplam	683					

Tablo 9’da öğrencilerin devam ettikleri okul türlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($U=26747.50$; $p>.05$) ve serbest kıyafete karşı olma ($U=27076.50$; $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ölçek toplamında ($U=25877.50$; $p<.05$) ise devlet okulları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

4. SONUÇ

Araştırmada öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; serbest kıyafete karşı olma boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ölçek toplamında erkek öğrenciler lehine an-

lamli bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç erkek öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını kız öğrencilere göre daha çok istediklerini, desteklediklerini göstermiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme boyutunda 2. sınıflarla 3. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar lehine; 2. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda 2. sınıflarla 3. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar aleyhine; 3. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar lehine; ölçek toplamında 2. sınıflarla 3. sınıflar karşılaştırıldığında 3. sınıflar lehine; 2. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine; 3. sınıflarla 4. sınıflar karşılaştırıldığında 4. sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme konusunda sınıflar yükseldikçe öğrencilerin daha özgürlükçü; serbest kıyafet uygulamasına karşı olma konusunda sınıflar küçüldükçe öğrencilerin daha tutucu olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme, serbest kıyafete karşı olma ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin annelerinin farklı mesleklerde olmalarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermiştir. Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme, serbest kıyafete karşı olma ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu

sonuç öğrencilerin babalarının farklı mesleklerde olmalarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermiştir.

Öğrencilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda "hiç desteklemeyenler"le "biraz destekleyenler", "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "hiç desteklemeyenler" aleyhine; "biraz destekleyenler", "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "tamamen destekleyenler" lehine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda "hiç desteklemeyenler"le "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "hiç desteklemeyenler" lehine; "biraz destekleyenler"le "oldukça destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" karşılaştırıldığında "biraz destekleyenler" lehine; ölçek toplamında "biraz destekleyenler" aleyhine; "tamamen destekleyenler" lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Öğrencilerin ailelerine ilişkin algıladıkları ekonomik düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme, serbest kıyafete karşı olma ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin algılarına göre ailelerinin ekonomik düzeylerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını etkilemediğini göstermiştir. Öğrencilerin devam ettikleri okullarına göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ve serbest kıyafete karşı olma boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ölçek toplamında ise devlet okulları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Kaynakça

- Ağaç, S. ve Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1-13.
- Hesapçıoğlu, M. & Meşeci-Giorgetti, F. (2009). Siyah önlük beyaz yakanın kökeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1717-1750.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3 A Araştırma Danışmanlık Limited.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sağlam, H. İ., Şen, C., Tınmaz, E. ve Süzer, S. (2014). İlkokullarda serbest kıyafet uygulamasının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Kütahya.
- Yavuz, M. (2013). Öğrenci kıyafetleri üzerine değerlendirme yazısı ve MEB'e öneriler.

İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasının Öğrenci Velilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Semra SÜZER*

Halil İbrahim SAĞLAM**

Özet

Bu araştırma, ilkokul öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada iki alt boyutlu, 20 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olan ölçek, varyansın %60.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları "serbest kıyafeti destekleme" ve "serbest kıyafete karşı olma"dır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören çocuğu olan 189'u kadın 135'i erkek olmak üzere toplam 324 ilkokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemedikleri; öğrenci velilerinin cinsiyetlerine, çocuğunun devam ettiği sınıf düzeyine, mesleğine göre serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme bakımından velisi üniversite mezunu olanlar aleyhine; serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyine göre destekleyenler lehine; ekonomik bakımdan üst düzeyde olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, serbest kıyafet, öğrenci velisi, karar verme.

* Sınıf Öğretmeni, Şehit İhsan Ünlütürk İlkokulu, Akyazı/Sakarya. semrasuzer.1983@outlook.com

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek/ Sakarya. hsaglam@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsan çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda sosyalleşir ve kültürel etkileşime girer. Bu etkileşim sonucu gerçekleşen öğrenmeler eğitimin kapsamında yer alır. Bu nedenle eğitim kültürle ve toplumla ilişkili bir kavramdır. Sosyalleşme ailede, sokakta, işyerinde ve okulda her türlü bilinçli ya da bilinç dışı olarak oluşan bir süreçtir. Sosyalleşmenin bilinçli olarak yapılan kısmı eğitimidir. Eğitimden bahsedildiğinde, genellikle, eğitim işine eğitmen ve öğrenci olarak katılanlar; öğretmenler ve öğrenciler, anne-babalar ve okul yöneticileri vs. akla gelir. Yani eğitim deyince ilk akla gelen, eğitici ile eğitilenler arasındaki kişisel ilişkilerdir. Aile çocukların hayatındaki ilk ve en önemli sosyalleşme yeridir. Ailenin aylık gelir durumu çocukların giyimini, beslenmesini, eğlenmesini, cep harçlıklarını belirler. Çocuğun arkadaşları arasındaki sosyal hayatı da ailenin gelir durumuna bağlıdır. Öte yandan ailenin çiftçi, işçi, memur ailesi olması, köylü-kentli olması da gelirin harcanma biçimlerine etki eder. Çocuk; ailenin katkısı ile toplumun değer yargılarına ve niteliklerine uygun bir birey olarak yetişmektedir (Altınkaynak, 2004'ten Akt.; Günindi ve Giren-Yaşa, 2011). Dolayısıyla aile, çocuğun topluma ve yaşama uzanması için bir köprü görevi görmektedir (Wechselberg & Puyn, 1993'den Akt.; Günindi ve Giren-Yaşa, 2011).

Türk Dil Kurumu'nun "toplumsallaşma" için yapmış olduğu tanım: "Toplumsallaşma, bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci, sosyalleşmedir." Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere toplumsallaşma süreci kişilik ile yakından ilgilidir. Kişilik, diğer bir ifade ile biriciklik (emsalsizlik), bir kimseyi başkalarından ayıran ve kendine özgünlüğünü oluşturan tüm davranışsal özellikler olarak tanımlanabilir. Kişiliğin niteliğini, insanın özellikleri oluşturur. İnsanın özellikleri ise dış görünüşünü, davranışını, toplumsal değerlerini, kendine ilişkin duygularını ve çevreye uyum sürecini kapsar (Başaran 1984: 122). Eğitimin bu amaçlara ulaşmada öğrenci gelişimine olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilecek faktörleri vardır. Bunlardan birisi de okullarda kullanılan öğrenci kıyafetleridir. Okullarda öğrencilerin giydiği kıyafetler ve bu kıyafetler konusunda belirlenmiş

kriterler eğitimin daha önceden belirlenmiş amaçlarına tam ve eksiksiz ulaşılma çabasını tamamlayan unsurlardandır. Bu kıyafetlerin özellikleri bazı ülkelerde ulusal kapsamda tek tip ve zorunlu, bazılarında okulun inisiyatifi dahilinde yine okul yönetimi ya da aile birliklerinin belirlediği tipte diğer ülkelerde ise öğrencinin kendi inisiyatiline bırakılmıştır (Altınsoy, 2012'den Akt.; Akbaba, ve Konak, 2014).

Eğitim sistemimizde öğretmen merkezli eğitimin yerini öğrenci merkezli eğitimin alması öğrencinin hem bilişsel hem de kişisel yönden gelişmesi bakımından önemlidir. Son yıllarda ise ülkemizde öğrenci kıyafetindeki değişikliğe gidilme çabası da öğrencilerin kendini ifade etme becerisini oluşturmak içindir. Bu çaba, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda geleneksel olarak uygulanan "önlük/forma"dan sonra 'serbest kıyafet uygulaması' sürecini başlatmıştır.

İnsanlar arasındaki ilişkiler bakımından kıyafeti sözsüz bir iletişim aracı olarak görebiliriz. Kıyafet kimliğin oluşmasında ve yansıtılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca bireyin sosyal sınıfını, mesleğini, doğal çevresini, duygularını ve düşüncelerini de açıklar. Kıyafet, sosyal bir kabul alanıdır (Açıkalın, 2003). Ancak serbest kıyafetin eğitim ortamına girmesi öğrenciler ve veliler açısından olumlu veya olumsuz etkileri olacağından ele alınması gereken bir konudur. Serbest kıyafet uygulamasının, özellikle kırsal yerleşim yerlerinde bulunan ve ekonomik açıdan sıkıntı çeken aileleri okul kıyafeti alma zorunluluğundan kurtaracağı için olumlu fakat büyük il ve ilçelerde ise kıyafet serbestliği öğrencilerin birbirleri ve velileri ile arasında zorlayıcı ve ayırıcı etkiler doğuracağı için olumsuz etkileri bulunmaktadır. Ülkemizde Kıran'ın (2001) araştırmasında iyi giyinemeyen öğrencilerin aileleriyle çatışma yaşamaları, gereksiz özentiler, eksiklik duygusu oluşturmaları, öğretimi olumsuz yönde etkilemesi gibi bulguların dolaylı olarak tek tip kıyafet desteklenir görünümündedir.

İlkokulda öğrenim gören çocuğu olan veliler arasında okullarda tek tip kıyafet olması ve olmaması gerektiğini savunan görüşler mevcuttur. Okullarda tek tip kıyafeti savunan görüşün en

önemli gerekçelerinden biri; okulun güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı olacağı düşüncesidir. Diğer gerekçeler ise öğrenciler arasında sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları ortaya çıkarmayacağı, öğrencilerin marka yarışına girmeyeceği, ailelerin zor durumda kalmayacağı ve dar gelirli ailelerin çocuklarının psikolojilerinin kötü yönde etkilenmeyeceğidir. Okullarda serbest kıyafet olması gerektiğini savunan görüşler ise tek tip kıyafetin öğrencilerin ifade özgürlüğünü engelleyeceği ve akademik başarılarını düşüreceği, günlük hayatta giydiği kıyafetler ile çocuğun kendini iyi hissettiği, dar gelirli ailelerin kıyafet alma zorunluluğunu ortadan kaldıracığı görüşleridir (Akt., Erkan, 2003). Bu araştırma ile savunulan bu görüşler değerlendirilmek istenmektedir. İlkokullarda serbest kıyafet uygulaması ile ilgili çalışmaların sınırlılığı dikkat çekicidir. Bir paydaş olarak öğrenci velilerinin konuya ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum dikkate alınarak ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin öğrenci velilerinin görüşlerinin alınması araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?

1. Öğrenci velilerinin cinsiyetleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrenci velilerinin çocuklarının sınıf düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenci velilerinin meslekleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrenci velilerinin öğrenim düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrenci velilerinin algıladıkları ekonomik düzeyleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulama-

masına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu araştırma ile öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin merkez ilçelerinde 189'u kadın 135'i erkek olmak üzere toplam 324 ilkokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1'de araştırmaya katılanların cinsiyetlerine, mesleklerine, ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına destekleme düzeylerine, öğrenim düzeylerine ve algıladıkları ekonomik düzeylerine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların % 58'inin kadın, % 42'sinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlar meslek bakımından incelendiğinde % 3'ünün memur, % 26'sının işçi, %71'inin diğer mesleklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyleri incelendiğinde % 78'inin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını hiç desteklemediği; % 7'sinin biraz desteklediği, %3'ünün oldukça desteklediği, % 12'sinin tamamen desteklediği; araştırmaya katılan velilerin %50'sinin ilkokul, %17'sinin ortaokul, %26'sının lise, %7'sinin üniversite mezunu olduğu; velilerin algılarına göre %14'ünün alt, %85'inin orta, %1'inin üst ekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Velilerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kadın	189	58
	Erkek	135	42
Veli mesleği	Memur	9	3
	İşçi	84	26
	Diğer	231	71
Destekleme düzeyi	Hiç desteklemeyenler	252	78
	Biraz destekleyenler	24	7
	Oldukça destekleyenler	9	3
	Tamamen destekleyenler	39	12
Öğrenim düzeyi	İlkokul	162	50
	Ortaokul	55	17
	Lise	84	26
	Üniversite	23	7
Ekonomik düzey	Alt	45	14
	Orta	274	85
	Üst	5	1

2.3 Veri Toplama Aracı

İlkokullarda serbest kıyafet uygulamasının öğrenci velilerinin görüşlerine göre incelenmesinde Sağlam, Şen, Tınmaz ve Süzer (2014) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sakarya ilinde çalışan 307'si sınıf öğretmeni, 683'ü ilkokul öğrencisi, 324'ü veli olmak üzere toplam 1341 kişi ile yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili örnekleme deneklerin görüşleri için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, hiç katılmıyorum (1), biraz katılmıyorum (2), kararsızım (3), oldukça katılmıyorum (4), tam katılmıyorum (5) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşan iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan ilk boyut toplam 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .71-82 arasında değişmektedir. Bu boyut serbest kıyafeti destekleme olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %33.3'ünü açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Ölçeğin serbest kıyafete karşı olma adını taşıyan ikinci boyutu 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .57-81 arasında değişmektedir. Toplam varyansın %27.2'sini açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .90'dır. 20 maddeden oluşan Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği'nin tamamı ele alındığında toplam varyansın %60.5'ini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının .78 olduğu bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir

ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen ölçme aracı Sakarya ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilkokullara araştırmacı tarafından getirilmiştir. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra gönüllü öğrenci velilerine açıklamalar yapılarak ölçekler teslim edilmiş, uygulamadan sonra ölçekler teslim alınmıştır. Dağıtılan toplam 345 veri toplama aracından 341 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarından 17'si gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 324 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmannın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni için parametrik testlerden t testi, velisi olduğu sınıf düzeyi, velinin mesleği, velilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyleri, velilerin öğrenim düzeyi ve velinin algısına göre ekonomik düzeyi için parametresiz

testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde 1.00-1.79 hiç katılmıyorum, 1.80-2.59 biraz katılıyorum, 2.60-3.39 kararsızım, 3.40-4.19 oldukça katılıyorum, 4.20-5.00 tam katılıyorum puan aralığı olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alın-

Tablo 2. "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"ne İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Serbest kıyafeti destekleme	324	1.89	1.11
Serbest kıyafete karşı olma	324	3.68	1.21
Toplam	324	2.78	.737

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrenci velilerinin "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Araştırmaya katılanların aritmetik ortalamalarının serbest kıyafeti destekleme boyutunda 1.89, serbest

maktadır. Bu bağlamda; "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"ne ilişkin betimsel veriler ortaya konulduktan sonra araştırmaya katılanların cinsiyet, velisi olunan sınıf düzeyi, veli mesleği, velilerin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyi, velilerin öğrenim düzeyi ve velilerin algılarına göre ekonomik düzeyi değişkenleri bakımından bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

kıyafete karşı olma boyutunda 3.68 ve ölçek toplamında 2.78 olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemediklerini göstermektedir.

Tablo 3. Öğrenci Velilerinin Cinsiyetlerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Destekleme Durumlarına İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Serbest kıyafeti destekleme	Kadın	189	1.82	1.06	322	-1.256	.210
	Erkek	135	1.98	1.16			
Serbest kıyafete karşı olma	Kadın	189	3.73	1.17	322	.838	.403
	Erkek	135	3.61	1.27			
Toplam	Kadın	189	2.77	.726	322	-.254	.800
	Erkek	135	2.80	.754			

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrenci velilerinin cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına göre serbest kıyafeti destekleme ($t(322)=-1.256$, $p>.05$), serbest kıyafete karşı olma ($t(322)=.838$, $p>.05$) boyutlarında ve ölçek toplama

mında ($t(322)=-.254$, $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğrenci velilerinin cinsiyetlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 4. Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	p
Serbest kıyafeti destekleme	1.Sınıf	21	136.19	3	5.204	.157
	2.Sınıf	97	159.41			
	3.Sınıf	59	184.18			
	4.Sınıf	147	159.60			
	Toplam	324				
Serbest kıyafete karşı olma	1.Sınıf	21	175.45	3	.578	.901
	2.Sınıf	97	159.61			

	3.Sınıf	59	159.60			
	4.Sınıf	147	163.72			
	Toplam	324				
Toplam	1.Sınıf	21	163.05	3	5.168	.160
	2.Sınıf	97	157.19			
	3.Sınıf	59	187.29			
	4.Sınıf	147	155.98			
	Toplam	324				

Tablo 4'te öğrenci velilerinin çocuklarının sınıf düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=5.204$; $p>.05$), serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=.578$; $p>.05$) boyutlarında ve ölçek toplama

mında ($\chi^2=5.168$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrenci velilerinin çocuklarının sınıf düzeylerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 5. Velilerin Mesleklerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Veli Mesleği	N	Sır. Ort.	sd	χ^2	p
Serbest kıyafeti destekleme	Memur	9	149.94	2	2.341	.310
	İşçi	84	175.58			
	Diğer	231	158.23			
	Toplam	324				
Serbest kıyafete karşı olma	Memur	9	218.83	2	3.701	.157
	İşçi	84	165.94			
	Diğer	231	159.05			
	Toplam	324				
Toplam	Memur	9	185.50	2	2.042	.360
	İşçi	84	172.49			
	Diğer	231	157.97			
	Toplam	324				

Tablo 5'te öğrencilerin velilerinin mesleklerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=2.341$; $p>.05$), serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=3.701$; $p>.05$) ve ölçek toplamında ($\chi^2=2.042$;

$p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrenci velilerinin mesleklerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 6. Öğrenci Velilerinin İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Destekleme Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Destekleme düzeyi	N	Sır. Ort	sd	χ^2	p	Frk
Serbest kıyafeti destekleme	Hiç desteklemeyenler	252	134.26	3	106.405	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	24	252.08				1-3
	Oldukça dest.yenler	9	273.67				1-4
	Tamamen dest.yenler	39	264.22				2-4
	Toplam	324					
Serbest kıyafete karşı olma	Hiç desteklemeyenler	252	175.38	3	25.610	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	24	125.92				1-3
	Oldukça dest.yenler	9	58.83				1-4
	Tamamen dest.yenler	39	125.69				
	Toplam	324					
Toplam	Hiç desteklemeyenler	252	148.16	3	29.363	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	24	197.81				1-4
	Oldukça dest.yenler	9	181.94				
	Tamamen dest.yenler	39	228.91				
	Toplam	324					

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=106.405$; $p<.01$) boyutunda "hiç desteklemeyenler" aleyhine; serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=25.610$; $p<.01$) boyutunda "hiç desteklemeyenler" lehine; ölçek toplamında ($\chi^2=29.363$; $p<.01$) "tamamen destekleyenler" lehine anlamlı bir şekilde farklılaş-

tığı görülmektedir. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafeti destekleme boyutunda serbest kıyafeti destekleyenlerin; ilkokullarda serbest kıyafete karşı olanlar boyutunda serbest kıyafete karşı olanların; ölçek toplamında biraz destekleyenlerin ve tamamen destekleyenlerin daha yüksek puana sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Velilerin Öğrenim Düzeyine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Veli Öğ.Düz.	N	Sır. Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Serbest kıyafeti destekleme	İlkokul	162	172.39	3	7.260	.064	
	Ortaokul	55	159.61				
	Lise	84	157.20				
	Üniversite	23	119.11				
	Toplam	324					
Serbest kıyafete karşı olma	İlkokul	162	151.43	3	10.877	.012	1-4
	Ortaokul	55	160.72				
	Lise	84	169.87				
	Üniversite	23	217.80				
	Toplam	324					
Toplam	İlkokul	162	164.91	3	1.016	.797	
	Ortaokul	55	153.82				
	Lise	84	160.22				
	Üniversite	23	174.61				
	Toplam	324					

Tablo 7'de öğrencilerin velilerinin öğrenim düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=7.260$; $p>.05$) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=10.877$; $p<.01$) boyutunda ilkokul mezunu olan veliler aleyhine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ölçek toplamında ($\chi^2=1.016$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Bu sonuç öğrencilerin velilerinin öğrenim düzeylerinin ilkokul olanlarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda daha özgürlükçü olduğunu göstermektedir. Bu sonuç şaşırtıcı bulunmuştur. Velilerin öğrenim düzeyi ile özgürlüklere sahiplenmeleri arasında bir ilişki olacağı beklenirken, tersi bir durumla karşılaşılması düşündürücü bulunmuştur.

Tablo 8. Öğrenci Velilerinin Ekonomik Düzeylerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Ekonomik D.	N	Sır. Ort.	sd	χ^2	p	Frk
Serbest kıyafeti destekleme	Alt	45	171.17	2	9.674	.008	2-3
	Orta	274	158.83				
	Üst	5	285.40				
	Toplam	324					
Serbest kıyafete karşı olma	Alt	45	138.71	2	3.429	.180	
	Orta	274	166.49				
	Üst	5	158.00				
	Toplam	324					
Toplam	Alt	45	166.06	2	8.250	.016	2-3
	Orta	274	159.76				
	Üst	5	280.50				
	Toplam	324					

Tablo 8'de öğrencilerin velilerinin algıladıkları ekonomik düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uy-

gulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin hem serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=9.674$; $p<.01$) boyutun-

da hem de ölçek toplamında ($\chi^2=8.250$; $p<.01$) üst ekonomik düzeydeki öğrenci velileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=3.429$; $p>.05$) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin velilerinin algıladıkları ekonomik düzeylerinin "üst" olanlarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda daha özgürlükçü olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ

Araştırmada öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına göre serbest kıyafeti destekleme, serbest kıyafete karşı olma boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu da öğrenci velilerinin cinsiyetlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir. Öğrenci velilerinin çocuklarının sınıf düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme, serbest kıyafete karşı olma boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğrenci velilerinin mesleklerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme, serbest kıyafete karşı olma ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrenci velilerinin mesleklerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda "hiç desteklemeyenler" aleyhine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda "hiç desteklemeyenler" lehine; ölçek toplamında "tamamen destekleyenler" lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin velilerinin öğrenim düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; serbest kıyafete karşı olma boyutunda ilkokul mezunu olan veliler aleyhine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin velilerinin öğrenim düzeylerinin ilkokul olanlarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda daha özgürlükçü olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin velilerinin algıladıkları ekonomik düzeylerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerine ilişkin görüşlerinin hem serbest kıyafeti destekleme boyutunda hem de ölçek toplamında "üst" ekonomik düzeydeki öğrenci velileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; serbest kıyafete karşı olma boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin velilerinin algıladıkları ekonomik düzeylerinin "üst" olanlarının ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda daha özgürlükçü olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Açıkalın, A.(2003). Dahabir Okul-önlük-forma-giysi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 5-7.
- Akbaba, A. ve Konak, M. (2014). Yeni ilk orta ve lise kıyafet yönetmeliğinin veli ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (2), 21-40.
- Başaran, İ. E. (1984). Eğitime Giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 268-279.
- Günindi, Y. ve Giren-Yaşa, S. (2011). Aile kavramının değişim süreci ve okul öncesi dönemde ailenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 349-361.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: 3 A Araştırma Danışmanlık Limited.
- Kıran, H. (2001). İlköğretimde öğrenci kıyafetine ilişkin tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 79-84.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). İlk ve Ortaöğretimde Öğrenci Kıyafetleri. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sağlam, H. İ., Şen, C., Tınmaz, E. ve Süzer, S. (2014). İlkokullarda serbest kıyafet uygulamasının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Kütahya.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Cevdet ŞEN*

Halil İbrahim SAĞLAM**

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada iki alt boyutlu, 20 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olan ölçek, varyansın %60.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları "serbest kıyafeti destekleme" ve "serbest kıyafete karşı olma"dır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 178'i kadın 129'u erkek olmak üzere toplam 307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını desteklemelerinin erkek öğretmenler lehine; okuttukları sınıf düzeyine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda 1. sınıflı okutanlar lehine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda 2. ve 3. sınıflı okutanlar lehine; ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda "hiç desteklemeyenler" ve "biraz destekleyenler" aleyhine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda "hiç desteklemeyenler" ve "biraz destekleyenler" lehine; ölçek toplamında "biraz destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, medeni durumlarına, çalıştıkları sosyo-ekonomik kültürel çevrelere göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sınıf öğretmeni, serbest kıyafet, karar verme.

* Sınıf Öğretmeni, Zübeyde Hanım İlkokulu, Sakarya. malezcevdetsen@hotmail.com

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek/ Sakarya. hsaglam@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Canlılar doğdukları, yumurtadan çıktıkları veya bir birey olarak var oldukları andan itibaren kendilerini bir kısım dış etkilere koruyacak, sıcak tutacak olan dış görünüşle-rinde kılınma, tüylenme, deri kalınlaşması gibi oluşumlar meydana gelir. Bu oluşumlar canlıların yaşamı boyunca canlının yaşam kalitesinin gelişmesi için bazen sabit kalır, bazen de değişimlere uğrar. Yaratıcının ken-dilerine verdiği özelliklerle bu oluşumlar ve değişimler olması gereken zamanda oluşur. Canlılar da yaşamlarına devam ederek faali-yetlerini sürdürürler. İnsanlar için bu durum daha farklıdır. Çünkü canlılar içinde insanlar kendilerine verilen aklı kullanıp ihtiyaçlarına göre giysiler yaparlar.

Giyim kuşam, insanoğlunun ortaya çıkışın-dan itibaren önce korunma ihtiyacı ve güdü-süyle ortaya çıkmış olsa da ancak, zamanla insanlığın kültürel, sosyolojik, ekonomik ve teknolojik gelişim süreci boyunca önemli fonksiyonlar kazanmış bir olgu ve ihtiyaç haline dönüşmüştür (Özcan, 2008). Sosyal bir varlık olan insan, sosyal statüsü gereği farklı ortamlarda farklı elbiseler giymeye ve dış görünüşünü farklı şekillerde düzenlemeye başlamıştır. Bu farklılığın oluşmasında kendisinin olduğu kadar çevresinin de etkisi büyüktür. Kendisi kendi kararını veriyorsa sorun yoktur. Çünkü "Kendi düşen ağlamaz" atasözümüz gereği kendi kararıyla kendi kılık kıyafetini düzenlemiştir. Kılık-kıyafetinin kararını kendisi vermediyse, gün boyunca yaşanacak olumsuzlukları kılık-kıyafetlerinin kararını kendisi adına karar vericilere yüklemekten kaçınmayacaktır.

Annelerin, babaların, öğretmenlerin ve idarecilerin haklarında en kolay karar verdi-kleri kişiler öğrencilerdir. Küçüklerin büyüklere itaat etmesi kültürel yapımızdan kaynaklanmaktadır. Tamamen doğal olarak algılanır. Öğrencilerin de bir birey olduğu ve kararlarını kendilerinin verebileceği fikri yeni yeni oluşmaktadır. Zaman zaman mutlu yaşam ve başarıdaki artışların iyileştirilmesi için öğrencilerde kılık-kıyafet uygulamalarına olumlu açılımlar yapılmaktadır. Bu açılımlarda çocukların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için rahat giyinmelerine daha çok dikkat edilmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] "Ço-

cuk Giyiminde Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar" adlı çalışmasında çocukların kıyafetlerine ayrıntılı bir şekilde dikkat çekilmektedir. Bu çalışmaya göre; "Çocuk giysisi seçerken; çocuk için rahat ve kendi kendine giyebileceği modeller seçilmeli, çocuğun gelişmesine engel olabilecek modellerden kaçınılmalı, çocuğun yaş ve cinsiyetine uygun renk ve modelde giysiler seçilmeli, küçük desenli, canlı ve çekici, yumuşak kumaşlar kullanılmalı, kolay ve çabuk yıkanabilen, ütülenebilen kumaşlar seçilmeli, mevsim koşullarına uygun giysiler seçilmelidir" tespitleri yer almaktadır. Ayrıca "Sağlığa uygun giysiler, vücudu dış ortamın tüm etkilerinden koruyarı, mümkün olduğunca teri emebilen, alerji ve kokuya neden olmayan doğal maddelerden yapılan giysilerdir. Çocukların iç çamaşırları pamuklu kumaşlardan yapılmalıdır. Pamuklu kumaşlar yıkanmaya dayanıklıdır ve cildi tahriş edici özelliği azdır. Çocuklarda serbest harekete olanak vermeyen giysiler rahatsızlık vericidir. Çok dar ya da çok bol giysilerden kaçınılmalıdır. Tüm giyecekler seçilirken önce rahatlığın amaçlanması en doğru yaklaşımdır. Bu konu, ayakkabılar için özellikle önemlidir. Çocukların rahat giyip çıkartabileceği, ayak yapısına uygun, ortopedik ayakkabılar seçilmelidir. Başlangıçta bağcıklı ayakkabı yerine bantlı ayakkabılar tercih edilmelidir. Çorap seçiminde bileği sıkmayan çoraplar seçilmelidir (MEB, 2013)" diye belirtilen tespitler çocukların kıyafetleri belirlenirken sağlıklı kararlar almasında annelere, babalara, öğretmenlere ve idarecilere yardımcı olacaktır.

Bir anne-babanın hayatları boyunca birkaç çocuk yetiştirdiği ortamda, binlerce öğrenci yetiştiren öğretmenlerin öncelikle mesleklerinden dolayı sonra tecrübeleri sebebiyle çocuklarla ilgili daha ayrıntılı bilgiye sahip oldukları, bu bilgilerle de toplumu şekillen-dirdikleri muhakkaktır. Topluları bilgileriyle şekillendiren bu öğretmenlerin öğrencilerinin her alanda sağlıklı bir gelişim göstermeleri için, onların kılık-kıyafetlerinin nasıl olması gerektiğini bilmeleri ve bu konuda karar vermeleri doğal olarak toplumda kabullenilir. Bütün bunlar dikkate alınarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin alınması

araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ile ilko-kullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6.Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyi ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7.Sınıf öğretmenlerinin medeni durumu ile ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8.Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları sosyo-ekonomik kültürel çevre ile ilkokullarda serbest kıyafet

uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 1994). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde olan bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 178'i kadın 129'u erkek olmak üzere toplam 307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kadın	178	58
	Erkek	129	42
Okuttukları sınıf	1 sınıf	98	32
	2. Sınıf	77	25
	3. Sınıf	71	23
	4. Sınıf	61	20
Kıdem	1-10 yıl	41	13
	11-20 yıl	158	52
	21 yıl ve üzeri	108	35
Okul türü	Devlet	291	95
	Özel	16	5
Destekleme düzeyi	Hiç desteklemeyenler	197	64
	Biraz destekleyenler	47	16
	Oldukça destekleyenler	19	6
	Tamamen destekleyenler	44	14
Medeni durum	Evli	271	88
	Bekar	36	12
Görev yaptığı sosyo ekonomik çevre	Alt	49	16
	Orta	222	72
	Üst	36	12

Tablo 1'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, okuttukları sınıf düzeyine, kıdemlerine, görev yaptıkları okul türlerine, ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine, medeni durumlarına ve algılarına göre görev yaptıkları sosyo-ekonomik çevreye göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların %58'inin kadın, %42'sinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 32'sinin birinci, %25'inin ikinci, %23'ünün üçüncü, %20'sinin dördüncü sınıf okuttuğu; %13'ünün 1-10 yıllık kıdeme, %52'sinin 11-20 yıllık kıdeme, %35'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; %95'inin devlet, %5'inin özel okulda görev yaptığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyleri incelendiğinde % 64'ünün ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını hiç desteklemediği; %16'sının biraz desteklediği, %6'sının oldukça desteklediği, %14'ünün tamamen desteklediği görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %88'inin evli, %12'sinin bekâr olduğu; algılarına göre %16'sının alt, %72'sinin orta, %12'sinin üst sosyo-ekonomik kültürel çevrelerde görev yaptığı görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde Sağlam, Şen, Tınmaz ve Süzer (2014) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Sakarya ilinde çalışan 307'si sınıf öğretmeni, 683'ü ilkokul öğrencisi, 324'ü veli olmak üzere toplam 1341 kişi ile yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili örnekleme deneklerin görüşleri için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, hiç katılmıyorum (1), biraz katılıyorum (2), kararsızım (3), oldukça katılıyorum (4), tam katılıyorum (5) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşan iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan ilk boyut toplam 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .71-82 arasında değişmektedir. Bu boyut serbest kıyafeti destekleme olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %33.3'ünü açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Ölçeğin serbest kıyafete karşı olma adını taşıyan ikinci boyutu 10 maddeden oluşmakta ve faktör yük değerleri .57-81 arasında

değişmektedir. Toplam varyansın %27.2'sini açıklayan bu boyutun iç tutarlılık katsayısı .90'dır. 20 maddeden oluşan Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği'nin tamamı ele alındığında toplam varyansın %60.5'ini açıkladığı ve iç tutarlılık katsayısının .78 olduğu bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen ölçme aracı Sakarya ilinin merkez ilçelerinde bulunan 2'si özel 13'ü devlet olmak üzere toplam 15 ilkokula araştırmacı tarafından getirilmiştir. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra sınıf öğretmenlerine açıklamalar yapılarak ölçekler teslim edilmiş, uygulamadan sonra ölçekler sınıf öğretmenlerinden teslim alınmıştır. Dağıtılan toplam 340 veri toplama aracından 321 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarından 12'si gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 307 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni için parametrik testlerden t testi, kıdem için varyans analizi; sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf, ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyleri ve çalıştıkları sosyo-ekonomik çevre için parametresiz testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ve medeni durum değişkenleri için ikili grup karşılaştırmalarda kullanılan parametresiz testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde 1.00-

1.79 hiç katılmıyorum, 1.80-2.59 biraz katılıyorum, 2.60-3.39 kararsızım, 3.40-4.19 oldukça katılıyorum, 4.20-5.00 tam katılıyorum puan aralığı olarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır. Bu bağlamda; "İlkokullarda Serbest Kıyafet

Uygulaması Ölçeği"ne ilişkin betimsel veriler ortaya konulduktan sonra araştırmaya katılanların cinsiyeti, okuttukları sınıf düzeyi, kıdem, görev yaptıkları okul türü, ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeyi, medeni durum ve görev yaptıkları sosyo ekonomik kültürel çevre değişkenleri bakımından bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

Tablo 2. "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"ne İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Serbest kıyafeti destekleme	307	2.08	1.27
Serbest kıyafete karşı olma	307	3.87	1.30
Toplam	307	2.97	.530

Tablo 2'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulaması Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin aritmetik ortalamalarının serbest kıyafeti destekleme boyu-

tunda 2.08, serbest kıyafete karşı olma boyutunda 3.87 ve ölçek toplamında 2.97 olduğu görülmektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda istekli olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Serbest kıyafeti destekleme	Kadın	178	1.84	1.06	305	-3.926	.000
	Erkek	129	2.40	1.46			
Serbest kıyafete karşı olma	Kadın	178	4.21	1.13	305	5.693	.000
	Erkek	129	3.40	1.37			
Toplam	Kadın	178	3.03	.470	305	2.076	.039
	Erkek	129	2.90	.596			

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına göre serbest kıyafeti destekleme ($t(305)=-3.926$, $p<.01$) boyutunda erkekler lehine, serbest kıyafete karşı olma ($t(305)=5.693$, $p<.01$) ve ölçek toplamında ($t(305)=2.046$, $p<.05$) kadınlar

lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması ile ilgili olarak erkek sınıf öğretmenlerinin daha özgürlükçü; kadın sınıf öğretmenlerinin ise daha tutucu düşündüğünü göstermektedir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okutulan Sınıf	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	P	Fark
Serbest kıyafeti destekleme	1.Sınıf	98	170.91	3	8.922	.030	1-2
	2.Sınıf	77	131.97				
	3.Sınıf	71	149.11				
	4.Sınıf	61	160.34				
	Toplam	307					
Serbest kıyafete karşı olma	1.Sınıf	98	136.01	3	8.170	.043	1-2
	2.Sınıf	77	168.50				1-3
	3.Sınıf	71	167.82				
	4.Sınıf	61	148.52				
	Toplam	307					

Toplam	1.Sınıf	98	160.45	3	1.533	.675
	2.Sınıf	77	144.16			
	3.Sınıf	71	156.49			
	4.Sınıf	61	153.16			
	Toplam	307				

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumları okutukları sınıf düzeyine göre serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=8.922$; $p<.05$) boyutunda 1. sınıfı okutanlar lehine; serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=8.170$; $p<.05$) boyutunda 2. ve 3. sınıfı okutanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ölçek toplamında ($\chi^2=1.533$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

dir. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafeti destekleme konusunda 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin 2. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerine göre daha özgürlükçü olduğunu; ilkokullarda serbest kıyafete karşı olma konusunda 2. ve 3. sınıfı öğretmenlerinin 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine göre daha tutucu olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{x}	ss	F	p	Scheffe
Serbest kıyafeti destekleme	1-10 yıl	41	1.93	1.08	.451	.638	
	11-20 yıl	158	2.13	1.27			
	21 yıl ve üzeri	108	2.04	1.33			
	Toplam	307	2.08	1.27			
Serbest kıyafete karşı olma	1-10 yıl	41	4.09	1.07	2.853	.050	1-2
	11-20 yıl	158	3.98	1.27			1-3
	21 yıl ve üzeri	108	3.64	1.40			
	Toplam	307	3.87	1.30			
Toplam	1-10 yıl	41	3.01	.475	5.570	.004	1-3
	11-20 yıl	158	3.05	.456			2-3
	21 yıl ve üzeri	108	2.84	.619			
	Toplam	307	2.97	.530			

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($F=.451$; $p>.05$) boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; serbest kıyafete karşı olma ($F=2.853$; $p<.05$) boyutunda 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine; ölçek toplamında ($F=5.570$;

$p<.01$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar serbest kıyafet uygulamasına karşı olma konusunda 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin daha istekli olduklarını göstermektedir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Serbest kıyafeti destekleme	Devlet	291	152.73	44443.00	1957.00	-1.079	.281
	Özel	16	177.19	2835.00			
	Toplam	307					
Serbest kıyafete karşı olma	Devlet	291	155.38	45216.00	1926.00	-1.173	.241
	Özel	16	128.88	2062.00			
	Toplam	307					
Toplam	Devlet	291	154.66	45006.50	2135.50	-.558	.577
	Özel	16	141.97	2271.50			
	Toplam	307					

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($U=1957.00$; $p>.05$); serbest kıyafete karşı olma ($U=1926.00$; $p>.05$) boyutlarında ve

ölçek toplamında ($U=2135.50$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar devlet okulunda ya da özel okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmanın serbest kıyafet uygulamasına yönelik görüşü etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Destekleme Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Destekleme düzeyi	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Serbest kıyafeti destekleme	Hiç desteklemeyenler	197	107.14	3	171.903	.000	1-2,3
	Biraz destekleyenler	47	199.20				1-4
	Oldukça destekleyenler	19	247.95				2-3
	Tam destekleyenler	44	274.94				2-4
	Toplam	307					3-4
Serbest kıyafete karşı olma	Hiç desteklemeyenler	197	192.83	3	128.501	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	47	129.38				1-3
	Oldukça destekleyenler	19	57.37				1-4
	Tam destekleyenler	44	48.17				2-3
	Toplam	307					2-4
Toplam	Hiç desteklemeyenler	197	136.17	3	26.222	.000	1-2
	Biraz destekleyenler	47	189.78				1-4
	Oldukça destekleyenler	19	150.05				2-4
	Tam destekleyenler	44	197.31				3-4
	Toplam	307					

Tablo 7'de sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=171.903$; $p<.01$) boyutunda "hiç desteklemeyenler" ve "biraz destekleyenler" aleyhine; serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=128.501$; $p<.01$) boyutunda "hiç desteklemeyenler" ve "biraz destekleyenler" lehine; ölçek toplamında ($\chi^2=26.222$; $p<.01$) "biraz destekleyenler" ve

"tamamen destekleyenler" lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar ilkokullarda serbest kıyafeti destekleme boyutunda serbest kıyafeti destekleyenlerin; ilkokullarda serbest kıyafete karşı olanlar boyutunda serbest kıyafete karşı olanların; ölçek toplamında biraz destekleyenlerin ve tamamen destekleyenlerin daha yüksek puana sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Görüşlerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	M.Dur.	N	SırOrt.	Sıra Top.	U	Z	p
Serbest kıyafeti destekleme	Evli	271	154.26	41805.5	4806.50	-.144	.886
	Bekar	36	152.01	5472.5			
	Toplam	307					
Serbest kıyafete karşı olma	Evli	271	152.09	41215.5	4359.50	-1.045	.296
	Bekar	36	168.4	6062.5			
	Toplam	307					
Toplam	Evli	271	153.37	41563	4707.00	-.343	.732
	Bekar	36	158.75	5715			
	Toplam	307					

Tablo 8'de sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme ($U=4806.50$; $p>.05$); serbest kıyafete karşı olma ($U=4359.50$; $p>.05$) boyutlarında ve

ölçek toplamında ($U=4707.00$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar medeni durumun serbest kıyafet uygulamasını destekleme veya karşı olma konusunda bir etki olmadığını göstermektedir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Çevrelere Göre İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasını Desteklemelerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	SEK Çevre	N	Sır.Ort.	sd	χ^2	P
Serbest kıyafeti destekleme	Alt	49	167.43	2	2.509	.285
	Orta	222	153.83			
	Üst	36	136.75			
	Toplam	307				
Serbest kıyafete karşı olma	Alt	49	142.84	2	2.912	.233
	Orta	222	159.22			
	Üst	36	137.00			
	Toplam	307				
Toplam	Alt	49	164.03	2	2.760	.252
	Orta	222	155.24			
	Üst	36	132.68			
	Toplam	307				

Tablo 9'da sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumları çalıştıkları sosyo-ekonomik kültürel çevrelere göre serbest kıyafeti destekleme ($\chi^2=2.509$; $p>.05$); serbest kıyafete karşı olma ($\chi^2=2.912$; $p>.05$) boyutlarında ve ölçek toplamında ($\chi^2=2.760$; $p>.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sosyo-ekonomik kültürel çevrelerin onların ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusundaki görüşlerini etkilemediğini göstermektedir.

4. SONUÇ

Araştırmada sonucunda ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusunda sınıf öğretmenlerinin tutucu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda erkekler lehine, serbest kıyafete karşı olma ve ölçek toplamında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlkokullarda serbest kıyafet uygulaması ile ilgili olarak erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerine göre daha özgürlükçü olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumları okuttukları sınıf düzeyine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda 1. sınıfı okutanlar lehine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda 2. ve 3. sınıfı okutanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ölçek toplamında anlamlı bir farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlara

ına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; serbest kıyafete karşı olma boyutunda 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine; ölçek toplamında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme; serbest kıyafete karşı olma boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu da devlet okulunda ya da özel okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmanın serbest kıyafet uygulamasına yönelik görüşü etkilemediğini göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme düzeylerine göre serbest kıyafeti destekleme boyutunda "hiç desteklemeyenler" ve "biraz destekleyenler" aleyhine; serbest kıyafete karşı olma boyutunda "hiç desteklemeyenler" ve "biraz destekleyenler" lehine; ölçek toplamında "biraz destekleyenler" ve "tamamen destekleyenler" lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumlarına ilişkin görüşlerinin serbest kıyafeti destekleme; serbest kıyafete karşı olma boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar medeni durumun serbest kıyafet uygulamasını destekleme veya

karşı olma konusunda bir etki olmadığını göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda serbest kıyafet uygulamasını destekleme durumları çalışmaları sosyo-ekonomik kültürel çevrelere göre serbest kıyafeti destekleme; serbest kıyafete karşı olma boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekil-

de farklılaşmadığı görülmüştür. Bu da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sosyo-ekonomik kültürel çevrelerin onların ilkokullarda serbest kıyafet uygulaması konusundaki görüşlerini etkilemediğini göstermiştir.

Kaynakça

- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3 A Araştırma Danışmanlık Limited.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özcan, B. (2008). *Basına Göre Şapka ve Kılık Kıyafet İnkılabı*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Sağlam, H. İ., Şen, C., Tınmaz, E. ve Süzer, S. (2014). İlkokullarda serbest kıyafet uygulamasının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 13. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Kütahya.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Hayat Bilgisi Dersi Veli Kılavuzu Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi

Yasemin BEKTAŞ* Ergün ÖZTÜRK**

Özet

Bu araştırmanın amacı, veli kılavuzu kullanılarak velilerin hayat bilgisi dersine karşı olan farkındalıklarının belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya İlinde bulunan bir İlkokulun 2. sınıf velileri arasından gönüllü 30 veliden oluşmuştur. Araştırma kapsamında toplanan farkındalık testi verilerine nicel olarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılırken kontrol uygulaması ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Ön ölçüm sonucunda hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Veliler hayat bilgisi dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini doğru bir şekilde ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi dersi, hayat bilgisi dersi veli kılavuzu, veli farkındalığı

* Sakarya Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Uzmanı, ymdab@hotmail.com

** Sakarya Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD, eozturk@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Sosyal sistemler içerisinde değişmeyen tek şeyin değişim olduğu vurgulanır. Eğitim, bu değişimden en çok etkilenen ve bu değişimi etkileyen sistemlerin başında gelmektedir. Eski çağlarda eğitim insanlar için hayatları boyunca rastgele edindikleri bilgileri çevrelerindeki insanlara öğretmekten ibaretken artık daha karmaşık bir hal alarak bilinçli bir bilgi edinme, araştırma ve geliştirme sürecine dönüşmüştür (Yıldırım, 2006).

Eğitim bilimleri alanında meydana gelen gelişmeler eğitimin yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Ertürk (1972), eğitimi bireyin davranışında kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen yönde değişim meydana getirme süreci olarak tanımlarken günümüz eğitim anlayışı öğren-meyi öğrenme üzerine odaklanmaktadır. Değişen eğitim yaklaşımlarına uygun olarak eğitim-öğretim programları da hazırlanmaktadır. Bu bağlamda daha çok öğrenciyi merkeze alan, öğrenciyi aktif kılan öğrenme ortamları tasarlamak önemli olmaya başlamıştır. Okul, çocuklara bilgi beceri ve görgülerini artırarak daha geniş bir dünyaya açılmalarını sağlayan fırsatlar sunar. Okul, çocuğu hayata hazırlarken çocuğun hayatının belli bir bölümü okulda geçer. Bu nedendir ki "hayata hazırlanmak" ile "hayatı yaşamak" arasındaki sınırın nerede başladığını veya bittiğini ayırt etmek kolay değildir (Bektaş, 2009). Bu sınırı ayırt edemediğimiz için eğitimi hayatın içinde göstermemiz gerekir. Dewey, okulda etkinliklerin esas olduğunu ve "eğitimin hayata hazırlık değil, hayatın kendisi" olduğunu belirtmiştir (Aykaç, 2005). Çocuk okula de-vam ettiği süreçte okul dışındaki gerçek hayatının en önemli bölümünü ailesi ile geçirmektedir. Bu nedenle çocuğun eğitiminde ailenin önemli bir yeri vardır. Kaya (2012) çocuğun gelişimini etkileyecek ortamların düzenlenmesinde ailenin rolü önemini vurgulamış ve çocukların başarıları yalnızca okulda aldıkları eğitime bağlı olmayıp evde aldıkları aile desteğine de bağlamıştır. Hemen hemen bütün ülkelerde okul aile işbirliğine yönelik düzenlemeler yapılmaktadır (Şişman, 2002).

Yenilenen öğretim programları öğretme-öğrenme ortamının, öğretmenin, öğrenenin, ailelerin ve diğer ilgililerin rollerinde önemli değişiklikleri berabe-

rinde getirmiştir. Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin içinden geldikleri toplum hayatının ve doğal çevrenin onlarla ilgili olan tüm yönlerinin gerçek ortamlarındaki doğallığı içerisinde ele alındığı diğer bir ifadeyle hayatın sınıfa taşındığı ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir biçimde tasarlandığı ilgililerine, meraklarına ve ihtiyaçlarına uygun bir derstir (Öztürk, 2006; Bektaş, 2009). Bu aşamada öğrenme, öğretim, hayat bilgisi öğretimi ve velinin öğrenmedeki yeri belirtilecektir.

Yeni bilgilerin oluşması ve var olan bilgilerin değiştirilmesinde yaşantıların önemli bir yeri vardır. Saban'a (2000) göre, bir bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilginin ham biçimiyle değil, bu bilginin kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir. Öğrencilerin edineceği yaşantıların zenginliğini ailelerin bilinçli olmaları önemli oranda etkilemektedir. Taşdemir (2007) ve Yeşilyaprak (2008) öğretimi; öğrenme amaçlarının kazandırılması için öğrenme koşullarının uygun bir şekilde kılavuzlanması ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi faaliyeti olarak tanımlamaktadırlar. Bu süreçte öğrencilerimizin ailelerinden ilgili desteği alabilmeleri ailelerinin bu süreç hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır. İlkokulda öğrencileri gelecek yaşantılarına hazırlayan hayat bilgisi dersinde ailelerin destek verebilmeleri için programın genel yapısı ve öğeleri ile ilgili genel bilgi sahibi olmaları öğrencilerin akademik başarıları için oldukça önemlidir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun, olabildiğince yaşama dönük ve somut bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olmalarına zemin hazırlayan ve aynı zamanda gelecekteki öğrenimine temel oluşturan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir (Baysal, 2006). Hayat bilgisi dersi hayattaki olayların, durumların gerçek yaşantıdaki şekliyle öğrenciyi kavratılmasını sağlar.

2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün içinde değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Bu noktadan hareketle "birey", "toplum" ve "doğa" olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut

olarak düşünülmüştür. Hayat bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen üç tema belirlenmiştir. Programda yer alan tema adları: "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam" ve "Dün, Bugün, Yarın" olarak belirlenmiştir (MEB, 2009).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının vizyonu, hayat bilgisi dersine ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla öğrenmeden keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek, mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009: 9).

Birey mutlu olmak için sevdiği şeyleri yapma ve sevdiği kişilerle birlikte olma eğilimi gösterirken sevmediği şeyleri yapmama ve sevmediği kişilerden uzak durma eğiliminde olacaktır (Bektaş, 2009). Eğitimin bireyi mutlu etmesi için çocuğun sevdiği kişiler olan ailesi ile birlikte kaliteli zaman geçirmesi önemlidir. Ayrıca ailesinin çocuğun gelişim ve öğrenmesi ile ilgili doğru bilgilere sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarının temel girdisi olan öğrenci okula aileden kazandığı norm, değer, bilgi ve beceriler ile gelir. Yenilenen programlarda ailenin de eğitim-öğretim etkinliklerine katılması önemli bir unsur haline gelmiştir. Yiğit ve Bayrakdar (2006) çocuğun okuldaki başarısında; ailenin sosyo-ekonomik statüsü, aile üyelerinin eğitim düzeyi, ailede çocuğa gösterilen ilgi, anne-baba ve çocuk ilişkisinin niteliğini önemsemenin yanı sıra okuldaki eğitim ile aile içindeki eğitimin birbiri ile tutarlı olmasının gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu alanda yapılan çalışmaların önemli sonuçlarından bazıları; hem okul yöneticileri, hem öğretmenler hem de velilerin tamamına yakını sürekli etkileşim ve işbirliğinin sağlanması gerektiği konusunda görüş birliği içerisindeydiler (Gökçe, 2000). Aileleri

sözel yolla Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarıları, aileleri basılı materyalle Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgilendirilen öğrencilerin proje başarılarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (Bektaş, 2007). Ebeveynlerin okula katılımlarını engelleyen bazı etmenlerin olduğunu, okul başarısını sağlayabilmek için okuldan veya ailelerden kaynaklanan bu sıkıntıların ortadan kaldırılması gerekmektedir (Aslanargun, 2007). Okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) şeklinde sıralanabilir.

Hayat bilgisi dersinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretim programının yapısı ve yenilikler ile ilgili bilgiler velilere etkili bir şekilde iletilmelidir. Bu bilgilendirme değişik yollarla yapılabilir. Bu yollardan biri olarak veli kılavuzu tasarlanarak velilerin bu kılavuzu kullanmaları teşvik edilebilir.

Bu araştırma, 2. sınıf hayat bilgisi dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Veliler 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığa sahip midir?
2. Velilerin 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?
3. Velilerin 2. sınıf hayat bilgisi dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra veliler öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığa sahip midir?
4. Velilerin 2. sınıf hayat bilgisi dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra velilerin öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?

2. YÖNTEM

Araştırma eylem araştırması türlerinden teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması türünde bir araştırmadır. Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştır-

macının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan

sorunlar araştırmacıya aktarılır araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 296).

Tablo 1. Eylem Araştırması Modeli

	Ön ölçüm	Çözüme Yönelik Uygulama	Son ölçüm
Çalışma Grubu	O ₁ , O ₂	"Hayat bilgisi dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyalin velilerce kullanılması	O ₃ , O ₄

O1: "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelikveli farkındalık testi

O2: "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelikveli farkındalık testi kontrol uygulaması

O3: "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi

O4: "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 2. Yarıyılında Sakarya ilinde bir ilkokulda okuyan 2. sınıf öğrencilerinin velilerinden gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Bu okulda 2. sınıf düzeyinde toplam 7 şube bulunmaktadır. Bu 7 şubeden uygun örnekleme yöntemiyle araştırmacının öğretmenliğini yaptığı şubedeki öğrenci velileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veli toplantısına davet edilen 32 veliden çalışmaya gönüllü olarak katılan 30 veli çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu velilerin tamamı annelerden oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelik veli farkındalık testi ve Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ön ölçümler için kullanılmıştır. Ayrıca "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi ve "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması son ölçümler için kullanılmıştır. Her bir ölçüm aracı literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve her bir ölçüm aracına 4 alan uzmanından görüş alınarak önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme araçlarına 5 veli ile ön uygulama yapılmış ve son halleri verilmiştir.

2.3 Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak okula davet edilen velilere "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelik veli farkındalık testi uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk. sürmüştür. Ardından velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk. sürmüştür. Daha sonra velilere "Hayat bilgisi dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyal tanıtılarak verilmiştir. Bu basılı materyalin içeriği öğrenme ve öğretme, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda velinin görevi, öğrenme alanı, tema, konu, beceri, kavram, etkinlik, hayatla ilişkilendirme, okul ve aile ilişkisi, hayat bilgisi öğretiminde ev ödevleri, velilere öneriler ve bir aylık ders etkinlik tablosundan oluşmaktadır. Velilerin bu kılavuzu bir ay süreyle kullanması teşvik edildi. Bir ayın sonunda velilere "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi uygulandı. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk. sürmüştür. Daha sonra velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk. sürmüştür. Böylece uygulama süreci tamamlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde ilk olarak "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelik veli farkındalık testi ve "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi ile elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek yüzde ve fre-

kans hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca "Benim Eşsiz Yuvam" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ve "Dün, Bugün, Yarın" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ile elde edilen veriler her bir veliye yönelik olarak nicel veriler ile karşılaştırmak üzere nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz sırasında veliler için "V1: birinci veli" gibi kodlamalar yapılmıştır. Betimsel analizde soru 1 için 4 tema adı arasından öğrencilerin işledikleri 1 tema adının seçimi, soru 2 için 8 konu arasından işledikleri 4 konunun seçimi, soru 3 için 8 kavram arasından işledikleri 5 kavramın seçimi, soru 4 için 8 kişisel nitelik arasından işledikleri 4 kişisel niteliğin seçimi ve soru 5 için 8 beceri arasından işledikleri 4 becerinin seçimi doğru olarak yapıp yapılamadığı kontrol edilmiştir. Bu veriler tabloda sunulurken kontrol için K: (4/8) gibi ifadeler o soru için velinin kaç madde (8) arasından kaç tane işlenen madde (4) seçmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu tablo-

Tablo 2. Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1) Çocuğunuz Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temayı</u> biliyor musunuz?	5	17	25	83
2) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi konuları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	9	30	21	70
3) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi kavramları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	5	17	25	83
4) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi kişisel nitelikleri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	7	23	23	77
5) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	6	20	24	80

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %83'ünün çocuklarının hayat bilgisi dersinde hangi temada olduğundan haberdar olmadığı görülmektedir. Velilerden %70'i çocuklarının bulunduğu temada hangi konuları işlediğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerden %83'ü çocuklarının bulunduğu temada hangi kavramları öğrendiğinden, %77'si hangi kişisel nitelikleri edindiğinden ve %80'i de hangi becerileri edindiklerinden haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre veliler öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki öğrenmelerine katkı sağlamak isteseler bile çocuklarının okulda öğrendikleri hayat bilgisi

larda yer alan E velinin o soru için evet, H ise velinin o soru için hayır seçeneğini tercih ettiğini göstermektedir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, 2. sınıf hayat bilgisi dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgular alt amaçlara göre sırasıyla sunulmaktadır.

Velilerin "Benim Eşsiz Yuvam" temasında öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

dersine yönelik gerekli bilgilere sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Velilerin "Benim Eşsiz Yuvam" temasında öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır. Uygulama sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması Sonuçları

Veli No	Soru 1 K: (1/4)			Soru 2 K: (4/8)			Soru 3 K: (5/8)			Soru 4 K: (4/8)			Soru 5 K: (4/8)	
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	K
4	x		1/4	x		4/8	x		4/8	x		3/8	x	4/8
5	x		1/4	x		1/8	x		0/8	x		0/8	x	1/8
8		x	0/4		x	4/8		X	4/8		x	2/8		3/8
10	x		1/4	x		1/8	x		1/8	x		1/8		1/8
13	x		0/4	x		2/8	x		2/8	x		2/8	x	2/8
24		x	0/4	x		0/8	x		1/8	x		0/8	x	1/8

Tablo 3'te çalışmaya katılan velilerin 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olmadıklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretleyemedikleri görülmüştür. Ancak belirtilen konu hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden V4 kontrol ifadelerinin birçoğunu doğru olarak işaretlerken; V5, V10, V13 ve V24 kontrol ifadelerinin tamamını ya da birçoğunu yanlış olarak işaretlemişlerdir. V8 incelendiğinde ise konu hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmesine rağmen birçok kontrol maddesini doğru olarak işaretlediği dikkat çekmektedir. Bu veriler doğrultusunda velilerin çok büyük çoğunlukla 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi

konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemezken bir de bildiklerini zannettikleri konularda yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır. Bu tespitler bir eylem araştırmasını zorunlu kılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersi veli kılavuzunun kullanımı velilere teşvik edilmiştir.

Veliler araştırmacı tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersi veli kılavuzunu kullanmışlardır. Bu kılavuzu kullanan velilerin "Dün, Bugün, Yarın" temasında öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temayı</u> biliyor musunuz?	30	100	0	0
2) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın</u> hangi <u>konuları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	28	93	2	7
3) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın</u> hangi <u>kavramları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	27	90	3	10
4) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın</u> hangi <u>kişisel nitelikleri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	26	87	4	13
5) Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği <u>temanın</u> hangi <u>becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	27	90	3	10

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %100'ünün çocuklarının hayat bilgisi dersinde hangi temada olduğundan haberdar olduğu görülmektedir. Velilerden %93'ü çocuklarının bulunduğu temada hangi konuları işlediğini bilmişlerdir. Ayrıca velilerden %90'ı çocuklarının bulunduğu temada hangi kavramları öğrendiğinden,

%87'si hangi kişisel nitelikleri edindiğinden ve %90'ı da hangi becerileri edindiklerinden haberdardır. Bu verilere göre araştırmacı tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 4 kat artmıştır. Bu durumda eğer veliler çocuklarına ha-

yat bilgisi dersine yönelik bir destek vermek isterse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

Velilerin "Dün, Bugün, Yarın" temasında öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır.

Tablo 5. Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

Veli No	Soru 1 K: (1/4)			Soru 2 K: (4/8)			Soru 3 K: (4/8)			Soru 4 K: (2/8)			Soru 5 K: (3/8)		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1	x		0/4	x		4/8	x		2/8	x		1/8	x		2/8
2	x		1/4	x		1/8	x		3/8	x		0/8	x		1/8
15	x		0/4		x	1/8	x		1/8		x	0/8	x		0/8
17	x		1/4	x		3/8	x		3/8	x		0/8	x		2/8
21	x		0/4	x		3/8	x		3/8		x	0/8		x	1/8
23	x		1/4	x		2/8	x		3/8	x		1/8	x		0/8
24	x		0/4		x	1/8		X	1/8		x	0/8		x	1/8
25	x		1/4	x		4/8	x		3/8	x		0/8	x		1/8
26	x		1/4	x		4/8	x		4/8	x		2/8	x		1/8
30	x		0/4	x		1/8	x		1/8	x		0/8	x		1/8

Tablo 5'te çalışmaya katılan velilerin veli kılavuzu kullandıktan sonra 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olduklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretledikleri görülmüştür. Tema hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden 26 veli doğru temayı işaretlerken V1, V15, V21 ve V24 yanlış temayı işaretlemişlerdir. İşlenen temadaki konuları soran 2. soruda V2, V15 ve V24 dışındaki 27 veli büyük oranda doğru cevap vermişlerdir. Soru 3'te kavramlar için velilerin durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaptıkları görülmektedir. Soru 4'te kişisel nitelik için veliler durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaparken V2, V17 ve V25 kişisel nitelikleri bildiklerini ifade etmelerine karşın hiç doğru cevap verememişlerdir. Soru 5'te beceri için velilerin çoğu durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaparken V2, V15, V23, V25, V26 ve V30 becerileri bildiklerini ifade ederken 3 beceriden 1'ini doğru işaretleyebilmişlerdir.

Bu veriler doğrultusunda veliler veli kılavuzu kullandıktan sonra velilerin büyük çoğunlukla 2. sınıf

Ancak ön ölçümde olduğu gibi son ölçümde de velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır uygulama sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bazı veliler programın kavramlarını anlayamadıklarından olsa gerek kavram, kişisel nitelik ve beceri gibi soruları kontrollerde tam olarak işaretleyememişlerdir. Bu velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ön ölçüm sonucunda hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Veli farkındalığının düşük olması isteseler de velilerin çocuklarına hayat bilgisi dersi için doğru ve etkili rehberlik yapamayacaklarının önemli bir göstergesidir.

Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 2. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemezken bir de bildiklerini zannettikleri konu-

larda eksik ve yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen hayat bilgisi dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 4 kat artmıştır. Bu durumda eğer veliler çocuklarına hayat bilgisi dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

Veliler hayat bilgisi dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir. Fakat bazı veliler kavram, kişisel nitelik ve beceri gibi soruları kontrollerde tam doğru işaretleyememişlerdir. Bu durumun programın kavramlarını anlayamamaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Farkındalığı düşük velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli

farkındalığı daha farklı araçlar geliştirilerek daha fazla sayıda veli gruplarına ulaşılarak belirlenebilir.

Veliler farkındalıklarının düşük olmasının yanında bir de bildiklerini zannettikleri konularla çocuklarına eksik ya da yanlış rehberlik yapabilecekleri konusunda veli kılavuzu, kamu spotu vb. ile bilgilendirilebilir.

2. Sınıf hayat bilgisi dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 4 kat artmasından yola çıkarak değişik sınıf düzeyleri ve dersler için veli kılavuzları geliştirilebilir.

Veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri artmasına rağmen öğretim programının bazı öğelerine (kavram, kişisel nitelik, beceri vb) yönelik kontrol uygulamaları bazı velilerin bu öğeleri tam anlayamadığını göstermektedir. Bu eksikliği gidermek için hem geliştirilecek veli kılavuzları için daha geniş uzman grupları oluşturulabilir hem de daha değişik veli bilgilendirmesi uygulama atölyeleri oluşturulabilir.

Kaynakça

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Baysal, N. Z. (2006). "Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış". Edt: Öztürk, C. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, M. (2009). "Hayat ve hayat bilgisi dersi". Edt: Ögülmüş, S., İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, (3), 399-431.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204 - 209.
- Kaya, Ş. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara.
- Öztürk, C. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Edt: Yeşilyaprak, B., Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

“Türkçe Dersi Veli Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi

Bayram Ali ODABAŞ*

Ergün ÖZTÜRK**

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde veli kılavuzu kullanılarak velilerin farkındalıklarının belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya İlinde bulunan bir İlkokulun 1.sınıf velileri arasında gönüllü 12 veliden oluşmuştur. Araştırma kapsamında toplanan farkındalık testi verilerine nicel olarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılırken kontrol uygulaması ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Ön ölçüm sonucunda Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi öğrenme alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 1.sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi öğrenme alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmedikleri ve bazı velilerinde bilmedikleri halde bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Veliler Türkçe dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi öğrenme alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, Türkçe dersi veli kılavuzu, Veli farkındalığı

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

** Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD. Öğretim Üyesi

1.GİRİŞ

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005:14-17), çocukların dil öğrenme sürecine dinleme ile başladıkları belirtilmektedir. Dinleme; konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini konuşarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Böylece öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini de geliştirirler. Konuşma becerileri giderek okuma ve yazma becerilerine de alt yapı oluşturur. Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Türkçe öğretiminin bir diğer önemli alanı da yazmadır. Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır.

Aileler çocuklarını eğitim kurumlarına teslim ettikten sonra vazifelerinin tamamlandığı şeklinde bir algıya sahiptir. Birçok aile çocuklarının öğretmenlerini ya hiç tanımamakta ya da çocuklarının anlattıklarıyla tanımaktadır. Bu durum temelde çocuğun başarısını önemli derecede etkilemektedir (Vural, 2004, 131). Birçok aile ne yazık ki çocuklarının öğretmenlerini ya hiç tanımazlar ya da çocuklarının anlattıklarıyla tanır. Bu durum temelde çocuğun başarısını çok önemli bir şekilde etkilemektedir.

Eğitim bir faaliyetler süreci olduğu için takibi olmayan bir faaliyetten başarı beklenmesi mümkün değildir.

Aile katılımı, anne babaların çocuklarının eğitime katkıda bulunmaları için sağlanmalıdır. Kaliteli bir eğitime ulaşmak için, sağlıklı bir öğretmen-veli işbirliğine ihtiyaç vardır. Ana-babanın, çocuğun çalışmasına yardım etmesi, eğer özgür bir şekilde gerçekleşiyorsa, çocuğa destek oluyorsa ve çocuk bundan hoşnutsa yarar sağlar. Fakat çocuk böyle bir yardıma alışırsa devamını isteyebilir, aynı zamanda kendini yönetebilme konusunda eksikliğini hissederek isyan edebilir (Yavuzer, 1996, 197). Eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Satır, 1996). Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu görüşünden hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak amacıyla Türkçe dersi veli bilgilendirme kılavuzu eğitimde var olan veya var olduğu düşünülen bir eksikliği ortaya koyması açısından hazırlanmıştır. Okuldaki eğitim sürecine ailelerin katılımı ve okul - aile işbirliğinin sağlanmasının okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olacağı ifade etmektedir. Buna göre okul ve aile arasındaki sıkı etkileşimler sayesinde öğrenciler, farklı insanlardan yaratıcı düşünme, başkalarına yardım etme ve okula devam etmenin önemi hakkında çok sayıda olumlu mesajlar alabilecektir. (Epstein 1995'ten Akt., 2010 Erdoğan ve Demirkasımoğlu)

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Eylem araştırması kavramı farklı yazarlar tarafından tanımlanmıştır. Bu araştırma türünü yazınalanda "öğretmen araştırması" olarak görmek de mümkündür. Bunun sebebi, öğretmenin araştırma süresince araştırmacı rolünü üstlenmesidir.

Eğitim sözlüğüne göre eylem araştırması; 1- öğretmenlerin kendi öğretim yolları, öğrencilerin nasıl

daha iyi öğrendiği ve ölçümlerin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi toplamak için kullanıldıkları sistemli araştırma, 2- okul ve sınıf temelli eğitimsel uygulama-

maları geliştirmeyi amaçlayan ve genellikle öğretmenler tarafından gerçekleştirilen araştırmalardır (Demirel, 2005, 52).

Tablo 1. Eylem Araştırması Modeli

	Ön ölçüm	Çözüme Yönelik Uygulama	Son ölçüm
Çalışma Grubu	O ₁ , O ₂	"Türkçe dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyalin velilerce kullanılması	O ₃ , O ₄

O1: "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi

O2: "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

O3: "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi

O4: "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 2. Yarıyılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki Ziya Gökalp İlkokulu'nda okuyan 1/C sınıfı öğrencilerinin velilerinden gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Bu okulda uygun örnekleme yöntemiyle araştırmacının öğretmenliğini yaptığı şube olan 1/C şubesi öğrenci velileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veli toplantısına davet edilen 13 veliden 1 tanesi okuma-yazma bilmediği için katılmak istememiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan 12 veli çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu velilerin 2 tanesi baba, diğer veliler annelerden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

"Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi ve "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ön ölçümler için kullanılmıştır. Ayrıca "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi ve "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması son ölçümler için kullanılmıştır. Her bir ölçüm aracı alanyazın taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 4 alan uzmanından görüş alınarak önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

2.4. Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak okula davet edilen velilere "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık

testi uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk. sürmüştür. Ardından velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk. sürmüştür.

Daha sonra velilere "Türkçe dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyal tanıtılarak verilmiştir. Bu basılı materyalin içeriği öğrenme ve öğretme, yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin görevi, öğrenme alanı, tema, beceri, kavram, etkinlik, okul ve aile ilişkisi, velilere öneriler ve bir aylık ders etkinlik tablosundan oluşmaktadır. Velilerin bu kılavuzu bir ay süreyle kullanması teşvik edilmiştir.

Bir ayın sonunda velilere "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk. sürmüştür. Daha sonra velilerin verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Uygulama ortalama 30 dk. sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde ilk olarak "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi ve "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi ile elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca "Değerlerimiz" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ve "Sağlık ve Çevre" temasına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ile elde edilen veriler her veliye yönelik nicel veriler ile karşılaştırmak üzere nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur.

3.BULGULAR

Araştırma, 1.sınıf Türkçe dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgular alt amaçlara göre sunulmaktadır.

Velilerin "Değerlerimiz" temasında öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi öğrenme alanları-

nı, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu amaçla uygulanan "Velilerin 1.Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Velilerin 1.sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Çocuğunuz Türkçe dersinde en son öğrendiği <u>temayı</u> biliyor musunuz?	9	75	3	25
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği temanın hangi <u>öğrenme alanlarını</u> içerdiğini biliyor musunuz?	7	58	5	42
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği temanın hangi <u>kavramları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	7	58	5	42
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği temanın hangi <u>kişisel nitelikleri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	7	58	5	42
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği temanın hangi <u>becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	10	83	2	17

Tablo 2'te çalışmaya katılan velilerin 1.sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temayı işledikleri, hangi öğrenme alanlarını, hangi kavramları, hangi kişisel

nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 3. Velilerin 1.sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

Veli No	Soru 1 K: 1/4			Soru 2 K: 5/6			Soru 3 K: 6/9			Soru 4 K: 4/5			Soru 5 K: 3/6		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1	X		0/4	X		0/6	X		6/9	X		4/5	X		2/6
2		X	0/4		X	0/6		X	1/9	X		1/5	X		1/6
3	X		0/4	X		0/6	X		2/9	X		2/5	X		0/6
4		X	0/4		X	0/6		X	3/9	X		1/5		X	2/6
5	X		0/4	X		0/6		X	2/9		X	1/5	X		1/6
6	X		0/4	X		0/6	X		1/9	X		1/5	X		2/6
7	X		0/4	X		0/6	X		2/9	X		1/5	X		2/6
8	X		0/4	X		0/6		X	0/9		X	1/5	X		1/6
9		X	0/4		X	0/6	X		1/9		X	1/5		X	1/6
10	X		1/4	X		0/6	X		1/9	X		1/5	X		1/6
11	X		0/4		X	0/6	X		4/9		X	2/5	X		2/6
12	X		0/4		X	0/6		X	2/9	X		2/5	X		2/6

Tablo-3 de ise belirtilen temada bilgi sahibi olmadıklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri bazılarının işaretledikleri bazılarının ise işaretleyemedikleri görülmüştür. Ancak belirtilen konu hakkında bilgi sahibi

olduklarını ifade eden V1, V11 VE V12 kontrol ifadelerinin birçoğunu doğru olarak işaretlerken; V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9 ve V10 kontrol ifadelerinin tamamını ya da birçoğunu yanlış olarak işaretlemişlerdir.

Tablo 4. Velilerin 1.sınıf Türkçe Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Çocuğunuz Türkçe dersinde en son öğrendiği <u>temayı</u> biliyor musunuz?	12	100	0	0
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi öğrenme alanlarını</u> içerdiğini biliyor musunuz?	10	83	2	17
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi kavramları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	8	67	4	33
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi kişisel nitelikleri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	10	83	2	17
Çocuğunuzun Türkçe dersinde en son öğrendiği <u>temanın hangi becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	9	75	3	25

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %100'ünün çocuklarının Türkçe dersinde hangi temada olduğundan haberdar olduğu görülmektedir. Velilerden %83'ü çocuklarının bulunduğu temada hangi konuları işlediğini bilmişlerdir. Ayrıca velilerden %67'si çocuklarının bulunduğu temada hangi kavramları

öğrendiğinden, %83'ü hangi kişisel nitelikleri edindiklerinden ve %75'i da hangi becerileri edindiklerinden haberdardır. Bu verilere göre araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 2 kat artmıştır.

Tablo 5. Velilerin 1.Sınıf Türkçe Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

Veli No	Soru 1 K: 1/4			Soru 2 K: 5/6			Soru 3 K: 6/9			Soru 4 K: 4/5			Soru 5 K: 3/6		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1	X		1/4	X		0/6	X		3/9	X		2/5		X	1/6
2	X		1/4	X		5/6	X		2/9	X		2/5		X	1/6
3	X		1/4	X		5/6	X		6/9	X		4/5	X		3/6
4	X		0/4	X		5/6	X	X	4/9	X		2/5	X		2/6
5	X		1/4	X		3/6	X		5/9	X		2/5	X		3/6
6	X		0/4	X		2/6	X		1/9	X		2/5	X		2/6
7	X		0/4	X		0/6	X		3/9	X		3/5	X		2/6
8	X		0/4	X		1/6		X	0/9		X	1/5	X		1/6
9	X		1/4		X	0/6	X		4/9		X	3/5	X		3/6
10	X		1/4	X		5/6	X		5/9	X		2/5	X		3/6
11	X		1/4		X	4/6		X	5/9	X		3/5		X	2/6
12	X		1/4	X		4/6		X	4/9	X		3/5	X		3/6

Tablo 5'te çalışmaya katılan velilerin veli kılavuzu kullandıktan sonra 1.sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada; hangi öğrenme alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olduklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretledikleri görülmüştür. Tema hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden 12 veli

doğru temayı işaretlerken V4, V6, V7 ve V8 yanlış temayı işaretlemişlerdir. İşlenen temadaki öğrenme alanlarını soran 2. soruda V2, V3, V4, V10 hepsini doğru V1, V7, V9 hepsini yanlış diğer 5 veli büyük oranda doğru cevap vermişlerdir. Soru 3'te kavramlar için velilerin durumlarını ifade eden seçeneklere V2, V6 ve V8 haricindeki velilerin uygun cevaplamalar yaptıkları görülmektedir. Soru 4'te kişisel nitelik için veliler durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaparken V8 1 doğru cevap vermiştir. Soru 5'te beceri için velilerin çoğu

durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaparken V8 3 beceriden 1'ini doğru V4, V6, V7 becerileri bildiklerini ifade ederken 3 beceriden 2'ini doğru işaretlemişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ön ölçüm uygulaması sonucu ve ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 1. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi öğrenme alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemeyen bir de bildiklerini zannettikleri konularda eksik ve yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 2 kat artmıştır. Bu durumda eğer veliler çocuklarına Türkçe dersine yönelik bir destek ver-

mek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

Veliler Türkçe dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarını; hangi öğrenme alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir. Farkındalığı düşük velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

Türkçe dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi alanlarını, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığı daha farklı araçlar geliştirilerek daha fazla sayıda veli gruplarına ulaşılarak belirlenebilir. 1. sınıf Türkçe dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 2 kat artmasından yola çıkarak değişik sınıf düzeyleri ve dersler için veli kılavuzları geliştirilebilir.

Kaynakça

- Erdoğan, Ç. ve N. Demirkasımoğlu. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri , *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara.
- Vural, B. (2004). *Okul başarısında ailenin rolü ve önemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. A.Ü Sos. Bilm. Enst. Yayınlanmamış. Yüksek Lisans Tezi

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik “Sosyal Bilgiler Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi

Tuğba ŞENGÜN*

Mustafa BEKTAŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, veli kılavuzu kullanılarak velilerin farkındalıklarının belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya İlinde bulunan bir İlkokulun 4. sınıf velileri arasından gönüllü 20 veliden oluşmuştur. Araştırma kapsamında toplanan farkındalık testi verilerine nicel olarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılırken kontrol uygulaması ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Ön ölçüm sonucunda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel değerleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Veliler Sosyal Bilgiler dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilgiler dersi veli kılavuzu, veli farkındalığı.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

** Yrd. Doç. Dr, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

1. GİRİŞ

Değişen ve küreselleşen dünyada her şeyde olduğu gibi eğitimde de hızlı ve çağdaş gelişmeler olmaktadır. Bilginin bu denli çabuk değişip ürettiği bir ortamda, öğrencilerden sessizce oturup kendilerine bilgi aktarılmasıyla yetinmelerini beklemek yanlış bir sistem haline gelmiştir. Bilgi toplumlarında bilgiyi hazır olarak beklemektense öğrenmeyi öğrenen öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu ve toplumun ihtiyaçlarını keşfedip sorgulamalarına imkan sağlanmalı ve bu beceriler öğrencilere kazandırılmalıdır.

Günümüzde büyük bir hızla artmakta olan bilgi, gelişen teknoloji ve ilerleyen toplumun sürekli yenilenen gereksinimleri, insanların eğitim yaşamında da değişen durumlara göre program gereksinimini arttırmaktadır. Eğitimde "program" kavramı, bu nedenle, en sık kullanılan kavramlar arasındadır (Sözer,1998).

Sürekli büyüyen bilgi denizinde değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için, öğrencilerimize yeni beceriler kazandırmak ve eğitimi bireyselleştirmek ihtiyaç haline gelmiştir. Bu nedenle, ülkemizde 2005 - 2006 eğitim öğretim yılında yeni bir ilköğretim programı geliştirilerek ve yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek eğitimde köklü değişiklikler için adım atılmıştır. Hazırlanan yeni programla birlikte tüm derslerde yapılandırmacı bakış açısıyla, öğretmen-öğrenci-veli rolleri değişmiş, eğitim literatürümüze yeni kavramlar girmiştir. Geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim anlayışına doğru köprüler kurulmuştur. .

Yeni ilköğretim Programlarının diğer bir odak noktası "ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme" olarak belirtilmektedir. Bu katılımın nasıl olacağı konusunda çok fazla bilgi olmamakla birlikte velilerin öğren-cilerin kişisel proje ve performans ödevlerine yardımcı olmaları, bu ödevlerin değerlendirme sürecine katılmaları, çocuklarının zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim sürecinde okul ve öğretmenlerle işbirliği içinde çaba göstermeleri öngörülmektedir (Eskicumalı, Erdoğan & Arslan, 2010).

Yapılan araştırmalarda eğitim öğretim sürecinde etkililiği arttırmada aile faktörünün etkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitim sürecinde aile

faktörünün önemi ve etkilerine ilişkin bilimsel çalışmalar, Coleman ve diğerlerinin 1966'da yaptığı araştırma ile hız kazanmıştır. Coleman ve diğerleri, farklı aile yapılarından gelen çocukların başarı düzeylerindeki eşitsizliklere dikkat çekmiştir. Sözü edilen araştırmacılar aile faktörünün, öğrencinin başarısı üzerinde en az okul kadar etkili bir faktör olduğu sonucuna varmıştır (Shaw, 2008'den Akt. Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Öğretmenlerin; "okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişmesini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu" görüşünde oldukları saptanmıştır (Çelenk, 2003).

Okullarda yürütülen eğitimin öğretimin etkili olmasında öğrenci + öğretmen + veli üçlüsünün ayrılmaz bir bütün olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Değişen öğrenme ortamında öğrenci direk alıcı konumundan çıkıp araştırıp sorgulayan, öğretmen kaynak durumundan çıkıp bir nevi rehberlik eden, veli ise okulla işbirliği ve iletişim halinde olup okulda yapılan her türlü eğitim öğretim çalışmalarını destekleyen olmalıdır. Yeni ilköğretim programı veli öğretmen işbirliğinin öneminden bahsederken velilerin, okul uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığı bilinmemektedir. Veliler; öğrenme öğretme durumu etkileyen ve bir öğrenme öğretme durumu paydaşı olan yeni 'program'la ilgili yeterli bilgiye sahip olma-yabilirler. Bu araştırma velilerde sosyal bilgiler dersi ve programı hakkında farkındalık oluşturmak için planlanmıştır. Bu araştırmada, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisi olup olmadığı amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır; Veliler 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığına sahip midir?

1. Velilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?
2. Velilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra veliler öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığına sahip midir?

3. Velilerin 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra velilerin öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?

2. YÖNTEM

Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesi için uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecinde çalışmalarınıdır. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımı olan eylem araştırması süreç odaklı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma eylem araştırması türlerinden teknik/ bilimsel/ işbirlikçi eylem araştırması türünde bir araştır-

madır. Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar araştırmacıya aktarılır araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 296).

Tablo 1. Eylem Araştırması Modeli

	Ön ölçüm	Çözümüne Yönelik Uygulama	Son ölçüm
Çalışma Grubu	O ₁ , O ₂	"Sosyal Bilgiler" dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyalin velilerce kullanılması	O ₂ , O ₁

O1: "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi

O2: "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

O3: "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi

O4: "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 2. Yarıyılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki Yenimahalle İlkokulu'nda okuyan 4/A sınıfı öğrencilerinin velilerinden gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Bu okulda 4. sınıf düzeyinde toplam 6 şube bulunmaktadır. Bu 6 şubeden uygun örneklem yöntemiyle araştırmacının sınıf öğretmenini tanıdığı şube olan 4/A şubesi öğrenci velileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veli toplantısına davet edilen 35 veliden çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 veli çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu velilerin 18 tanesi annelerden, 2 tanesi de babalardan oluşmaktadır. Çalışma grubunun %10'unu babalar, % 90 'unu anneler oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi "İnsan-

lar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ön ölçümler için kullanılırken "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi ve "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması son ölçümler için kullanılmıştır. Her bir ölçüm aracı literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 3 alan uzmanından görüş alınarak önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme araçlarına 5 veli ile ön uygulama yapılmış ve son halleri verilmiştir.

2.3 Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak okula davet edilen velilere "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk. sürmüştür. Ardından velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk. sürmüştür. Daha sonra velilere "Sosyal Bilgiler dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyal tanıtılarak verilmiştir. Bu basılı materyalin içeriği öğrenme ve öğretme, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin görevi, yapı-

landırmacı yaklaşımda velinin görevi, öğrenme alanı, ünite, konu, beceri, kavram, etkinlik, hayatla ilişkilendirme, okul ve aile ilişkisi, Sosyal Bilgiler öğretiminde ev ödevleri, velilere öneriler ve bir aylık ders etkinlik tablosundan oluşmaktadır. Velilerin bu kılavuzu bir ay süreyle kullanması teşvik edildi. Bir ayın sonunda velilere "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi (Ek 3) uygulandı. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk. sürmüştür. Daha sonra velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk. sürmüştür. Böylece uygulama süreci tamamlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde ilk olarak "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi ile elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca "İnsanlar ve Yönetim" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ile elde edilen veriler her bir veliye yönelik olarak nicel veriler ile karşılaştırmak üzere nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz sırasında veliler için "V1: birinci veli" gibi kodlamalar yapılmıştır.

Betimsel analizde soru 1 için 6 ünite adı arasından öğrencilerin işledikleri 1 ünite adının seçimi, soru 2

için 6 konu arasından işledikleri 2 konunun seçimi, soru 3 için 8 değer arasından işledikleri 4 değer seçimi, soru 4 için 8 beceri arasından işledikleri 4 beceri seçimi ve soru 5 için 8 kavram arasından işledikleri 4 kavramın seçimi doğru olarak yapıлып yapılamadığı kontrol edilmiştir. Bu veriler tabloda sunulurken kontrol için K: (4/8) gibi ifadeler o soru için velinin kaç madde (8) arasından kaç tane işlenen madde (4) seçmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu tablolarda yer alan E velinin o soru için evet, H ise velinin o soru için hayır seçeneğini tercih ettiğini göstermektedir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgular alt amaçlara göre sırasıyla sunulmaktadır.

3.1. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalığa Sahip Olup Olmadıklarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "İnsanlar ve Yönetim" ünitesinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1) Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği <u>üniteyi</u> biliyor musunuz?	0	0	20	100
2) Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi <u>konuları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	1	5	19	95
3) Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi <u>değerleri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	0	0	20	100
4) Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi <u>becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	0	0	20	100
5) Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi <u>kavramları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	0	0	20	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %100'ünün çocuklarının sosyal bilgiler dersinde hangi üniteye olduğundan haberdar olmadığı görülmektedir. Velilerden %95'i çocuklarının bulunduğu üniteye hangi konuları işlediğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerden

%100'ü çocuklarının bulunduğu üniteye hangi değerleri öğrendiğinden, %100'ü hangi becerileri edindiğinden ve %100'ü de hangi kavramları öğrendiğinden haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre veliler öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki öğrenmelerine katkı sağlamak

isteseler bile çocuklarının okulda öğrendikleri sosyal bilgiler dersine yönelik gerekli bilgilere sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

3.2. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğiyle İlgili Farkındalıkları Kontrol Edildiğinde Farkındalıklarının Hangi Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "İnsanlar ve Yönetim ünitesinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kav-

ramları, değerleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 4. Sınıf sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır. Uygulama sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması Sonuçları

No	Soru 1 K: (1/6)			Soru 2 K: (2/6)			Soru 3 K: (4/8)			Soru 4 K: (4/8)			Soru 5 K: (4/8)		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
2		x	0/6		x	1/6		x	0/8		x	1/8		x	1/8
3		x	0/6		x	0/6		x	2/8		x	1/8		x	0/8
4		x	0/6		x	0/6		x	3/8		x	1/8		x	0/8
5		x	0/6	x		1/6		x	0/8		x	3/8		x	2/8
6		x	1/6		x	0/6		x	1/8		x	2/8		x	1/8
7		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	1/8		x	1/8
8		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	1/8		x	1/8
9		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	1/8		x	2/8
10		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	1/8
11		x	0/6		x	1/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
12		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	1/8		x	1/8
13		x	0/6		x	1/6		x	1/8		x	1/8		x	1/8
14		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
15		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
16		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
17		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
18		x	1/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8
19		x	0/6		x	0/6		x	1/8		x	1/8		x	1/8
20		x	0/6		x	0/6		x	0/8		x	0/8		x	0/8

Tablo 3'te çalışmaya katılan velilerin 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olmadıklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretleyemedikleri görülmüştür. 1. Soruda öğrencilerin hangi üniteye olduğunu bilmediklerini ifade eden veliler ifadeleriyle doğru orantılı olarak doğru ünite adını işaretleyememişlerdir. Ancak V6 ve V18 incelendiğinde ise ünite hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmesine rağmen hangi üniteye olduklarını doğru işaretlemişlerdir. 2. soruda veliler; öğrencilerin hangi ünite konularını öğrendiğini bilmediklerini ifade etmişler ve ifadeleriyle doğru

orantılı olarak soruya cevap verememişlerdir. Ancak belirtilen konu hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden V5 kontrol ifadelesinin cevabını eksik cevaplamıştır. 3. Soru maddesinde veliler üniteye değerler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişler ve ifadeleriyle tutarlı olarak velilerin tamamına yakını yanlış seçenekleri işaretlemişlerdir. Sadece v4, V3,V6,V13 ve V19 cevap vermiş ancak onlar da istenen 4 cevabın tamamını işaretleyememişlerdir.4. Soru maddesinde öğrencilerin kazandığı becerileri bilmediklerini ifade eden veliler ifadeleriyle doğru orantılı olarak genel olarak yanlış cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin kazandığı becerilere V5,V2,V3,V4,V6,V7, V8,V9,V13,V19 cevap vermiş ancak soruda istenen doğru cevapları tam olarak işaretleyememişlerdir. 5. Soruda üniteye kavramları yine bilmediklerini ifade eden veliler

ifadeleriyle bağlantılı olarak yine tamamen doğru verememişlerdir.

Ancak V2,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V12,V13,V19 sorulan kavramlara eksik olarak cevap vermişlerdir. Bu veriler doğrultusunda velilerin çok büyük çoğunlukla 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemezken bir de bildiklerini zannettikleri konularda yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır. Bu tespitler bir eylem araştırmasını zorunlu kılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi veli kılavuzunun kullanımı velilere teşvik edilmiştir.

Tablo 4. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Çocuğunuz Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği üniteyi biliyor musunuz?	18	90	2	10
2. Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi konuları içerdiğini biliyor musunuz?	18	90	2	10
3. Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi değerleri içerdiğini biliyor musunuz?	15	75	5	25
4. Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi becerileri içerdiğini biliyor musunuz?	14	70	6	30
5. Çocuğunuzun Sosyal Bilgiler dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi kavramları içerdiğini biliyor musunuz?	11	55	9	45

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %90'ının çocuklarının sosyal bilgiler dersinde hangi üniteye olduğundan haberdar olduğu görülmektedir. Velilerden %90'ı çocuklarının bulunduğu üniteye hangi konuları işlediğini bilmişlerdir. Ayrıca velilerden %75'i çocuklarının bulunduğu üniteye hangi değerleri kazandığından, %70'i hangi becerileri edindiğinden ve %55'i de hangi kavramları öğrendiğinden haberdardır. Bu verilere göre araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama %76 artmıştır. Bu değer ortalama olarak velilerin farkındalık düzeylerinin 3 kat arttığını ifade etmektedir. Bu durumda eğer veliler çocuklarına sosyal bilgiler dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

3.3. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalığa Sahip Olup Olmadıklarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veliler araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi veli kılavuzunu kullanmışlardır. Bu kılavuzu kullanan velilerin "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 4. Sınıf sosyal bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

3.4. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğiyle İlgili Farkındalıklarının Hangi Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, değerleri, beceri ve kavramları edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak ön ölçümde olduğu gibi son ölçümde de velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır uygulama sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Velilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

No	Soru 1 K: (1/6)			Soru 2 K: (2/6)			Soru 3 K: (4/8)			Soru 4 K: (4/8)			Soru 5 K: (4/8)		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1	X		1/6	x		2/6	x		4/8	X		1/8		x	2/8
2	X		1/6	x		2/6	x		2/8	X		1/8	X		2/8
3		x	0/6		x	0/6		x	0/6		X	2/8		x	1/8
4	X		1/6	X		1/6	x		3/8	X		3/8	x		4/8
5	x		1/6	X		2/6	x		2/8		x	2/8		x	1/8
6	x		1/6	X		1/6	x		1/8	X		2/8		x	1/8
7	x		1/6	X		1/6	x		0/8	X		1/8	x		2/8
8	x		1/6	X		1/6	x		1/8	X		1/8	x		2/8
9	X		1/6	X		2/6	x		4/8	X		4/8	x		3/8
10		x	0/6		x	1/6		x	0/8		x	1/8		x	1/8
11	X		1/6	X		1/6	x		0/8	X		1/8		x	2/8
12	X		1/6	X		1/6	x		1/8	X		1/8	x		2/8
13	X		1/6	X		2/6		x	0/8		x	1/8		x	1/8
14	X		1/6	X		1/6	x		4/8	X		4/8		x	2/8
15	X		1/6	X		1/6		x	1/8		x	1/8	x		1/8
16	X		1/6	X		1/6	x		4/8	X		4/8	x		4/8
17	X		1/6	X		1/6	x		4/8	X		3/8		x	3/8
18	X		1/6	X		1/6		x	1/8		x	1/8	x		1/8
19	X		1/6	X		1/6	x		1/8	X		1/8	x		2/8
20	X		1/6	X		2/6	x		2/8	X		2/8	x		3/8

Tablo 5'te çalışmaya katılan velilerin veli kılavuzu kullandıktan sonra 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi ünite; hangi konuları, değerleri, becerileri ve kavramları öğrendiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olduklarını belirten velilerin genel olarak kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretledikleri görülmüştür. 1. Soruda öğrencilerin hangi üniteyi öğrendiği hakkında bilgi sahibi olduğunu söyleyen 18 velinin tamamı doğru ünite seçeneğini işaretleyebilmişlerdir. Diğer iki veli olan V3 ve V10 bilmediklerini beyan ederek soruya yanlış cevap vermişlerdir. 2. Soruda öğrencilerin hangi ünite konularını öğrendiği hakkında bilgi sahibi olduğunu söyleyen 18 veliden V1, V2, V5, V9, V13 ve V20 doğru olan iki seçeneği de bilmişlerdir. Ünite konularını bilmediğini ifade eden V3 ve V10 arasından V3, ifadesiyle tutarlı olarak doğru seçenekleri işaretleyemezken, V10 eksik olarak cevaplayabilmiştir. Diğer veliler ise bildiklerini ifade etmelerine karşın 2 doğru seçenekten sadece 1'ini doğru cevaplayabilmişlerdir. 3. Soruda öğrencilerin öğrenilen ünite hakkında hangi değerleri kazandığı hakkında bilgi sahibi olduğunu söyleyen 15 veliden V1, V9, V14, V16, 17 doğru olan 4 seçeneği de bilmişlerdir.

Değerler hakkında bilgi sahibi olmadığını söyleyen V3, V7, V10 ifadeleriyle tutarlı olarak doğru seçenekleri işaretlememişken V13 4 doğru seçenekten 1 doğru cevap verebilmiştir. Diğer 10 veli ise doğru olan 4 seçeneğin tamamını bulamayıp eksik cevaplar verebilmişlerdir. 4. soruda öğrencilerin öğrenilen ünite hakkında hangi becerileri edindiği hakkında bilgi sahibi olduğunu söyleyen 14 veliden V9, V14 ve V16 doğru olan 4 seçeneği de işaretleyebilmişlerdir. Beceriler hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade eden diğer 6 veli ise doğru olan 4 seçeneği kısmen işaretleyebilmişlerdir. 5. Soruda öğrencilerin öğrendikleri ünite hakkında hangi kavramları kazandığı hakkında bilgi sahibi olduğunu söyleyen 11 veliden sadece V4 ve V16 doğru olan 4 seçeneğin tamamını da doğru işaretleyebilmişlerdir. Hangi kavramların işlendiğini bilmeyen diğer 9 veli ise doğru olan 4 seçeneği kısmen işaretleyebilmişlerdir. Bu veriler doğrultusunda veliler veli kılavuzu kullandıktan sonra velilerin büyük çoğunlukla 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi ünite olduklarını; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bazı veliler programın kavramlarını anlamadıklarından olsa gerek kavram, değer ve beceri gibi soruları kontrollerde tam olarak işaretleyememişlerdir. Bu velilerin sayısının az olması veli kıla-

vuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

4.1 Sonuçlar

Ön ölçüm sonucunda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Veli farkındalığının düşük olması isteseler de velilerin çocuklarına sosyal bilgiler dersi için doğru ve etkili rehberlik yapamayacaklarının önemli bir göstergesidir.

Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemezken bir de bildiklerini zannettikleri konularda eksik ve yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama %76 oranda artmıştır. Bu durumda eğer veliler çocuklarına sosyal bilgiler dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

Veliler sosyal bilgiler dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını;

hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir. Fakat bazı veliler kavram, değer ve beceri gibi soruları kontrollerde tam doğru işaretleyememişlerdir. Bu durumun programın kavramlarını anlayamamaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Farkındalığı düşük velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir: bilgiler dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, değerleri ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığı daha farklı araçlar geliştirilerek daha fazla sayıda veli gruplarına ulaşılarak belirlenebilir.

Veliler farkındalıklarının düşük olmasının yanında bir de bildiklerini zannettikleri konularla çocuklarına eksik ya da yanlış rehberlik yapabilecekleri konusunda veli kılavuzu, kamu spotu vb. ile bilgilendirilebilir. 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 4 kat artmasından yola çıkarak değişik sınıf düzeyleri ve dersler için veli kılavuzları geliştirilebilir.

Veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri artmasına rağmen öğretim programının bazı öğelerine (kavram, değer, beceri vb.) yönelik kontrol uygulamaları bazı velilerin bu öğeleri tam anlayamadığını göstermektedir. Bu eksikliği gidermek için hem geliştirilecek veli kılavuzları için daha geniş uzman grupları oluşturulabilir hem de daha değişik veli bilgilendirmesi uygulama atölyeleri oluşturulabilir.

Kaynakça

- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Eskicumalı, A. ve Gür Erdoğan, D. ve Arslan, S. (2010). *Öğrenci velilerinin yeni ilköğretim programlarına ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi*. 1. Ulusal Eğitim ve Öğretim Kongresi Özet.
- Sözer, E. (1998). "Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri", G. Can (Editör), Sosyal bilgiler öğretimi, (17-34) Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik “Fen ve Teknoloji Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi

Nurcan AYDIN*

Mustafa BEKTAŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, veli bilgilendirme kılavuzu kullanılarak velilerin farkındalıklarının belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya İlinde bulunan bir İlkokulun 4. sınıf velileri arasından gönüllü 20 veliden oluşmuştur. Araştırma kapsamında toplanan farkındalık testi verilerine nicel olarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılırken kontrol uygulaması ile elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Ön ölçüm sonucunda fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları işlediklerine, hangi kavramları ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Veliler fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve teknoloji dersi, fen ve teknoloji dersi veli bilgilendirme kılavuzu, veli farkındalığı.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

** Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

1. GİRİŞ

Dünyaya gözlerini açmasıyla eğitim süreci başlayan insan, yaşamını devam ettirebilme amacıyla doğaya uyum sağlamaya ve gerekli olan becerileri kazanmaya çalışmaktadır. Bireyin hayatını devam ettirebilmesinde, gerekli becerileri kazanması önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle eğitim insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Ertürk' e (1972) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kalıcı ve istendik değişim meydana getirme sürecidir. Eğitim uzun bir süreçtir ve bu süreç aile, çevre ve okul üçgeninde şekillenir.

Eğitim ailede plansız bir şekilde başlarken, okulda sistemli ve planlı bir gelişim sürecine dönüşmektedir. Eğitim hem okul dışında hem de okulda gerçekleşebilen bir olgudur. Bu bağlamda genel olarak eğitim bireyin kişisel ve toplumsal yeteneklerinin gelişmesinin sağlanması için kontrollü ve seçkin bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1978).

Günümüzde değişen ve küreselleşen dünyada toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal, teknolojik alanlara ait bilgilerde olduğu gibi eğitimde de hızlı ve çağdaş gelişmeler olmaktadır. Bilgi toplumu içinde, bilginin her geçen saat ve dakika artarak devam etmesi, bu bilgilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi noktasında, eğitime daha fazla yük getirmektedir. Öngörülen zamanda öğrencilerin kazanması gereken bilgi miktarındaki artış, her toplumun kendi vatandaşını daha uzun süreli ve daha çok bilgi içeren bir eğitime yönlendirmesini zorunlu kılmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2012). Bu durum eğitim-öğretim programlarının da yenilenmesini gerek-tirmektedir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de çağın gereklerini yerine getirecek birey tipini yetiştirmek için öğretim programlarında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu amaçla 2005 yılında yenilenen bu programlar genel olarak yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda, kendi bilgi, beceri ve yeterliliklerini oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Titiz, 2005).

Değişen eğitim programımızın yapılandırmacı yaklaşımı benimsenmesiyle öğrenciler; öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı,

öğrenmeden sorumlu, konu-şan, soru soran, araştıran, sorgulayan, düşü-nen, tartışan, anlayan, problem çözebilen ve kuran, birlikte çalışabilen ve değer-lendirmede etkin rol alan duruma gelmiştir. Öğretmenler ise kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren, uygulayan, sorgu-layan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendiren rollerini üstlenmiştir (MEB, 2009).

Özyürek (1983), öğretmen, öğrenci ve ana babayı eğitim sisteminin en önemli üç temel ögesi olarak görmekte ve başarılı bir eğitim için bu üç temel ögenin uyumlu ve iş birliği içinde olması gerektiğini söylemektedir. Bu nedenle velinin eğitim sisteminin dışında tutulmaması gerektiğini savunmaktadır.

Çocuğun eğitimi anne kucağında başlar sosyal çevreden de etkilenerek okulda son halini alır. Başarı için gerekli olan eğitim aile, okul ve sosyal çevrenin birbirleriyle olan ve birbirini destekleyen ilişkisine bağlıdır. Özellikle aile ve okul arasında güçlü bir bağlantının kurulması göz ardı edilemez bir öneme sahiptir.

Veliler öğrencinin okulda aldığı eğitimi takip etmeli ve çocuklarına destekleyici bir ortam oluşturmalarıdır. Çocukların okul başarısını yükseltmek okulun ve ailenin ortak sorunudur. Okul ve aileler bu amacı gerçekleştirmeye yönelik programları düzenlemek ve uygulamak için beraber çalışmalıdırlar(Sünbül, 2003). Bazı anne babalar çocuğun okula başlaması ile üzerlerindeki sorumluluğun azaldığını sanırlar ya da öyle olmasını isterler. Bu veliler, çocuk okula başlayınca çocuğu yetiştirme işini okula ve öğretmene devre-deceklerini düşünürler. Gerçekte ise çocuğun okula başlamasıyla veliye düşen görev ve sorumluluklar artmaktadır. Sorumluluk deyince sadece öğrenciye alınan güzel kıyafetler, okul için alınan araç gereçler ve çocuk için gerekli olan fiziksel ihtiyaçları karşılamak olduğu düşü-nülmemelidir. Öncelikle veliler kendilerini sorgulamalı çocuğuma ne kadar faydalı olabiliyorum diye düşünmelidirler. Okulda kazanılan bilgilerin pekişmesi ve kalıcılığının sağlanması için öğrenciler ev ortamında da velilerce desteklenmelidir.Ülkelerin ihtiyaç duydukları, arzu ettikleri insan tipinin yetiştirilmesi eğitim ile mümkün olmaktadır. Eğitim bir ülkenin ekonomisinden,

toplumsal yaşantısına kadar hemen her alanda etkilidir. Böylesine önemli bir iş ancak programlı bir şekilde yürütüldüğünde istenen başarı sağlanabilecektir (Çepni ve Çil, 2012).

Bu sebeple ülkemizde de 2005-2006 eğitim öğretim yılında. Hazırlanan yeni program tüm derslerle birlikte fen ve teknoloji dersinde de köklü değişiklikler yapmıştır. Bilimsel bilginin katlanarak arttığı teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedir (MEB, 2005).

Bireyleri toplum yaşamına hazırlamaya çalışıp etkili birer fen okur yazarı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Fen ve Teknoloji dersi yenilenen eğitim programıyla temel beceri ve yeni kazanımlarla değişikliklere uğramıştır. Öğrenci başarısında öğretmen, öğretim ortamı, öğretim araç gereçleri, öğretim yöntemleri gibi faktörlerin yanı sıra aile katılımı da büyük önem taşıdığı özellikle vurgulanmıştır. Bu değişiklikler öğretmenlere gerek seminerlerle gerek de kılavuz kitaplarıyla tanıtılmıştır. Öğrenciler de eğitim öğretim sürecinde değişime ayak uydurmaya çalışmışlardır. Öğretmenlere program kapsamında hazırlanan öğretmen kılavuzları, öğrencilere, öğrenci ders ve çalışma kitapları etkili şekilde faydalanabilmeleri için yol göstermektedir (Çepni ve Çil, 2012). Ancak eğitimdeki bu değişikliklerden aileler ancak ilgileri ölçüsünde haberdar olmuşlardır. Ailelerin yenilenen programlar hakkında bilgi sahibi olabilecekleri bir kılavuz bulunmamaktadır.

Yapılan tüm bu araştırmalar veli-öğretmen işbirliğinin öneminden bahsederken velilerin de okuldaki uygulamalar hakkında bilgisizliğini ön plana çıkarmıştır. Araştırmalar sonucunda okulla işbirliği içinde olmayan veliler; öğrenme öğretme durumunu etkileyen ve bir öğrenme öğretme durumu paydaşı olan program'la ilgili yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Bu araştırma velilerde Fen ve Teknoloji dersi ve programı hakkında farkındalık oluşturmak için planlanmıştır.

Bu araştırma, 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Veliler 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığa sahip midir?
2. Velilerin 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?
3. Velilerin 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra veliler öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığa sahip midir?
4. Velilerin 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra velilerin öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?

2. YÖNTEM

Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesi için uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecinde çalışmalarınıdır. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımı olan eylem araştırması süreç odaklı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma eylem araştırması türlerinden teknik/ bilimsel/ işbirlikçi eylem araştırması türünde bir araştırmadır. Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamayı test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar araştırmacıya aktarılır araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 296).

Tablo 1. Eylem Araştırması Modeli

	Ön ölçüm	Çözüme Yönelik Uygulama	Son ölçüm
Çalışma Grubu	O ₁ , O ₂	"Fen ve Teknoloji dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyalin velilerce kullanılması	O ₃ , O ₄

O1: "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi

O2: "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

O3: "Yaşamımızda Elektrik" ünitesine yönelik veli farkındalık testi

O4: "Yaşamımızda Elektrik" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 2. Yarıyılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki Yenimahalle İlkokulu'nda okuyan 4/B sınıfı öğrencilerinin velilerinden gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Bu okulda 4. sınıf düzeyinde toplam 6 şube bulunmaktadır. Bu 6 şubeden uygun örnekleme yöntemiyle 4/B şubesi öğrenci velileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veli toplantısına davet edilen 32 veliden çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 veli çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu velilerin 19 tanesi annelerden 1 tanesi babadan oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi ve "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ön ölçümler için kullanılırken "Yaşamımızda Elektrik" ünitesine yönelik veli farkındalık testi ve "Yaşamımızda Elektrik" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması son ölçümler için kullanılmıştır. Her bir ölçüm aracı literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 4 alan uzmanından görüş alınarak önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme araçlarına 5 veli ile ön uygulama yapılmış ve son halleri verilmiştir.

2.3 Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak okula davet edilen velilere "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine

yönelik veli farkındalık testi uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk.sürmüştür. Ardından velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk. sürmüştür. Daha sonra velilere "Fen ve Teknoloji dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyal tanıtılarak verilmiştir. Bu basılı materyalin içeriği öğrenme ve öğretme, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda velinin görevi, öğrenme alanı, tema, konu, beceri, kavram, etkinlik, hayatla ilişkilendirme, okul ve aile ilişkisi, fen ve teknoloji öğretiminde ev ödevleri, velilere öneriler ve bir aylık ders etkinlik tablosundan oluşmaktadır. Velilerin bu kılavuzu bir ay süreyle kullanması teşvik edildi. Bir ayın sonunda velilere "Yaşamımızda Elektrik" ünitesine yönelik veli farkındalık testi uygulandı. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dk sürmüştür. Daha sonra velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Yaşamımızda Elektrik" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 30 dk sürmüştür. Böylece uygulama süreci tamamlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde ilk olarak "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi ile elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesine yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ile elde edilen veriler her bir veliye yönelik olarak nicel veriler ile karşılaştırmak üzere nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz sırasında veliler için "V1: birinci veli", "E: Evet", "H: Hayır", "K: Kontrol" gibi kodlamalar

yapılmıştır. Betimsel analizde soru 1 için 4 ünite adı arasından öğrencilerin işledikleri 1 ünite adının seçimi, soru 2 için 8 konu arasından işledikleri 4 konunun seçimi, soru 3 için 8 kavram arasından işledikleri 4 kavramın seçimi, soru 4 için 8 beceri arasından işledikleri 4 becerinin seçimi doğru olarak yapıp yapılamadığı kontrol edilmiştir. Bu veriler tabloda sunulurken kontrol için K: (4/8) gibi ifadeler o soru için velinin kaç madde (8) arasından kaç tane işlenen madde (4) seçmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu tablolarda yer alan E velinin o soru için evet, H ise velinin o soru için hayır seçeneğini tercih ettiğini göstermektedir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini

Tablo 2. Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1) Çocuğunuz fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği üniteyi biliyor musunuz?	8	40	12	60
2) Çocuğunuzun fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi konuları içerdiğini biliyor musunuz?	7	35	13	65
3) Çocuğunuzun fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi kavramları içerdiğini biliyor musunuz?	3	15	17	85
4) Çocuğunuzun fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi becerileri içerdiğini biliyor musunuz?	5	25	15	75

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %60'unun çocuklarının fen ve teknoloji dersinde hangi ünite de olduğundan haberdar olmadığı görülmektedir. Velilerden %65'i çocuklarının bulunduğu ünite de hangi konuları işlediğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerden %85'ü çocuklarının bulunduğu ünite de hangi kavramları öğrendiğinden ve %75'i de hangi becerileri edindiklerinden haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre veliler öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki öğrenmelerine katkı sağlamak isteseler bile çocuklarının okulda öğrendikleri fen ve teknoloji dersine yönelik gerekli bilgilere sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgular alt amaçlara göre sırasıyla sunulmaktadır.

3.1 Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalığa Sahip Olup Olmadıklarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesinde öğrencilerin hangi ünite de olduklarına; hangi konuları işlediklerine, hangi kavramları ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

3.2 Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğiyle İlgili Farkındalıkları Kontrol Edildiğinde Farkındalıklarının Hangi Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesinde öğrencilerin hangi ünite de olduklarına; hangi konuları işlediklerine, hangi kavramları ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır. Uygulama sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması Sonuçları

Veli No	Soru 1 K: (1/4)			Soru 2 K: (4/8)			Soru 3 K: (5/8)			Soru 4 K: (4/8)		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
4	x		1/4	x		3/8	x		3/8	x		4/8
6	x		1/4	x		1/8		x	1/8		x	1/8
8		x	0/4		x	0/8		x	0/8		x	0/8
9	x		1/4	x		1/8		x	1/8		x	1/8
11	x		1/4	x		2/8		x	2/8		x	1/8
12		x	1/4		x	1/8		x	1/8		x	0/8
15	x		1/4		x	0/8		x	0/8		x	3/8
16	x		0/4		x	1/8		x	1/8	x		1/8
17	x		0/4	x		1/8		x	1/8		x	1/8
19	x		1/4	x		0/8	x		0/8	x		0/8

Tablo 3'te çalışmaya katılan velilerin 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi ünite; hangi konuları işledikleri, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olmadıklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretleyemedikleri görülmüştür. Ancak belirtilen konu hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden V4 kontrol ifadelerinin birçoğunu doğru olarak işaretlerken; V6, V8, V9, V11, V12, V15, V16, V17 ve V19 kontrol ifadelerinin tamamını ya da birçoğunu yanlış olarak işaretlemişlerdir. V3 incelendiğinde ise konu hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmesine rağmen birçok kontrol maddesini doğru olarak işaretlediği dikkat çekmektedir. Bu veriler doğrultusunda velilerin çok büyük çoğunlukla 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteyi işlediklerini bilmelerine rağmen; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda

veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemezken bir de bildiklerini zannettikleri konularda yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır. Bu tespitler bir eylem araştırmasını zorunlu kılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunun kullanımı velilere teşvik edilmiştir.

3.3 Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalığa Sahip Olup Olmadıklarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veliler araştırmacı tarafından geliştirilen fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunu kullanmışlardır. Bu kılavuzu kullanan velilerin "Yaşamımızda Elektrik" ünitesinde öğrencilerin hangi ünite; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Velilerin 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1) Çocuğunuz dersinde en son öğrendiği üniteyi biliyor musunuz?	20	100	0	0
2) Çocuğunuzun fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi konuları içerdiğini biliyor musunuz?	20	100	0	0
3) Çocuğunuzun fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi kavramları içerdiğini biliyor musunuz?	18	90	2	10
4) Çocuğunuzun fen ve teknoloji dersinde en son öğrendiği ünitenin hangi becerileri içerdiğini biliyor musunuz?	19	95	1	5

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden %100'ünün çocuklarının fen ve teknoloji dersinde hangi üniteye olduğundan haberdar olduğu görülmektedir. Velilerden %100'ü çocuklarının bulunduğu üniteye hangi konuları işlediğini bilmişlerdir. Ayrıca velilerden %90'ı çocuklarının bulunduğu temada hangi kavramları öğrendiğinden ve %95'i de hangi becerileri edindiklerinden haberdardır. Bu verilere göre araştırmacı tarafından geliştirilen fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 3 kat artmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında eğer veliler çocuklarına fen ve teknoloji dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilecekleri ortadadır.

3.4 Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğiyle İlgili Farkındalıklarının Hangi Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Yaşamımızda Elektrik" ünitesinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, kavramları, kişisel nitelikleri ve becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak ön ölçümde olduğu gibi son ölçümde de velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır uygulama sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Velilerin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

Veli No	Soru 1 K: (1/4)			Soru 2 K: (4/8)			Soru 3 K: (5/8)			Soru 4 K: (4/8)		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1	X		1/4	X		4/8	X		4/8		x	2/8
2	x		1/4	X		3/8	x		2/8	x		2/8
3	x		1/4	x		4/8	X		4/8	x		2/8
4	x		1/4	x		3/8	x		3/8	x		4/8
6	x		1/4	x		4/8		x	4/8	x		3/8
8	x		1/4	x		4/8	x		4/8	x		2/8
9	x		1/4	x		4/8	x		4/8	x		1/8
10	x		1/4	x		4/8	x		4/8	x		1/8
14	X		1/4	X		4/8	X		3/8	X		2/8
16	x		1/4	x		4/8		x	3/8	x		2/8
18	x		1/4	x		3/8	x		2/8	x		3/8

Tablo 5'te çalışmaya katılan velilerin veli kılavuzu kullandıktan sonra 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olduklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretledikleri görülmüştür. Ünite hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden 20 velinin tamamı doğru üniteyi işaretlemişlerdir. İşlenen üniteye konuları soran 2. soruda 17 veli işlenen konuları tam olarak doğru cevaplandırmışlardır. V2, V4 ve V18 ise seçmesi gereken 4 seçenekten 3'ünü işaretlemiştir. Soru 3'te V6 ve V16 hayır seçeneğini işaretlemelerine rağmen V6 4 kavramı V16 ise 3 kavramı doğru bir şekilde işaretlemiştir. Kavramlar hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden V2 ve V18 iki seçeneği

işaretlemiştir. Soru 3'te kavramlar için diğer velilerin durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaptıkları görülmektedir. Soru 4'te beceri için velilerin çoğu durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaparken becerileri bildiklerini ifade eden V9 ve V10 bir seçeneği V2, V3, V8, V14, V16 ise 4 beceriden 2'ini doğru işaretleyebilmişlerdir. Konu hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade eden V1 ise 4 seçenekten 2'sini işaretlemiştir.

Bu veriler doğrultusunda veliler veli kılavuzu kullandıktan sonra velilerin büyük çoğunlukla 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi temada olduklarına; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bazı veliler programın kavramlarını anlayamadıklarından olsa gerek kavram, kişisel nitelik ve beceri gibi soruları kontrollerde tam olarak işaretleyememişlerdir. Bu velilerin sayısının az

olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

4.1 Sonuçlar

Ön ölçüm sonucunda fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları işlediklerine, hangi kavramları ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının düşük olduğu belirlenmiştir. Veli farkındalığının düşük olması isteseler de velilerin çocuklarına fen ve teknoloji dersi için doğru ve etkili rehberlik yapamayacaklarının önemli bir göstergesidir.

Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemezken bir de bildiklerini zannettikleri konularda eksik ya da yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 3 kat artmıştır. Bu durumda eğer veliler çocuklarına fen ve teknoloji dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

Veliler fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarını; hangi konuları işlediklerini, hangi kavramları ve becerileri edindiklerini bilmişlerdir. Fakat bazı veli-

ler kavram, kişisel nitelik ve beceri gibi soruları kontrollerde tam olarak doğru işaretleyememişlerdir. Bu durumun programın kavramlarını anlayamamaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Farkındalığı düşük velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

4. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hangi üniteye olduklarına; hangi konuları, işlediklerine, hangi kavramları ve becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığı daha farklı araçlar geliştirilerek daha fazla sayıda veli gruplarına ulaşılarak belirlenebilir.

Veliler farkındalıklarının düşük olmasının yanında bir de bildiklerini zannettikleri konularla çocuklarına eksik ya da yanlış rehberlik yapabilecekleri konusunda veli kılavuzu, kamu spotu vb. yöntemler ile bilgilendirilebilir.

4. Sınıf fen ve teknoloji dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 3 kat artmasından yola çıkarak değişik sınıf düzeyleri ve dersler için veli kılavuzları geliştirilebilir.

Veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri artmasına rağmen öğretim programının bazı öğelerine (kavram, beceri vb.) yönelik kontrol uygulamaları bazı velilerin bu öğeleri tam anlayamadıklarını göstermektedir. Bu eksikliği gidermek için hem geliştirilecek veli kılavuzları için daha geniş uzman grupları oluşturulabilir hem de daha değişik veli bilgilendirmesi uygulama atölyeleri oluşturulabilir.

Kaynakça

- Bektaş, M. ve Horzum, M.B. (2012). *Otantik öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2012). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve sbs ile ilişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*, (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara.
- Özyürek, M. (1983). *Çocuğumun öğretmenini*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(2), 61-64.
- Sünbül, A. M. (2003). *Eğitime yeni bakışlar*. (1. Baskı) . Cilt:2. Ankara: Mikro Yayınları.
- Tütiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*, İstanbul: Zambak Yayınları.
- Varış, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*, A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları No:70, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Fen ve teknolojinin tanımı http://tr.wikipedia.org/wiki/Fen_bilimler

2. Sınıf Matematik Dersine Yönelik “Matematik Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” Kullanımının Veli Farkındalığına Etkisi

Pınar KORKMAZ*

Mustafa BEKTAŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2. sınıf matematik dersine yönelik “Matematik Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” kullanımının veli farkındalığına etkisinin belirlenmesidir. Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecinde çalışmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya İlinde bulunan bir İlkokulun 2. sınıf velileri arasından gönüllü 21 veliden oluşmuştur. Araştırmada elde edilecek olan veriler ve aile bilgilendirme kılavuzu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup 4 alan uzmanından görüş alınarak son hali verilmiştir. Geliştirilen “Matematik Dersi Veli Farkındalık Anketi” çalışma öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Çalışmanın ön verileri toplandıktan sonra araştırmacı tarafından velilere gerekli bilgilendirmeler yapılarak “Matematik Dersi Veli Bilgilendirme Kılavuzu” verilmiştir. Sürecin sonunda “Matematik Dersi Veli Farkındalık Anketi” tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Veliler matematik dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük oranda matematik dersinde işlenen konuların, alt konuların ve çocuklarının hangi becerileri edindiklerinin farkına varmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Matematik dersi, matematik dersi veli bilgilendirme kılavuzu, veli farkındalığı.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

** Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

1. GİRİŞ

Sosyal sistemler içerisinde değişmeyen tek şeyin değişim olduğu vurgulanır. Eğitim, bu değişim-den en çok etkilenen ve bu değişimi etkileyen sistemlerin başında gelmektedir. Eski çağlarda eğitim insanlar için hayatları boyunca rastgele edindikleri bilgileri çevrelerindeki insanlara öğretmekten ibaretken artık daha karmaşık bir hal alarak bilinçli bir bilgi edinme, araştırma ve geliştirme sürecine dönüşmüştür (Yıldırım, 2006). Günümüzde okul en değerli varlığımız olan çocuklarımız için çağın vazgeçilmez ku-rumlarından biri olmuştur. Okul öğrenme ve öğretmenin planlı olarak yürütüldüğü bir kurum olarak birçok paydaşla eşgüdüm içerisinde çalışmalarını devam ettirmelidir. Bu paydaşlar; öğretmen, öğrenci, veli, okul ve program olarak sıralanabilir. Öğrencinin eğitim öğretim hayatının başarılı olarak devam edebilmesi için bu paydaşların etkili bir iletişim içerisinde olması gerekmektedir.

Eğitimin ve öğretimin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için bütün şartların olgunlaşması gerekmektedir. Bu şartlar ne kadar olumlu olursa öğrenim de o kadar kaliteli olur. Kaliteyi yükseltmenin en önemli şartlarından biri de aileyi eğitime katmaktır. Çocuğun gelişimini etkileyecek ortamların düzenlenmesinde ailenin rolü önemlidir. Çocukların başarıları yalnızca okulda aldıkları eğitime bağlı olmayıp evde aldıkları aile desteğine de bağlıdır (Kaya, 2012). Aileyi toplumun en küçük kurumu olarak görebiliriz. Çocuk ilk eğitimini bu kurumda alır. Aile ortamının eğitime elverişli hale getirilmesi çocuğun başarıyı yakalayabilmesi için çok önemlidir. Aile çocuğu öğrenmeye ve başarılı olmaya gü-dülemelidir. Aile çocuğuna ödevlerinde kılavuzluk edebilmeyi bilmelidir. Ailenin sağlamış olduğu yaşantılar ve sunduğu modeller, çocuğun olumlu sosyal davranış ve değerler geliş-tirmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001). Çocuğun eğitiminde aile, okul kadar önemlidir. Ailenin eğitimi çocuğun eğitimini doğrudan etkiler. Çocuğun aile yaşantıları sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve tutumlar, okul başarısını etkiler. Bu nedenle aile yaşantılarının okul yaşantılarını desteklemesi beklenir.

Çocuğun ailede başlayan eğitimi okulda şekillenir. Ama bazı aileler çocuk okula başladığından itibaren

çocuğun evdeki eğitiminin sonlandığını zannederek okulla ilgili faaliyetlere ilgisiz kalırlar. Çocuklarını okula teslim ettiklerinden itibaren sorumluluktan kurtulduklarını düşünürler. Çocukları yetiştirmek artık öğretmene aitmiş gibi davranıp görevlerini unuturlar. Bu durumu ortadan kaldırabilmek, veliyi okula çekebilmek için derslerden ve konuların içeriğinden velilerin haberdar olmasını sağlamak bu anlamda çok önemlidir. Yenilenen öğretim programları öğ-retme-öğrenme ortamının, öğrenenin, öğrenenin, ailelerin ve diğer ilgililerin rollerinde önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Buna göre öğrenciler; öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı, öğrenmeden sorumlu, konuşan, soru soran, sorgulayan, düşünen, tartışan, anlayan problem çözebilen ve kuran, birlikte çalışabilen ve değerlendirmede etkin rol alan duruma gelmiştir. Öğretmenler ise kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren, uygulayan, sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştıran, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendiren rollerini üstlenmiştir (MEB, 2009). Programın yenilenmesiyle ailenin eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılması önemli bir unsur haline gelmiştir. Yenilenen programın başarıya ulaşabilmesi ve eğitim sürecinin daha kaliteli olması, okul ve ev arasında köprü oluşturulması, çocuğun eğitimdeki başarısı; okul ve ailenin eğitim sorumluluğunu paylaşması, çocuğun yaşamına yön vermesini gerektirmektedir. Ailenin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirip, çocuklarının etkinliklerine katkıda bulunmaları, onlarla konuşmaları her konuda fikirlerini almaları yani onları bir birey olarak görüp önemsemeleri gerekmektedir.

Okul, çocuğu hayata hazırlarken çocuğun hayatının belli bir bölümü okulda geçer. Bu nedenledir ki "hayata hazırlanmak" ile "hayatı yaşamak" arasındaki sınırın nerede başladığını veya bittiğini ayırt etmek kolay değildir (Bektaş, 2009). Bu durumu çocuk yaşayarak öğrenir. Bu noktada aileye büyük görev düşmektedir. Çocuğu hayatı öğrenirken ona en iyi şekilde destek olabilmeli, çocuğunun bütün ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için daima onun yanında olmalıdır.

Öğrenci başarısında ve gelişiminde okul-aile ve öğrenci işbirliğinin gerekliliği tüm dünyada eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretimin paydaşlarından biri olan ailelerin okul etkinliklerine aktif katılımı son derece önemlidir. Çocuğun istenilen başarıyı elde edebil-

mesi için aile ile eğitim kurumlarının daima iş birliği içerisinde olması gerekmektedir.

Bu araştırmada, 2. Sınıf matematik dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisinin olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Veliler 2. sınıf matematik dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığa sahip midir?
- Velilerin 2. sınıf matematik dersinde öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?
- Velilerin 2. sınıf matematik dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra veliler öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalığa sahip midir?
- Velilerin 2. sınıf matematik dersinde veli kılavuzu kullanmalarından sonra velilerin öğrencilerin neler öğrendiğine yönelik farkındalıkları kontrol edildiğinde farkındalıkları hangi düzeydedir?

2. YÖNTEM

Araştırma eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorun-

Tablo 1. Eylem Araştırması Modeli

	Ön ölçüm	Çözüme Yönelik Uygulama	Son ölçüm
Çalışma Grubu	O ₁ , O ₂	"Matematik dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyalin velilerce kullanılması	O ₃ , O ₄

O1: "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi

O2: "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

O3: "Bölme İşlemi" konusuna yönelik veli farkındalık testi

O4: "Bölme İşlemi" konusuna yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı'nın 2. Yarıyılında Sakarya ili Hendek ilçesindeki Yenimahalle İlkokulu'nda okuyan 2/A sınıfı öğrencilerinin velilerinden gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Bu okulda 2. sınıf düzeyinde toplam 7 şube bulunmaktadır. Bu 7 şubeden uygun örnekleme yöntemiyle araştırmacının öğretmeniğini yaptığı şube olan 2/A şubesi öğrenci velileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Veli toplantısına

ların anlaşılması ve çözülmesi için uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecinde çalışmalarını araştırmacı ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımı olan eylem araştırması süreç odaklı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma eylem araştırması türlerinden teknik/ bilimsel/ işbirlikçi eylem araştırması türünde bir araştırmadır. Bu yaklaşımda amaç daha önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulamaya test etmek ya da değerlendirmektir. Buna göre sözü edilen kuramsal çerçeveye hakim bir araştırmacının rehberliğinde uygulayıcı yeni bir yaklaşımı uygulamaya koyabilir ve bu süreç araştırmacı tarafından analiz edilerek uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapabilir. Bu yaklaşımda araştırmacı ile uygulayıcı arasında uygulama sürecine ilişkin yoğun bir etkileşim vardır. Uygulamada ortaya çıkan sorunlar araştırmacıya aktarılır araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde soruna nasıl müdahale edileceğini uygulayıcıya aktarır. Uygulayıcı bu öneriler çerçevesinde uygulamaya devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008; 296).

davet edilen 32 veliden çalışmaya gönüllü olarak katılan 21 veli çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu velilerin 1 tanesi baba, diğer veliler annelerden oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi ve "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ön ölçümler için kullanılırken "Bölme İşlemi" konusuna yönelik veli farkındalık testi ve "Bölme İşlemi" konusuna yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması son ölçümler için kullanılmıştır. Her bir ölçüm aracı literatür taranarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 4 alan uzmanından görüş alınarak önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçme araçlarına 5

veli ile ön uygulama yapılmış ve son halleri verilmiştir.

2.3 Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak okula davet edilen velilere "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi uygulanmıştır. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 15 dk. sürmüştür. Ardından velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 25 dk. sürmüştür. Daha sonra velilere "Matematik dersi veli kılavuzu" adlı basılı materyal tanıtılarak verilmiştir. Bu basılı materyalin içeriği öğrenme ve öğretme, yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin görevi, yapılandırmacı yaklaşımda velinin görevi, öğrenme alanı, konu, beceri, etkinlik, hayatla ilişkilendirme, okul ve aile ilişkisi, Matematik öğretiminde ev ödevleri, velilere öneriler ve bir aylık ders etkinlik tablosundan oluşmaktadır. Velilerin bu kılavuzu bir ay süreyle kullanması teşvik edildi. Bir ayın sonunda velilere "Bölme İşlemi" konusuna yönelik veli farkındalık testi uygulandı. Bu testin uygulama süresi yaklaşık olarak 15 dk. sürmüştür. Daha sonra velilerin bu testte verdikleri cevapların ne kadar farkında olduklarını belirlemek üzere "Bölme İşlemi" konusuna yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama da ortalama 20 dk. sürmüştür. Böylece uygulama süreci tamamlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde ilk olarak "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi ile elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek yüzde

ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik veli farkındalık testi kontrol uygulaması ile elde edilen veriler her bir veliye yönelik olarak nicel veriler ile karşılaştırmak üzere nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz sırasında veliler için "V1: birinci veli" gibi kodlamalar yapılmıştır. Betimsel analizde soru 1 için 8 konu adı arasından öğrencilerin işledikleri 2 konu adının seçimi, soru 2 için 6 alt konu arasından öğrencilerin işledikleri 2 konunun seçimi, soru 3 için 8 beceri arasından işledikleri 4 becerinin seçimi doğru olarak yapıp yapılamadığı kontrol edilmiştir. Bu veriler tabloda sunulurken kontrol için K: (4/8) gibi ifadeler o soru için velinin kaç madde (8) arasından kaç tane işlenen madde (4) seçmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu tablolarda yer alan E velinin o soru için evet, H ise velinin o soru için hayır seçeneğini tercih ettiğini göstermektedir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma, 2. sınıf matematik dersinde veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgular alt amaçlara göre sırasıyla sunulmaktadır.

3.1 Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalığına Sahip Olup Olmadıklarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konusunda öğrencilerin hangi alt konuları işledikleri ve hangi becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Çocuğunuz Matematik dersinde en son öğrendiği <u>konuyu</u> biliyor musunuz?	18	85	3	15
2. Çocuğunuzun Matematik dersinde en son öğrendiği konunun hangi <u>alt konuları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	11	52	10	48
3. Çocuğunuzun Hayat Bilgisi dersinde en son öğrendiği konunun hangi <u>becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	11	52	10	48

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerden % 15'inin çocuklarının matematik der-

sinde hangi konuda olduğundan haberdar olmadığı görülmektedir. Velilerden % 48'si çocuklarının

bulduğu konuların hangi alt konuları içerdiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerden % 48'i de hangi becerileri edindiklerinden haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre; velilerin % 85'i öğrencilerinin hangi konuda olduklarını bildiklerini belirtmişlerdir. Ancak velilerin yarıya yakını matematik dersi alt konuları ve becerileri ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle veliler öğrencilerin matematik dersindeki öğrenmelerine katkı sağlamak isteseler bile çocuklarının okulda öğrendikleri matematik dersine yönelik gerekli bilgilere yeterince sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

3.2. Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğiyle İlgili Farkındalıkları

Tablo 3. Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

No	Soru 1 K: 2/8			Soru 2 K: 2/6			Soru 3 K: 4/8		
	E	H	K	E	H	K	E	H	K
1	X		2/8	X		2/6	X		3/8
2	X		0/8	X		0/6		X	4/8
4	X		0/8	X		2/6	X		0/8
5	X		0/8	X		0/6	X		0/8
9	X		0/8	X		0/6	X		2/8
10	X		0/8	X		0/6		X	4/8
11	X		0/8	X		0/6		X	3/8
12	X		0/8		X	0/6	X		2/8
14	X		0/8	X		0/6	X		4/8
21		X	0/8		X	0/6		X	0/8

Tablo 3'te çalışmaya katılan velilerin 2. sınıf matematik dersinde öğrencilerin hangi alt konuları işledikleri ve hangi becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olmadıklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretleyemedikleri görülmüştür. Ancak belirtilen konu hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden V1 kontrol ifadelerinin birçoğunu doğru olarak işaretlerken; V2, V4, V5, V9, V10, V11, V12 ve V14 kontrol ifadelerinin tamamını ya da birçoğunu yanlış olarak işaretlemişlerdir. V18 incelendiğinde ise konu hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmesine rağmen birçok kontrol maddesini doğru olarak işaretlediği dikkat çekmektedir. V21 konu hakkında bilgi sahibi olmadığını ifade etmiş ve kontrol uygulamalarını da işaretleyememiştir. Bu veriler doğrultusunda velile-

Kontrol Edildiğinde Farkındalıklarının Hangi Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Çarpma İşlemi" ve "Geometrik Şekiller" konularına yönelik öğrencilerin hangi alt konuları işledikleri ve hangi becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır. Uygulama sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

rin çok büyük çoğunlukla 2. sınıf matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda olduklarını; hangi alt konuları işlediklerini ve hangi becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrencilere bilmedikleri konularda zaten yardım edemeyen bir de bildiklerini zannettikleri konularda yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır. 2. Tabloda yüzde 85 olarak tespit edilen konudan haberdarlık testine göre aslında konudan haberdar olmadıkları sonucuna burada ulaşılmıştır. Bu tespitler bir eylem araştırmasını zorunlu kılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen matematik dersi veli kılavuzunun kullanımı velilere teşvik edilmiştir.

3.3 Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalığa Sahip Olup Olmadıklarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Veliler araştırmacı tarafından geliştirilen matematik dersi veli kılavuzunu kullanmışlardır. Bu kılavuzu kullanan velilerin "Bölme İşlemi" konusunda öğrencilerin hangi alt konuları işledikleri ve hangi becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup

olmadıkları araştırılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan "Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi" sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Sonuçları

Sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Çocuğunuz Matematik dersinde en son öğrendiği <u>konuyu</u> biliyor musunuz?	19	90	2	10
2. Çocuğunuzun Matematik dersinde en son öğrendiği konunun hangi <u>alt konuları</u> içerdiğini biliyor musunuz?	19	90	2	10
3. Çocuğunuzun Matematik dersinde en son öğrendiği konunun hangi <u>becerileri</u> içerdiğini biliyor musunuz?	20	95	1	5

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan velilerin % 90'ı çocuklarının matematik dersinde hangi konuda olduğundan haberdar olduklarını bildirmişlerdir. Velilerin % 90'ı çocuklarının bulunduğu konunun hangi alt konuları içerdiğini bildiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca velilerden yine % 95'i de çocuklarının hangi becerileri edindiklerinden haberdar olduklarını bildirmişlerdir. Bu verilere göre araştırmacı tarafından geliştirilen matematik dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin, farkındalık düzeylerinin sonuçlara göre ortalama 2 kat arttığı görülmektedir. Bu durumda eğer veliler çocuklarına matematik dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

3.4. Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalıklarının Hangi Düzeyde Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Velilerin "Bölme İşlemi" konusunda öğrencilerin hangi alt konuları işledikleri ve hangi becerileri edindiklerine yönelik bilgi sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır. Ancak ön ölçümde olduğu gibi son ölçümde de velilerin belirttikleri bu farkındalıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmek istenmiştir. Bu doğrultuda velilere "Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Uygulaması" yapılmıştır uygulama sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Velilerin 2. Sınıf Matematik Dersinde Veli Kılavuzu Kullandıktan Sonra Öğrencilerin Neler Öğrendiğine Yönelik Farkındalık Testi Kontrol Sonuçları

No	E	Soru 1 K: 1/8		Soru 2 K: 1/7		Soru 3 K: 4/8	
		H	K	H	K	H	K
1	X		1/8	X	1/7	X	3/8
2	X		1/8	X	1/7	X	4/8
3	X		1/8	X	1/7	X	2/8
4	X		1/8	X	1/7	X	4/8
5	X		1/8	X	1/7	X	4/8
6	X		1/8	X	1/7	X	4/8
7	X		1/8	X	1/7	X	4/8
8	X		1/8	X	1/7	X	1/8
9	X		1/8	X	1/7	X	4/8
10	X		1/8	X	1/7	X	4/8
11	X		1/8	X	1/7	X	3/8
12	X		1/8	X	1/7	X	4/8
13	X		1/8	X	1/7	X	4/8
14	X		1/8	X	1/7	X	3/8
15	X		1/8	X	1/7	X	4/8
16		X	0/8	X	0/7	X	1/8
17	X		1/8	X	1/7	X	4/8
18	X		1/8	X	1/7	X	3/8
19	X		1/8	X	1/7	X	1/8
20	X		1/8	X	1/7	X	4/8
21	X		1/8	X	1/7	X	4/8

Tablo 5'te çalışmaya katılan velilerin veli kılavuzu kullandıktan sonra 2. sınıf matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda oldukları; hangi alt konuları işledikleri ve hangi becerileri edindiklerini bilmelerine yönelik olarak evet ya da hayır seçeneklerinden hangisini tercih ettikleri görülmektedir. Bu tabloda belirtilen konularda bilgi sahibi olduklarını belirten velilerin kontrol uygulamalarında da bu beyanlarına uygun olarak ilgili seçenekleri işaretledikleri görülmüştür. Konu hakkında bilgi sahibi olduklarını ifade eden 20 veli doğru konuyu işaretlerken V16 yanlış konuyu işaretlemiştir. İşlenen konulardaki alt konuları soran 2. soruda yine V16 dışındaki bütün veliler doğru cevap vermişlerdir. Soru 3'te beceri için velilerin çoğu durumlarını ifade eden seçeneklere uygun cevaplamalar yaparken yine bazı veliler seçenekleri eksik olarak işaretlemişlerdir.

Bu veriler doğrultusunda veliler veli kılavuzu kullandıktan sonra velilerin büyük çoğunlukla 2. sınıf matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda olduklarını, hangi alt konuları işlediklerini ve hangi becerileri edindiklerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bazı veliler programın kavramlarını anlayamadıklarından olsa gerek beceri soruları kontrollerini tam olarak işaretleyememişlerdir. Bu velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

4.1 Sonuçlar

Ön ölçüm sonucunda matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda olduklarına, hangi alt konuları işlediklerine ve hangi becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığının istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Veli farkındalığının düşük olması; velilerin isteseler de çocuklarına matematik dersi için doğru ve etkili rehberlik yapamayacaklarının önemli bir göstergesidir.

Ön ölçüm kontrol uygulaması sonucuna göre velilerin çok büyük çoğunlukla 2. matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda olduklarını; hangi alt konuları işlediklerini ve hangi becerileri edindiklerini bilmemelerinin yanında bir de bildiklerini zannettikleri söylenebilir. Bu durumda veliler öğrenci-

lere bilmedikleri konularda zaten yardım edemeyen bir de bildiklerini zannettikleri konularda eksik ve yanlış yardım etmeleri söz konusu olmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen matematik dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 2 kat artmıştır. Bu durumda eğer veliler çocuklarına matematik dersine yönelik bir destek vermek isterlerse çok daha bilinçli bir rehberlik yapabilirler.

Veliler matematik dersi veli kılavuzunu kullandıktan sonra büyük bir çoğunlukla matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda olduklarını, hangi alt konuları işlediklerini ve hangi becerileri edindiklerini bilmişlerdir. Fakat bazı veliler beceri soruları kontrollerinde tam doğru işaretleyememişlerdir. Bu durumun programın kavramlarını anlayamamaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Farkındalığı düşük velilerin sayısının az olması veli kılavuzu kullanmanın veli farkındalığını arttırdığı sonucunu göstermektedir.

4.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

2. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin hangi konuda olduklarına, hangi alt konuları işlediklerine hangi becerileri edindiklerine yönelik veli farkındalığı daha farklı araçlar geliştirilerek daha fazla sayıda veli gruplarına ulaşılarak belirlenebilir.

Veliler farkındalıklarının düşük olmasının yanında bir de bildiklerini zannettikleri konularla çocuklarına eksik ya da yanlış rehberlik yapabilecekleri konusunda veli kılavuzu, kamu spotu vb. ile bilgilendirilebilir.

2. Sınıf matematik dersi veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri ortalama 2 kat artmasından yola çıkarak değişik sınıf düzeyleri ve dersler için veli kılavuzları geliştirilebilir.

Veli kılavuzunu kullanan velilerin farkındalık düzeyleri artmasına rağmen öğretim programının bazı öğelerine (alt konu, beceri vb.) yönelik kontrol uygulamaları bazı velilerin bu öğeleri tam anlayamadığını göstermektedir. Bu eksikliği gidermek için hem geliştirilecek veli kılavuzları için daha geniş uzman grupları oluşturulabilir hem de daha değişik veli bilgilendirmesi uygulama atölyeleri oluşturulabilir.

Kaynakça

- Aral, N. Gürsoy F. ve Köksal, A. (2001). *Okulöncesi Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bektaş, M. (2009), "Hayat ve hayat bilgisi dersi". Edt: Ögülmüş, S.,İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Ş. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrenci velilerinin okuldan beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar matematik dersi öğretim programı*. Ankara.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademe ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

Ensar AYDIN*

Mehmet Akif HAYAL**



Özet

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sürecinde; görev yaptığı kuruma, sosyal hayata ve yüksek lisans programına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde lisansüstü öğrenime devam eden 13 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri doğrultusunda sonuç ve öneriler belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, lisansüstü eğitime devam eden öğretmen, öğretmen görüşü.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, ensar.aydin.52@gmail.com

** Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ahayal@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, kendisinden en çok görev, rol ve fedakârlık yapılması beklenen mesleklerden biridir. Bu görev ve rollerin gelecekte artarak değişmesi beklenmektedir. Çağa uygun öğretmen, mevcut bilgi ve becerilerini yenileyebilen, birikimini çağdaş öğretim yöntemlerini kullanarak aktaran, eğitim öğretim sürecinde öğrenciyi aktif hale getiren, gelişime ve değişime uyum sağlayabilen nitelikli kişi olmalıdır (Başer, Narlı ve Günhan, 2005).

Günümüzde nitelikli insan yetiştirme işlevi geçmişe göre kısmen farklılaşmıştır. Geçmişte lisans programları ile nitelikli insanlar yetiştirilirken, artık lisansüstü eğitim düzeyinde nitelikli insan yetiştirilmeye başlanmıştır. Bunun nedeni hızla artan bilgi birikiminin kısa bir öğretim süresinde aktarılamamasıdır (Güven, Tunç, 2007). Lisansüstü eğitim; bilimsel araştırma alanları için de araştırmacı ve öğretim üyesi yetiştiren ve bunun yanı sıra ülkenin ekonomik, siyasi, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanda gelişmesine önemli bir etki gücü sağlayan eğitim/öğretim düzeyidir (Dilci ve Gürol, 2012).

Alhas'a (2006) göre lisansüstü eğitim, belli bir alana yönelerek detaylı bir şekilde çalışan, lisans eğitiminden daha üst düzeyde bilgi ve etkinliğe sahip olan ve nitelikli insan gücünü yetiştiren eğitim programı olarak tanımlanmıştır. Türkiye'de yüksek öğrenimin çatısı olan Yüksek Öğrenim Kurulu (YÖK) tarafından lisansüstü eğitim programlarının amaçları;

- Öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak,
- Bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır, şeklinde ifade edilmiştir (YÖK,1996).

Lisansüstü eğitim programlarının amaçlarından da anlaşılacağı gibi nitelikli insan, araştırmacı insan ve bilim insanı yetiştirmede lisansüstü eğitim oldukça önemlidir.

Bu çalışmayla, lisansüstü eğitim programlarına devam eden öğretmenlerin, lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sürecinde;

- Görev yaptığı kuruma ilişkin görüşleri,
- Sosyal hayata ilişkin görüşleri,
- Yüksek lisans programıyla ilgili görüşleri, nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir görüşe sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız çevrede tecrübeler, olaylar ve algılar gibi çeşitli şekilde karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde lisansüstü öğrenime devam eden 7'si kadın 6'sı erkek olmak üzere 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 7'si (% 54) kadın, 6'sı (%46) erkek olmak üzere toplam 13 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 6'sı (%46) 22-26, 2'si (%15) 27-31, 2'si (%15) 32-36 ve 3'ü (%23) 37 ve üzeri yaşa sahip olduğu; 7'si (%54) bekâr, 6'sı (%46) evli olduğu; 7'si (%54) 1-5 yıl, 1'i (%8) 6-10 yıl, ve 5'i (%38) 10 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; 7'si (%54) tezli yüksek lisans programına, 6'sı (%46) tezsiz yüksek lisans programına devam ettiği görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	7	54
	Erkek	6	46
Yaş	22-26	6	46
	27-31	2	15
	32-36	2	15
	37 ve üzeri	3	23
Medeni Durum	Evli	7	54
	Bekâr	6	46
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	7	54
	6-10 yıl	1	8
	10 ve üzeri	5	38
Devam Edilen Program	Tezli Y.Lisans	7	54
	Tezsiz Y.Lisans	6	46

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada öncelikli olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, yapılan çalışmalarla 'Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüş Anketi' geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik veri elde etmeye yönelik toplam 4 soru bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin, lisansüstü eğitimi boyunca karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik 3 soru bulunmaktadır. Anketteki soruların kapsam geçerliği için alanla ilgili iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca anket formundaki soruların anlaşılabilirliği için, iki öğretmen ile ön uygulama yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere birebir ve internet (e-mail) yoluyla ulaşılmıştır. Bu araştırmada kullanılan anket formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlen-

miştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen ifadelerinden yola çıkarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan da temalara ulaşılmıştır.

Veriler iki araştırmacı tarafından değerlendirilerek kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık .88 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesinin 0.70 ve üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi güvenilir bulunmuştur. Verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bilgilerinin gizli tutulması ve ifadelerin kime ait olduğunun bilinmesi için anket formlarında Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlamalar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuş ve öğretmen görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Görev Yaptığı Kuruma İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
İdari aksaklıklar	İş yerinden izin alamama	6
	Ders saatlerine göre iş programında düzenleme yapılmaması	2

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde görev yaptığı kuruma ilişkin görüşlerini *idari aksaklıklar* teması adı altında incelenmiştir. İdari aksaklıklar teması adı altında; iş yerinden izin ala-

mama (6) ve ders saatlerine göre iş programında düzenleme yapılmaması (2) kodları oluşturulmuştur. *İş yerinden izin alamama* koduna Ö3'ün "Evet var. Bazı zamanlarda izin alma konusunda sıkıntı yaşa-

dım. Tek idari problemim izin alma konusudur. Meb' in yayınladığı genelge izin konusunda tam açık değil. Biraz idarenin inisiyatifine bırakılmış izin konusu. Tam açık değil (eğitim- öğretimi aksatmayacak şekilde di-

yor.)"ifadesi, ders saatlerine göre iş programında düzenleme yapılmaması koduna Ö6'nın "İzin konusunda ve ders programı ayarlama konusunda sorun yaşadım" ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 3. Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Sosyal Hayata İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Ailevi ve sosyal sorunlar	Aileye zaman ayıramama	4
	Sosyal aktivitelere yeterince zaman ayıramama	2
Maddi sorunlar	Harç ücretlerinin yüksek olması	2
	Ek ders ücretlerinin kesintiye uğraması	3
	Yol ve diğer masrafların yüksek olması	3
	Konaklama sorunu	1

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde sosyal hayata ilişkin görüşleri *ailevi ve sosyal sorunlar ile maddi sorunlar* temaları adı altında incelenmiştir. Ailevi ve sosyal sorunlar teması adı altında aileye zaman ayıramama (4) ve sosyal aktivitelere yeterince zaman ayıramama (2) kodları oluşturulmuştur. Maddi sorunlar teması adı altında harç ücretlerinin yüksek olması (2), ek ders ücretlerinin kesintiye uğraması (3), yol ve diğer masrafların yüksek olması (2), konaklama sorunu (1) kodları oluşturulmuştur.

Ailevi ve sosyal sorunlar teması altında yer alan *aileye zaman ayıramama* koduna Ö11'in "Çocuklarım olduğu için hafta sonu onları bir yere bırakmak zor oldu. Eşime ve çocuklarıma zaman ayırmakta zorlandım" ifadesi, *sosyal aktivitelere yeterince zaman ayıramama* koduna Ö12'nin "Çocuklara ve dostlara zaman

ayıramadığım için kendi kendime sıkıntı yapıyorum. Eşimden sitem duyuyorum." ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Maddi sorunlar teması altında yer alan *harç ücretlerinin yüksek olması* koduna Ö7'nin "Tezsiz yüksek lisans programının ücreti aile bütçemi etkilemektedir" ifadesi, *ek ders ücretlerinin kesintiye uğraması* koduna Ö6'nın "Ek ders kesintisinden dolayı ve yol ücreti nedeniyle ekonomik sorunlar yaşadım" ifadesi, *yol ve diğer masrafların yüksek olması* koduna Ö10'un "Yüksek lisans programlarına iştirak eden öğretmenlerin izinli olduğu güne ait ek ders ücretlerinin kesintiye uğraması hali hazırda yol ve yüksek lisans eğitimi için masraf yapan öğretmenleri mali açıdan zorlamaktadır" ifadesi, *konaklama sorunu* koduna Ö4'ün "Geldiğim şehirde kalacak yer bulma konusunda zorluk yaşadım" ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 4. Lisansüstü Eğitime Devam Eden Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yüksek Lisans Programıyla İlgili Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Programla ilgi sorunlar	Bilimsel araştırma yöntemlerinin yetersiz olması	3
	Yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliği	3
	Yabancı dil ve yayın şartının olması	3
	İstenilen dersi seçememe	2
Program ve uygulamaya yönelik memnuniyetler	Öğretim üyelerinden memnuniyet	3
	Ders içeriklerinden memnuniyet	2

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı yüksek lisans programıyla ilgili görüşleri *programla ilgi sorunlar ve program ve uygulamaya yönelik memnuniyetler* temaları adı altında incelenmiştir. Programla ilgili sorunlar teması adı altında bilimsel araştırma yöntemlerinin yetersiz olması (3), yönlendirme ve danışmanlık hizmetleri-

nin eksikliği (3), yabancı dil ve yayın şartının olması (3), istenilen dersi seçememe (2) kodları oluşturulmuştur.

Programla ilgili sorunlar teması altında yer alan *bilimsel araştırma yöntemlerinin yetersiz olması* koduna Ö10'un "Lisans programlarında alınan derslerin tekrarı

yerine bilimsel çalışma, tez yazımı, istatistik vb. konulara verilen önem artırılabilir" ifadesi, yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliği koduna Ö6'nın "Daha özenli detaylı ve daha çok çalışmalar yapmak isterdim ve daha iyi bir yönlendirme ve danışmanlık hizmeti almak isterdim" ifadesi, yabancı dil ve yayın şartının olması koduna Ö1'nin "Bilimle uğraştığımız için ve yayın yapma gibi bir şartın olmasından dolayı bilimsel araştırma derslerine ve istatistik derslerine daha çok zaman ayrılmalıdır. Yeterli bulmuyorum. Bu derslerin uygulamasında uygulamalara daha çok zaman ayrılmalıdır. Tezi verebilmek için ön şart olan yabancı dil barajının sorun olduğunu düşünüyorum" ifadesi ve istenilen dersi seçememe koduna Ö4'ün "Derslerle ilgili sıkıntı yaşamadım. Ancak ders seçme sürecinde istediğim dersi seçemedim" ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

Program ve uygulamaya yönelik memnuniyetler teması altında yer alan öğretim üyelerinden memnuniyet koduna Ö2'nin "Bunun dışında hocalarımın ve programdan memnunum. Güzel ve etkili bir ders dönemi geçirdiğimizi düşünüyorum." ifadesi, ders içeriklerinden memnuniyet koduna Ö12'nin "Ders içeriklerinin verimli olduğunu düşünüyorum. Kendi sınıfımda sınıf içerisinde farklı yöntemler uygulama imkanı buldum" ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının eğitim sürecinde görev yaptığı kurumda aksaklıklar yaşadığı görülmüştür. Yaşanan aksaklıkların başında, iş yerinden izin alamama ve ders saatlerine göre iş programında düzenleme yapılmaması gelmektedir. Başer, Narlı ve Günhan (2005) yapmış oldukları çalışmada; öğretim üyeleri, okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere kolaylık sağlamadıklarını dile getirdiğini belirtmiştir. Lisansüstü öğrenim gören katılımcıların çoğunun bir işte çalışıyor olmaları ders programları ile çalışma saatlerinin çakıştığını göstermektedir (Arabacı, Akıllı: 2013). Katılmış, Çelik ve Kop (2013) yapmış oldukları çalışmada lisansüstü eğitim gören katılımcıların görev yaptıkları okuldan izin almakta zorlandıkları ve görev

yapılan okuldaki idarecilerin onlara yeterince destek olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenim sürecinde sosyal sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenler sosyal sorun olarak en çok ailevi ve maddi konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin yarısı bilimsel araştırma yöntemlerinin eksikliği, yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin eksikliği ve yabancı dil-yayın şartının olmasını sorun olarak görmüş, yarısı da öğretim üyelerinden ve ders içeriklerinden memnuniyetini belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Yıldırım (2013) lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenme konusunda beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Katılmış, Çelik ve Kop'a (2013) göre ise lisansüstü öğrencileri özellikle araştırmada hangi yöntem temel alınarak yürütüleceği ve süreç sonunda elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği konusunda kararsız kalmaktadırlar.

5. ÖNERİLER

Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlere çalıştıkları kurumlar tarafından izin konusunda kolaylık sağlanabilir.

- Eğitim ömrü atamaları tekrar uygulamaya konulabilir ve öğretmenlerin lisansüstü eğitime aktif bir şekilde yönlendirilmeleri sağlanabilir.
- Okul yöneticileri lisansüstü eğitimin gerekliliği konusunda çeşitli etkinliklerle bilgilendirilip, yöneticilerin öğretmenlere idari konularda esnek davranmaları sağlanabilir.
- Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin program ve öğretim üyelerine ilişkin memnuniyetleri dile getirilip, öğretim üyelerinin ve kurumun motivasyonu artırılabilir.
- Lisansüstü eğitimde bilimsel araştırma derslerine daha fazla zaman ayrılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim üyelerinin ilan ettiği danışmanlık saatlerini etkin kullanabilmeleri için üniversite ve okul yöneticileri arasında koordinasyon sağlanabilir.

Kaynakça

- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıkları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.
- Arabacı, B. İ. , Akıllı, C. (2013). Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları, *VI.Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, ss.124-133.
- Başer, N. , Narlı, S. , Günhan, B. (2005). Gürhan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *DEÜ Buca Eğiti Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 129-135.
- Dilci, M., Gürol, M. (2012). Öğretim Üyeleri Bakış Açısıyla Lisansüstü Eğitimin Yaşam Alanına Yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20,No:3, 1073-1090.
- Gömlüksiz, N. M, Yıldırım, F. (2013) Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri. *VI.Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, ss.68-74.
- Güven, İ. , Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğretim Becerilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Mili Eğitim Dergisi*, Sayı: 173, ss.157-172.
- Katılmış, A. , Çelik, H. , Kop, Y. (2013). Problems in Master Degree Programs in Turkey: Social Studies Education Case. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Sayı:12(1), 108-122.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (1996). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (Resmi Gazete, 01.07.1996, Sayı: 22683),http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/17377_ET:11.06.2014.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrendikleri "Bakteri ve Virüs" Kavramlarını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumlarının Belirlenmesi

Nilay HÜRÇAN GÜRLER*

İsmail ÖNDER**

Özet

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük hayatta karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirebilmeleri, fen bilimleri eğitiminin en önemli amaçlarından biridir. Bu ilişkilendirme, öğrencilerin fen derslerine karşı tutumlarını değiştirmekte, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Bu nedenle fen öğretiminde fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmek çok önemlidir. Bu çalışma, 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde öğrendikleri "Bakteri ve Virüs" kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Sakarya ili Hendek ilçesinde yer alan ortaokullarından seçkimsiz olarak seçilen dört ortaokulunun, 7. sınıflarından oluşan toplam 271 öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde öğrendikleri kavramları, bu kavramların bilimsel açıklamalarıyla tutarlı bir şekilde açıklayıp açıklayamadıklarını belirlemek ve bu kavramları rutin problemler ile gündelik hayata ilişkin problemlerin çözümünde kullanıp kullanamadıklarını ortaya koymak ve ayrıca öğrenci ifadelerinden yola çıkarak öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını tespit etmek açısından önemlidir. Frekans ve yüzde hesapları yapılırken nicel yöntemlere; kodlar ve sıklıklara ulaşılırken nitel yöntemlere başvurulduğundan, araştırmada karma yöntem (mix method) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, çok sayıda katılımcının görüşleri veri toplama araçlarıyla belirlenmeye çalışıldığından genel tarama modeli; nitel kısmında ise, veri analizinden kavramlar hakkında yaşantılar ve anlamlar ortaya çıkarılıp, kavramlar derinlemesine incelendiğinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Dersi Kavram Testi" ve "Fen Kavramlarını Gündelik Hayatla İlişkilendirme Testi" kullanılmıştır. Soruların değerlendirilmesinde Abraham ve diğerleri (1992) ile Gürdal ve Macaroğlu (1994) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan değerlendirme tekniği temel alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrenilen kavramların gündelik hayatla ilişkilendirilmesi istenilen düzeyde bulunamamıştır. Ayrıca öğrenci ifadelerinden yola çıkarak öğrencilerin çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Fen ve Teknoloji Dersi, Kavram Yanılgısı, Gündelik Hayat.

* Fen ve Teknoloji Öğretmeni, İstanbul-Pendik 75. Yıl Mesut Yılmaz Ortaokulu, nilay2111@hotmail.com

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, ionder@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Bilim çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır. Bu ise, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yönetime ilişkin süreç becerilerini kullanabilmeyi sağlayan üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olmaktadır. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Fen bilimlerinin içeriği düşünüldüğünde genel olarak tamamının günlük yaşamla ilişkili olduğu görülmektedir (Enginar, Saka ve Sesli, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük hayatta karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirebilmeleri, fen bilimleri eğitiminin en önemli amaçlarından olmuştur (Akgün, 1998; İlkörücü-Göçmençelebi ve Özkan, 2009). Bireylere fen eğitimi ile sadece eğitim sürecinde kullanacakları alana ilişkin bilgiler değil, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere mantıklı ve çarpıcı çözümler üretebilme, kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yiğit, Devocioğlu ve Ayvacı, 2002).

Bireyin okulda öğrendikleriyle günlük yaşamdaki olaylar arasındaki ilişkiyi kavrayabilmesi, onun bilimsel okuryazar olmasına katkı sağlamaktadır (Balkan-Kıyıcı, 2008). Bu ilişkilendirme bireylerin fene karşı ilgi ve tutumlarını artırıp, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktadır. Ayas ve Coştu'ya (2001) göre, bilgilerin güncel olaylarla ilişkilendirilmesi, öğrencilerde görülen kavram yanlışlarını da gidermektedir.

Yapılan birçok araştırmada ise öğrencilerin, fen derslerinde öğrendikleri kavramları günlük hayata aktarmada problem yaşadıkları görülmektedir (Ayas ve Özmen, 1998; Pınarbaşı, Doymuş, Canpolat ve Bayrakçeken, 1998; Özmen, 2003; Balkan-Kıyıcı, 2008; Anagün, Ağır ve Kaynaş, 2010; Taşdemir ve Demirbaş, 2010).

Bu nedenle öğrencilerin çeşitli fen kavramlarını günlük hayat olayları ile ilişkisini kurup kuramadıklarının araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı da öğrencilerin 6. sınıfta öğretilen "Bakteri ve Virüs" kavramlarını gündelik hayatla ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini ortaya koymaktır.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde öğrendikleri "Bakteri ve Virüs" kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarını ortaya koymaktır.

1.1.2 Alt Problemler

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler, Fen ve Teknoloji dersinde öğrenilen "Bakteri ve Virüs" kavramlarını, bu kavramların bilimsel açıklamalarıyla tutarlı bir şekilde tanımlayabilmekte midir?
2. Öğrenciler, Fen ve Teknoloji dersinde öğrenilen "Bakteri ve Virüs" kavramlarını, rutin (alışlagelmiş) soruların çözümünde kullanabilmekte midir?
3. Öğrenciler, Fen ve Teknoloji dersinde öğrenilen "Bakteri ve Virüs" kavramlarını, gündelik hayata ilişkin soruların çözümünde kullanabilmekte midir?
4. "Bakteri ve Virüs" kavramlarını doğru tanımlayan öğrencilerin, rutin (alışlagelmiş) sorulara ve günlük hayatla ilişkili sorulara verdikleri cevaplar farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Frekans ve yüzde hesapları yapılırken nicel yöntemlere; kodlar ve sıklıklara ulaşılırken nitel yönetime başvurulduğundan, araştırmada karma yöntem (mix method) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, çok sayıda katılımcının görüşleri veri toplama araçlarıyla belirlenmeye çalışıldığından genel tarama modeli; nitel kısmında ise, veri analizinden kavramlar hakkında yaşantılar ve anlamlar ortaya çıkarılıp, kavramlar derinlemesine incelendiğinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Sakarya ili Hendek ilçesinde yer alan ortaokullarından seçkisiz olarak seçilen, dört okulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi için belirlenen okullar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay

ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Öğrenciler ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesine göre seçilmiştir. Öğren-

cilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Kız	138	51
Erkek	133	49
Toplam	271	100

Tablo 1'e göre araştırmaya 138'i kız, 133'ü erkek olmak üzere toplam 271 öğrenci katılmıştır. Katılanların % 51'ini kızlar, % 49'unu erkekler oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama aracı olarak "Fen ve Teknoloji Dersi Kavram Testi (FVTDKT)" ve "Fen Kavramlarını Gündelik Hayatla İlişkilendirme Testi (FKGHİT)" kullanılmıştır. "Fen ve Teknoloji Dersi Kavram Testi" nde "Bakteri ve Virüs" kavramlarıyla ilgili kavram soruları ve bu kavramlarla ilgili rutin problemler yer alırken; "Fen Kavramlarını Gündelik Hayatla İlişkilendirme Testi" nde bu kavramlarla ilgili gündelik hayata ilişkin açık uçlu soru yer almıştır.

Testlerin kapsam geçerliliği için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle Uzman Değerlendirme Formu'ndan yararlanılmıştır. Uzman Değerlendirme Formu'nda sorular ve cevaplar yer almıştır. Sorular ve cevaplar ayrı ayrı "yeterli", "yetersiz", "düzeltilmelidir", "düzeltilme nedeni" ve "düzeltilmiş hali" şeklinde sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre maddeler tekrar gözden geçirilmiştir.

2.4 Uygulama

Hazırlanan testlerin ön uygulamasının yapılması amacıyla Sakarya ilinin Hendek ilçesine bağlı bir ortaokul pilot okulu olarak seçilmiştir. Bu okulun 7. sınıflarında toplam 25 öğrenciye test uygulanmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Uygulama yapılırken, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları ifadeler not alınmış, bu notlardan yola çıkılarak sorular düzeltilmiştir. Testler, son olarak konu alanı öğretmenlerine gösterilerek nihai halini almıştır. Uygulama Sakarya ilinin Hendek ilçesine bağlı dört ortaokulunda yer alan toplam 280 yedinci sınıf öğrencisi ile

gerçekleştirilmiştir, ancak bunlardan 271 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından, Fen ve Teknoloji Dersi Kavram Testi bu dört okulunun 7. sınıflarına uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerlere açıklık getirilmiştir. Uygulama süresi her sınıf için bir ders saati (40 dakika) olmuştur. İkinci hafta aynı gruplara açık uçlu sorulardan oluşan Fen Kavramlarını Gündelik Hayatla İlişkilendirme Testi uygulanmıştır. Uygulama süresi her sınıf için bir ders saati (40 dakika) olmuştur.

2.5 Verilerin Analizi

Soruların değerlendirilmesinde Abraham, Grzybowski, Renner ve Marek (1992) ile Gürdal ve Macaroğlu (1994) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan değerlendirme tekniği temel alınmıştır. Sorulara verilen cevaplar "Tam Anlama (TA), Kısmen Anlama (KA), Yanlışlarla Birlikte Kısmen Anlama (YBKA), Yanlış Anlama (YA), Hiç Anlamama (HA), Kavram Yanılgısı (KY) ve Boş (B)" olmak üzere yedi ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Soruların cevapları Tam Anlama, öğrencilerin verdiği cevaplar kitaptaki açıklamaların hemen hemen aynısı olduğu cevaplar; Kısmen Anlama, sorunun bir kısmına cevap verildiği ve verilen cevaplarda hiç yanlış ifade kullanılmadığı cevaplar; Yanlışlarla Birlikte Kısmen Anlama, verilen cevaplar içinde bazı yanlışlar olmasına rağmen kavramın kısmen anlaşıldığı cevaplar; Yanlış Anlama, kavramla ilgili verilen cevabın tamamen yanlış olduğu cevaplar; Hiç Anlamama, sorunun tamamına konu ile ilgisiz yanıtların verildiği cevaplar; Kavram Yanılgısı, bilimsel açıklamalarla çelişen öğrenci ifadeleri; Boş, cevap verilmeyen maddeler, şeklinde değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öğrenci ifadeleri doğrudan alınıp betimlendiğinden betimsel analize; bu ifadeler daha derin işleme tabi tutularak, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya

çıkarmaya çalışıldığından içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analiziyle yapılan kodlamalardan temalar oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

3.1 "Bakteri ve Virüs" Kavramına Yönelik Bulgular

Bu bağlamda öğrencilerin bakteri ve virüs kavramına dair görüşleri alınmıştır. Veriler, öncelikle öğrencilerin bakteri ve virüs kavramıyla ilgili bilgi düzeyi ve bu bilgisini uygulamaya döküp dökemediği ve gündelik hayattaki sorunlarla ilişkilendirip ilişkilendiremediği yönünde analiz edilmiştir. Bu analizlere yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda (Bkz. Tablo 2 ve Tablo 3) gösterilmiştir. Ayrıca öğrencile-

rin bakteri ve virüs kavramını gündelik hayatta nasıl ilişkilendirdiğine yönelik sav düzeyinde bulgular, bu başlık altında değerlendirilmiştir. Son olarak da aynı kavramla ilgili öğrencilerde tespit edilen kavram yanlışlarına yer verilmiştir.

3.2 Bakteri ve Virüs Kavramı ve Bu Kavramla İlişkili Rutin ve Gündelik Hayata İlişkin Probleme Dair Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin bakteri ve virüs kavramıyla ilgili bilgi düzeyi ve bu bilgisini uygulamaya döküp dökemediği ve gündelik hayattaki sorunlarla ilişkilendirip ilişkilendirmedikleri yönünde analiz edilmiştir.

Tablo 2. Bakteri ve Virüs Kavramı ve Bu Kavramların Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Cevaplarının Dağılımı

		2. soru: Uygulama						Toplam	Yüzde
		TA	KA	YBKA	YA	HA	KY		
1.soru: Kavram	TA	4			25			29	10.70
	KA	7			39			46	16.97
	YBKA	12			41		1	54	19.93
	YA	1			1			2	0.74
	HA	6			13			19	7.01
	KY	1			4			5	1.85
	B	14			100		2	116	42.80
Toplam	N	45	0	0	223	0	0	3	
Yüzde	%	16.61	0	0	82.29	0	0	1.10	

Tablo 2'ye göre, "Kızamık, çocuk felci, grip, uçuk, hepatit B, AIDS, verem gibi hastalıklara yol açan zararlı mikroorganizmalar nelerdir?" şeklindeki kavram sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin soruyu anlama seviyelerine göre dağılımları TA: 29 (%10.70), KA: 46 (%16.97), YBKA: 54 (%19.93), YA: 2 (%0.74), HA: 19 (%7.01), KY: 5 (%1.85), B: 116 (%42.80) kişidir. Görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğunun kavram hakkında fikir sahibi olmadıkları görülmektedir. Tablo 2'ye göre, "Kabakulak geçirmemiş bir kimseye ilk kez kabakulak virüsü bulaştığı anda vücudun kabakulağa yol açan organizmaya karşı ürettiği antikor miktarını gösteren grafik aşağıdakilerden hangisi gibi olur?" şeklindeki rutin probleme (uygulama sorusuna) verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin soruyu anlama seviyelerine göre dağılımları ise TA: 45 (%16.61), KA: 0 (%0), YBKA: 0 (%0), YA: 223 (%82.29), HA: 0 (%0), KY: 0 (%0), B: 3 (%1.10) kişidir.

Yukarıda öğrencilerin çoğunluğunun bu kavram hakkında bilgi sahibi olmayıp, kavramı uygulamada doğru kullanamadıkları görülmektedir.

3.3 Bakteri ve Virüs Kavramının Gündelik Hayata İlişkilendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu bağlamda öğrencilere "Verem, kolera, cüzzam gibi hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanılırken; grip, kızamık, suçiçeği gibi hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanılmaz. Nedenini açıklayınız." şeklinde bir soru yönlendirerek onların "Bakteri ve Virüs kavramlarıyla günlük hayat arasında ilişkilendirme yapıp yapamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu soruya yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. "Bakteri ve Virüs" Kavramının Gündelik Hayatla İlişkilendirilmesine Yönelik Öğrenci Cevaplarının Dağılımı

		1. soru: Günlük Hayat						Toplam	Yüzde	
		TA	KA	YBKA	YA	HA	KY	B	N	%
1.soru: Kavram	TA	2	2		2	17		6	29	10.70
	KA	1		1	7	31		6	46	16.97
	YBKA				6	42		6	54	19.93
	YA					2			2	0.74
	HA				1	11		7	19	7.01
	KY				1	4			5	1.85
	B		1		11	57		47	116	42.80
Toplam	N	3	3	1	28	164	0	72		
Yüzde	%	1.10	1.10	0.37	10.33	60.53	0	26.57		

Tablo 3'e göre, soruya verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin soruyu anlama seviyelerine göre dağılımları TA: 3 (%1.10), KA: 3 (%1.10), YBKA: 1 (%0.37), YA: 28 (%10.33), HA: 164 (%60.53), KY: 0 (%0), B: 72 (%26.57) kişidir. Görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğunun soruya doğru cevap veremedikleri görülmektedir.

3.4 Öğrencilerin "Bakteri ve Virüs" Kavramlarını Gündelik Hayatta Algılama ve Kullanma Durumları

SAV-1: HASTALIKLARIN ÖZELLİĞİ

Öğrencilerin bakteri ve virüs kavramını gündelik hayatta nasıl algıladıkları ve kullandıklarını betimlemek amacıyla "Verem, kolera, cüzzam gibi hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanılırken; grip, kızamık, suçiçeği gibi hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanılmaz. Nedenini açıklayınız." şeklinde soru yönlendirilmiştir. Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, verem, kolera, cüzzam gibi hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanılırken; grip, kızamık, suçiçeği gibi hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanılmamasının sebebini hastalıkların özelliği şeklinde açıklamışlardır. Bu durumu yansıtan örnek aşağıda verilmiştir:

"Verem, kolera ve cüzzam hastalığı virüs türü ama kızamık, suçiçeği ve grip mikrop ve benzeri şeylerle hasta yapıyor onlar tedavi edilebiliyor. Verem, kolera ve cüzzam ağır bir hastalık. Bu hastalıklarda antibiyotik kullanılır. Grip, kızamık ve su çiçeği ağır bir hastalık değil bu hastalıklarda antibiyotik kullanılmıyor." (E13)

Bazı öğrenciler yukarıdaki sorunun nedenine yönelik "antibiyotik kullanım alanları farklılığı, antibiyotiklerin etkileri, virüs ve bakteri, tedavi yöntemlerinin

farklılığı" gibi gerekçeler göstermişlerdir. Bu gerekçelere dair ifade aşağıda örneklendirilmiştir:

"Biri bakteri hastalığı. Bakteriler antibiyotikle yok edilirken virüsler antibiyotiksiz yok edilir." (E94)

Öğrencilerden bazıları ise Net ifade değil/ İlgisiz/ Çelişkili cevaplar vermiştir. Örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Verem, kolera ve cüzzam fiziksel hastalık grip, kızamık, suçiçeği kimyasal hastalık." (E42)

3.5 Öğrencilerin "Bakteri ve Virüs" Kavramlarına Yönelik Kavram Yanılgıları

Aşağıda "Bakteri ve Virüs" kavramlarına dair verilen elde edilirken belirlenen kavram yanılgılarına yer verilmiştir:

Öğrencilerin, bakteri ve virüslere genel olarak mikrop dediği görülmektedir. Örneğin

"Mikroplar, pislik olan yerlere ve soğuk havalarda ince giyinmek kalın giyinmek. Bu gibi nedenler bu hastalıklara neden açar."(K12)

Öğrenciler, virüs kavramı yerine bakteri kavramını kullandıkları görülmektedir. Örneğin;

"Virüs diğer adıyla da bakteri." (E103)

4. TARTIŞMA

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin çoğunluğunun "Bakteri ve Virüs" kavramları hakkında fikir sahibi olmadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmayıp, kavramları uygulamada da doğru kullanmadıkları görülmektedir.

Tablo 3'e göre, "Bakteri ve Virüs" kavramının gündelik hayatla ilişkilendirilmesine yönelik sorunun öğrencilerin çoğunluğunun soruya doğru cevap veremedikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin "bakteri ve virüs" kavramını gündelik hayatla ilişkilendiremedikleri söylenebilir.

Tablo 2 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında, "Bakteri ve Virüs" kavramı ile ilgili kavram sorusu ve rutin problemi tam ve kısmen anlayanların sayısı 11 (% 4.06) iken, "Bakteri ve Virüs" kavramı ile ilgili kavram sorusunu ve gündelik hayata ilişkin soruyu tam ve kısmen anlayanların sayısı 5 (% 1.85) kişidir. Sonuçlara göre "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesindeki "Bakteri ve Virüs kavramının, öğrenildiği orandan daha az oranda gündelik hayatla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Sonuçlara göre "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesindeki "Bakteri ve Virüs" kavramlarının gündelik hayatla ilişkilendirilemediği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu sorunun cevabını "hastalıkların özelliği" teması altında vermiştir. Bu temayı sırasıyla antibiyotik kullanım alanları farklılığı, ilgisiz, antibiyotik etkileri, virüs ve bakteri, tedavi yöntemlerinin farklılığı temaları izlemektedir. Çok az sayıda öğrenci, sorunun doğru cevabı olan "Virüs ve Bakteri" temasını cevaplamıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili kavramları gündelik hayata aktarmada problem yaşadıkları görülmektedir. İlkörücü-Göçmençebe (2007), Doğan ve arkadaşları (2004), Yüzbaşıoğlu ve Atav'ın (2004), Biyoloji alanındaki çalışmalarında öğrencilerin Biyoloji dersinde öğrendikleri bilgilerini günlük yaşamdaki olaylarla yeterince ilişkilendiremedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, çalışmayı destekler niteliktedir.

5. SONUÇ

"Fen ve Teknoloji Dersi Kavram Testi" ile "Fen Kavramlarını Gündelik Hayatla İlişkilendirme Testi" nden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

"Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesindeki "Bakteri ve Virüs" kavramıyla ilgili;

- Kavram sorusunun, çoğu öğrenci tarafından cevaplandırılmadığı,
- Rutin problemin, çoğu öğrenci tarafından cevaplandırılmadığı,
- Gündelik hayata ilişkin sorunun, çoğu öğrenci tarafından cevaplandırılmadığı tespit edilmiştir.

Bu ünite ile ilgili soruların sorular doğrultusunda, öğrencilerin çoğunun kavramı bilmediği için rutin problemi çözmede ve gündelik hayata ilişkin soruyu cevaplamada problem yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca üniteyle ilgili gündelik hayata ilişkin soruda öğrencilerde var olan yanlış bilgi öğrencilerin soruya ön yargılı yaklaşımlarına sebep olmuştur. Uygulamalar sırasında çoğu öğrencinin gripliye antibiyotik kullandıkları için sorulan soruyu hatalı görmüşlerdir. Bu da sorunun doğru yanıtlanma yüzdeliğini düşürmüştür. İlkörücü-Göçmençebe (2007) çalışmasında başarı testinden düşük not alan öğrencilerin kavramları günlük hayata uygulama becerilerinin oldukça düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, sonucu destekler niteliktedir.

Kaynakça

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W., and Marek, E. A. (1992). Understandings and Misunderstandings of Eight Graders of Five Chemistry Concepts Found in Textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*. 29(2), 105-106.
- Akgün, Ş. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S., Ağır, O., Kaynaş, E. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamlarında Kullanım Düzeyleri*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ay, S. (2008). *Lise Seviyesinde Öğrencilerin Günlük Yaşam Olaylarını Açıklama Düzeyi ve Buna Kimya Bilgilerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayas, A., Coştu, B. (2001). *Lise 1 Öğrencilerinin Buharlaştırma, Yoğunlaştırma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Seviyeleri*. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Ayas, A., Karamustafaoğlu, O., Sevim, S., Karamustafaoğlu, S. (2001). *Fen Bilgisi Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Seviyeleri*. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Ayas, A., Özmen, H. (1998). *Asit- Baz Kavramlarının Güncel Olaylarla Bütünleştirilme Seviyesi: Bir Örnek Olay Çalışması*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon: KATÜ.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 111-124.
- Balkan-Kıyıcı, F. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Günlük Yaşamları ile Bilimsel Bilgileri İlişkilendirebilme Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cajas, F. (1999). Public Understanding of Science: Using Technology to Enhance School Science in Everyday Life. *International Journal of Science Education*. 21(7), 765-773.
- Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 197-207.
- Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (2002). Lise 2 Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş Bildiri*.
- Gürdal, A., Macaroğlu, E. (1994). *Sınıf Öğretmenliğinden Liseye Kuvvet Kavramı*. I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gürses, A., Akraoğlu, F., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M. ve Doğar, Ç. (2004). Orta Öğretimde Bazı Kimya Kavramlarının Günlük Hayatla İlişkilendirilebilme Düzeylerinin Belirlenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresine Sunulmuş Bildiri*.
- İlkörücü-Göçmençelebi, Ş., Özkan, M. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Biyoloji Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Başarıya Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(2), 531-537.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001). Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmenlerinin Fen Eğitiminde Isı ve Sıcaklıkla İlgili Kavram Yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 56-65.
- Karaer, H. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Madde Konusundaki Bazı Kavramların Anlaşılma Düzeyleri ile Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 199-210.
- Murat, M., Kanadlı, S., Ünişen, A. (2011). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hayvanların Üremesi, Büyümesi ve Gelişmesi Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Olası Kaynakları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 8(1), 179-197.
- Özdilek, Z., Ergül, R. (2004). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çözünme Olayı Hakkındaki Görüşleri ve Kavram Yanılgılarına Yönelik Bir Çalışma. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresine Sunulmuş Bildiri*.
- Özmen, H. (2003). Kimya Öğretmen Adaylarının Asit ve Baz Kavramlarıyla İlgili Bilgilerini Günlük Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11(2), 317-324.
- Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N. ve Bayrakçeken, S. (1998). *Üniversite Kimya Bölümleri Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon: KATÜ.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Gördükleri Konulardaki Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 124-148.
- Yiğit, N., Devcioğlu, Y. ve Ayvaci, H. Ş. (2002). İlköğretim Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen Kavramlarını Günlük Yaşamdaki Olgu ve Olaylarla İlişkilendirme Düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş Bildiri*.
- Yurd, M., Olgun, Ö., S. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Bil-İste-Öğren Stratejisinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 386-396.

İki Dillilere Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İngiltere Örneği

Şükran GÜLEÇ*

Havva YAMAN**

Özet

İki dillilerin eğitimi özellikle son yıllarda önem kazanmaya başladı. Türklerin yoğun olarak yaşadıkları ülkelerde Türk çocuklarının Türkçe öğrenme/öğrenememe durumu bir sorun olarak önümüzde duruyor. Türklerin yaşadıkları Avrupa ülkelerinde ortak bir program takip edememe ve her ülkenin kendine has yöntemlerinin oluşu Türk çocuklarının Türkçe öğrenmelerini güçleştiriyor. MEB her ne kadar öğretmen göndererek Avrupa'da yaşayan yurttaşlarımızın Türkçe öğrenmeleri için gayret sarfetse de gerek öğretmen sayısının yetersizliği, gerekse ülkelerin eğitim politikalarının çoğu kere buna izin vermemesi gibi nedenlerden dolayı Türkler bu konuda sıkıntı çekmektedirler. Çocuklarının Türkçe öğrenmelerini isteyen ebeveynler bu ihtiyacı sivil toplum örgütleri vasıtasıyla karşılamaya çalışmaktadırlar. Ancak yetişmiş öğretmen bulamama onları farklı arayışlara itmiş, bu ihtiyaçlarını asıl mesleği öğretmenlik olmayan üniversite mezunları ile karşılama yoluna gitmişlerdir. Sakarya Üniversitesi sosyal sorumluluğu gereği Londra'da yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğreten amatör öğretmenlere yönelik bir sertifika programı düzenledi. Bu programın amacı, asıl mesleği öğretmenlik olmayan öğreticilere formasyon kazandırmak, böylece Türkçe derslerinin daha verimli geçmesini sağlamaktır. Bu projenin konusu, bu programa katılan öğreticilerin Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimine dair algılarını tespit etmektir. Uyarılan bir anketin öğretmenler tarafından doldurulması ve bu anketlerin frekans ve yüzde analizleri ile değerlendirilmesi projenin konusunu oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları İngiltere'de iki dillilere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en çok zorlandıkları konuları, öğrencilerin dil bilgisi öğrenirken en çok zorlandıkları konuları ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, İngiltere'de Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretmenleri, Dil Bilgisi Öğretimi.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılar Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Programı Öğrencisi, sukrangulec_28yahoo.com.tr

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, hyaman@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Yurtdışında çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşayan Türklerin kimlik sorununa da neden olan en önemli sorunları ana dili eğitimdeki yetersizlikleri olduğu araştırmacıların genel kanaatidir. Türklerin Avrupa'ya göç etmeleri özellikle II. Dünya Savaşını müteakip yıllarda işçi transferleri şeklinde başlamış, Batı Avrupa ülkelerine milyonlara varan yurttaşımız işçi olarak göç etmiştir. Türk işçilerin göç ettiği ülkelerden biri de İngiltere'dir. Ancak bu ülkeye Batı Avrupa kadar göç olmamıştır.

İngiltere'ye Türk göçü üç farklı dönemde ve üç farklı bölgeden olmuştur. 1914 yılında Kıbrıs'ın ilhakıyla birlikte Kıbrıs Türkleri, Birleşik Krallık'ın egemenliği altına girmiştir. Bu tarihten sonra Kıbrıs Türkleri çeşitli sebeplerle İngiltere'ye göç etmeye başlamıştır. Özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra daha iyi yaşam standartları, eğitim ve istihdam amacıyla ve EOKA¹ terör olayları dolayısıyla güvenlik amacıyla göçler artmıştır. 1970'lerden itibaren Türkiye Türkleri iş bulmak amacıyla ve 1980 sonrası Türkiye'deki siyasi ortam dolayısıyla gidenler ilk göçmen grubunu oluşturmaktadır. Yine aynı dönemde İngiltere özellikle yükseköğretim amacıyla Türkler için hedef ülke olmuştur. Batı Trakyalı Türkler, daha önce Almanya ve Hollanda gibi Batı Avrupa ülkelerine yerleşmiş Türk vatandaşları, Bulgaristan'dan göç eden Türkler, Iraklı Türkmenler İngiltere'ye göç eden Türk topluluklarıdır (WEB1).

İngiltere İçişleri Bakanlığının 2011 yılında yayınladığı raporda Birleşik Krallık'taki Türk nüfusunun yaklaşık 500 bin olduğu belirtilmektedir. Bu rapora göre; 2012 yılı sonu itibariyle başkonsolosluğa kayıtlı 160 bin Türk vatandaşı bulunmaktadır.

2001 nüfus sayımı sonuçlarına göre, vatandaşlarımızın yaklaşık % 74'ü Londra'da² bulunmakta, bunu % 7 ile South East (Güney Doğu) ve % 4.6 ile

East (Doğu) bölgeleri izlemekte, diğer yerleşim bölgelerindeki Türk nüfus oranı % 2 ve altında kaydedilmekte, Türk nüfusunun en az bulunduğu yerin ise Wales (Galler) bölgesi olduğu anlaşılmaktadır (WEB1).

İngiltere'ye göç etmiş Kıbrıslı Türkler, Türkiye'den göç eden Türkler ve Kürtler, diğer ülkelerden göç eden Türkler, İngiltere'de Türkçe konuşan toplumu oluşturmaktadır.

Günümüz İngiltere'sinde özellikle gıda sektöründe kendini ciddi olarak kanıtlamış başarılı TKKT kökenli iş adamları ve girişimciler bulunmaktadır. Bu başarının eğitim alanında da olduğunu söylemek mümkün değildir. Yerel eğitim bakanlıklarının istatistik verileri bunun en belirgin kanıtıdır. Milli Müfredat'ın (The National Curriculum) 1988'de resmen uygulanmasına başlanmasından sonra gelen Standard Edinme Test Sürecinin (Standard Attainment Tests- SATs) resmî olarak yayınlanan sınav sonuçlarına göre üç temel ders olarak kabul edilen İngilizce, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde TKKT öğrenciler aynı yaş grubunu temsil eden İngiliz öğrencilerle kıyaslandığında seviye olarak daha alt sıralarda yer almaktadır. Son yıllarda alınan sonuçlar, aradaki mesafenin biraz daha daraldığını gösterse de sonuç itibari ile aradaki fark devam etmektedir (Tözün, 2014).

¹ Ethniki Organosis Kypriou Agoniston, 1950'li yılların başlarında Kıbrıs'ın Yunanistan'a bağlanması için Georgios Grivas liderliğinde kurulan bir örgüttür. EOKA Kıbrıs Rumlarının Enosis amacını gerçekleştirmeyi hızlandırmak için Birleşik Krallık idaresine karşı kurulmuştur. Yunanistan'da eğitilen örgüt mensupları, İngilizlerle silahlı çatışmalara girmişler, 1958 yılından sonra ise Kıbrıs Türklerini hedef alan saldırılara başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin 20 Temmuz 1974 tarihinde başlattığı Kıbrıs Harekâtı sırasında ise EOKA dağılmıştır.

² Londra'da Türkler yoğun olarak Hackney, Haringey, Enfield, Islington belediye bölgelerinde yaşamaktadır.

Tablo 1. İngiltere İçişleri Bakanlığının Verilerine Göre 2011 Yılında Birleşik Krallık'taki Türk Nüfusu.

Türkiye Kökenliler	150.000
Kıbrıs Kökenli Türkler	300.000
Bulgar, Irak Türkmenleri ve diğer Türkler	50.000

Aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi 2011 yılında bölge genelinde İngiliz öğrenciler için bu ortalama %74 iken, Türk öğrenciler için %42 olarak kaydedilmiştir (Haringey bölgesi Kıbrıslı Türk öğrencileri

'Türk' kategorisi altında yayınlamıştır). Bu durum bölge okulları ortalamasının da dikkate alınması durumunda aynı ciddiyetin koruduğunu göstermektedir (Tözün, 2014).

Tablo 2. Londra'nın Haringey Bölgesindeki Azınlık Etnik Grupların Ortaokul Bitirme Sertifikası (GCSE) Performanslarının Karşılaştırılması

	2007	2008	2009	2010	2011	2011 İngiltere
Afrikalılar	%32	%36	%37	%42	%56	%58
Karayibler'den Gelenler	%24	%30	%34	%31	%42	%49
Kürtler	%16	%28	%31	%30	%27	Uygun Değil
Türkler	%23	%27	%25	%41	%42	Uygun Değil
İngilizler	%58	%65	%63	%62	%74	%58
Haringey	%37.4	%42.0	%45.7	%48.0	%57.3	%58.9

(5 dersten A-C arası sonuç alan öğrencilerin dereceleri yüzdelik olarak belirlenmiştir.)

İngiltere'deki okullarda 'Milli müfredat uygulaması' çerçevesinde öğrencilerin kendi kültürel tecrübelerini ön plâna çıkaracak pedagojik yaklaşımların yerine çoğu kez geleneksel metotların soyut kavramlarla uygulandığı ve bunların yine aynı stratejilerle hayata geçirildiği bir okul sistemi mevcuttur. Okullar, öğrenci kadrosunu sınav yöntemi ile seçip ücret alan özel okullar ve herkese açık devlet okulları olmak üzere ikiye ayrılır. Özel okullardaki öğrencilerin akademik olarak üst düzeyde yetiştirilerek Oxbridge okullarına girmeleri sağlanmaktadır. Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu devlet okullarına gitmekte ve akademik olarak daha az avantajlı duruma düşmektedir. Türk öğrencilerin İngiliz eğitim sistemi içerisindeki başarısızlığı büyük ölçüde sistemden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte ana dile verilen önemin sadece konuşma dili olarak değil, aynı zamanda okuma dili olarak da gelişmesi ve pratikte uygulanması gerekir. Hafta sonu okullarında verilen Türkçe derslerinin İngiliz müfredatındaki derslere paralel olarak geliştirmesi gerekir (Tözün, 2014).

Bu çalışma İngiltere'de iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten gönüllü ve ücretli öğretmenlerin dil bilgisi konularını öğretebilme durumunu, öğrencilerin bu konuları öğrenebilme durumunu tespit etmek için hazırlanmıştır.

1. 1 İngiltere'de İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimi

İngiltere'de ve Avrupa'da yaşayan Türkçe kullanan toplumun kullandığı Türkçe ölçünlü (standart) Türkçe değildir. Türkiye'den göç ettikleri yörenin ağız özelliklerinin devam ettiği görülmektedir. Son yıllarda uydu veya kablolu yayınlarla evlere giren Türk televizyon kanallarındaki programların, dizilerin çokça seyredilmesi, ağız özelliklerinin az da olsa İstanbul Türkçesine yaklaştırmıştır fakat yöresel ağız özellikleri hâlâ devam etmektedir.

Türkiye'nin "Kendi dilini iyi bilmeyen başka dilleri de iyi öğrenemez." sloganıyla dünyadaki bütün Türkler için başlattığı Türkçe öğretim seferberliği çerçevesinde, İngiltere'de Türkçe eğitim kursları açılmıştır. İngiliz okullarında seçmeli Türkçe dersleri konulmaya başlanmıştır. Talep edildiği takdirde Türkçe dersleri için Türkiye'den öğretmenlerin getirileceği, masraflarının da Türk hükümeti tarafından karşılanacağı, İngiliz makamlarına iletilmiştir. Son yıllarda Türkçe festival, tiyatro, konser gibi eğitsel ve kültürel etkinlikler artmıştır. Londra Türk Büyükelçiliği, Yunus Emre Vakfı gibi çeşitli kurumlarda Türkçeye yönelik kurslar açılmıştır.

Londra Türk Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği verilerine göre, 2011 yılı sonu itibarıyla İngiltere'de toplam 30 Türk dernek okulunda ve 45 İngiliz okulu

bünyesinde, Milli Eğitim Bakanlığının kadrolu 25 öğretmeni, hafta sonlarında Türk ve yabancı öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Söz konusu okul ve kurslara 4500 Türk ve yabancı uyruklu öğrenci kaydolmuştur, dersleri takip etmiştir (Aşçı, 2013).

Bu okulların büyük çoğunluğu haftada bir gün, çoğu zaman hafta sonu açılan ve çocuklar için Türkçe eğitim veren kurumlardır. Normal İngiliz okullarında eğitimlerine devam eden öğrenciler hafta sonu dernek okullarına gelerek Türk Dili ve Kültürü konularında eğitimlerini sürdürmektedirler. Hafta sonu dernek okullarının büyük bölümünün kendi binası bulunmamakta ve kiraladıkları normal okul binalarında etkinliklerini sürdürmektedirler.

İngiltere’de yaşayan Türkçe konuşan topluma yönelik Türkçe gazete ve dergiler yerel haberlerin yanı sıra İngiltere ve Türkiye ile ilgili haberlere yer vermektedir. Genellikle gazeteler ücretsizdir. North Cyprus UK, Ekonomi, Kadın, Mahir’e Sor, İşçi Türkçe konuşan topluma yönelik yayımlanan dergilerden bazılarıdır. euroturks.com, acikgazete.com, haberindex.com gibi Türkçe sanal gazeteler de vardır. Gazetelerde Türkiye Türkçesi yazı dili kullanılmaktadır. Londra Gazete (London Turkish Gazette)’si İngilizce-Türkçe, Telgraf gazetesi, Türkçe-Kürtçe yayın yapmaktadır. Olay Gazete, Avrupa, Haber, Londra Toplum Postası gazeteleri Türkçe yayın yapmaktadır (Aşçı, 2013).

İngiltere’de, Londra Türk Radyosu 1990 yılından beri 24 saat kesintisiz Türkçe yayın yapmaktadır. Türkiye’deki televizyon ve radyo yayınları, kablolu televizyon, uydu yayınları ve internet üzerinden evlere ulaşmaktadır.

1.2 İngiltere’de Eğitim Sistemi

İngiliz eğitim sisteminin kendine özgü kuralları ve esneklikleri vardır. Bu ülkede zorunlu eğitim 11 yıldır ve 5 yaşında başlar. Zorunlu eğitim:

Key stage 1: Ages 5-7 (Years 1-2)

Key stage 2: Ages 7-11 (Years 3-6)

Key stage 3: Ages 11-14 (Years 7-9)

Key stage 4: Ages 14-16 (Years 10-11) şeklinde bölümlendirilir.

Primary School, Key stage 1 ve Key stage 2’yi kapsar. Altı yıl süren bu eğitimi bitiren öğrenci Secondary School’a başlar. O da üç yıllık Key Stage

3 ile iki yıllık Key Stage 4 seviyelerinden oluşur. Key Stage 3 Türkiye’deki ilköğretimin ikinci bölümüne denk sayılır. Key Stage 4 ise ortaöğretimin ilk iki yılına denk sayılabilir.

Öğrenciler Key Stage 1-2-3 eğitimlerinin her birinin sonunda SAT (Standart Attainment Tests) denilen ülke genelinde uygulanan sınavlara girerler. Bu sınavlarda öğrencilerin seviyesi değil okulların başarıları ölçülür. Başarısı düşük olan okullar belirlenir ve buna uygun tedbirler alınır.

Key Stage 4’te öğrencilerin girecekleri sınavlar büyük önem taşımaktadır. İki yıllık süren bu eğitim döneminde öğrenciler kendilerini üniversitede gitmek istedikleri bölümlere hazırlayacak zorunlu derslerin yanında seçmeli dersleri de seçerler. Öğrenciler bu dönemde GCSE (General Certificate of Secondary Education) denilen sınavlara girer. Bu sınavlar öğrencinin 2 yıllık eğitim hayatında belli aralıklarla devam eder. Öğrenci bir sınavdan düşük aldıysa diğer dönem aynı sınava tekrar girebilir. GCSE sınavı Türkçe konuşan çocuklar için çift dilli olarak yapılmaktadır. Sınavın Türkçe olarak da uygulanması Türkçe derslerine ilgiyi artırmıştır. GCSE’de girdikleri sınavlarda başarılı olan öğrenciler A-Level (Advanced Level) denilen kurslara yönlendirilir ve burada iki yıl daha eğitim görüp, yine bu eğitim dönemi içinde oldukları sınavlardan aldıkları puanlara göre üniversitelere başvururlar.

Bu eğitim sistemi içerisinde Türkçe konuşan ailelerin çocuklarına özellikle Londra’da faaliyet gösteren dernekler, kültür merkezleri tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir. Bu dersler derneklerin kendilerine ait binalarında, sınıflarında verilebildiği gibi kiralanan İngiliz okullarında da olabilmektedir. Dersler çoğunlukla hafta sonu, okulun olmadığı zamanlarda veya bazen de hafta içi okul bittikten sonra olmaktadır. İngiliz okullarında “Modern Yabancı Diller” başlığı altında dil dersleri bulunmaktadır. Modern Yabancı Diller içerisinde Türk öğrencilerin yoğun olarak yaşadıkları yerlerdeki okullarda resmî olarak Türkiye ve KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından Türkçe dersleri de verilmektedir.

Bu öğretmenlerin sayısı oldukça azdır.⁶ Öğretmen açığı İngiliz devlet okullarında ve dernekler bünyesindeki "Supplementary" adındaki geliştirme okullarında ücretli veya gönüllü öğretmenler tarafından kapatılmaya çalışılmaktadır. Bu öğretmenler İngiltere'de yaşayan çoğunlukla Eğitim Fakülteleri dışında bir fakülteden mezun olmuş kişilerdir. Aralarında öğretmenlik formasyonuna sahip olan öğretmenler de vardır. Uzun yıllar İngiltere'de yaşayan, öğrenci profilini bilen öğretmenlerden bazıları kendilerini Türkçe dil becerilerini öğretme konusunda yetiştirmiştir.

İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştay'ında (2011), Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabilecekleri materyal konusunda büyük bir boşluğun olduğu belirtilmektedir. "Uzaktaki Yakınlarımız Projesi" ve Konsorsiyum-KKTC işbirliği ile hazırlanan kitaplar dört temel dil becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesine yönelik hazırlanmadığı için öğretmenler bu açığı kapatmak için Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanmış Yeni Hitit, Adım Adım Türkçe, Türkçe Öğreniyorum kitaplarından yararlanmaktadırlar. Öğrencilerin seviyelerine uygun dil becerilerinin tamamına yer veren dinleme-izleme CD'leri de olan ders kitaplarına ihtiyaç vardır. Uzaktaki Yakınlarımız Projesi çerçevesinde hazırlanan ders materyallerinin bulunduğu <http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr/> internet sitesinin kısa aralıklarla güncellenmesi öğretmenlerin genel isteğidir. Ayrıca İngiliz okullarında bulunan akıllı tahtaları hafta sonu veya hafta içi ders çıkışı kullanan öğretmenler bu tahtaların kullanımı ile ilgili kurslara katıldıklarında tahtaların kullanımına izin verilmektedir (WEB2).

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2014: 79), tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanım-

lanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

2.2 Evren-Örneklem

Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar 2014: 109). Bu çalışmanın evreni Londra ve civarındaki okullarda Türkçe öğretmenliği yapan gruptur. Yaklaşık 150 kişilik bir öğretmen grubu evreni oluşturmaktadır (Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile İngiltere Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu ortaklığıyla hazırlanan Londra'da değişik okullarda asıl mesleği Türkçe öğretmeni olmadığı hâlde öğretmenlik yapanlara öğretmen becerileri ve yöntemleri konusunda bilgi vermek, uygulamalar yaparak verecekleri eğitimin niteliğinin artırılması amaçlanan proje kapsamında bir araya gelen öğretmenler.). Örneklem belli bir evrenden belli kuralara göre seçilmiş ve seçildiği evrene temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar 2014: 110). Yaklaşık 150 kişilik öğretmen grubu arasından oransız eleman örnekleme yolu ile seçilen 27 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Erdem (2008), Yıldız (2012) ve Er (2011) tarafından hazırlanan betimsel verileri toplamaya yönelik geliştirilen anketlerden de yararlanılarak bir anket oluşturulmuştur.

Veriler, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve İngiltere Türk Dili ve Kültürü Eğitimi Konsorsiyumu tarafından ortaklaşa hazırlanan *Yurt Dışında Türkçe-Türk Kültürü Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirme-Geliştirme Programı*'na (2014) katılanlar arasında kendilerine dağıtılan formları dolduran yirmi yedi öğretmenin verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde (%) ve frekans (f) analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

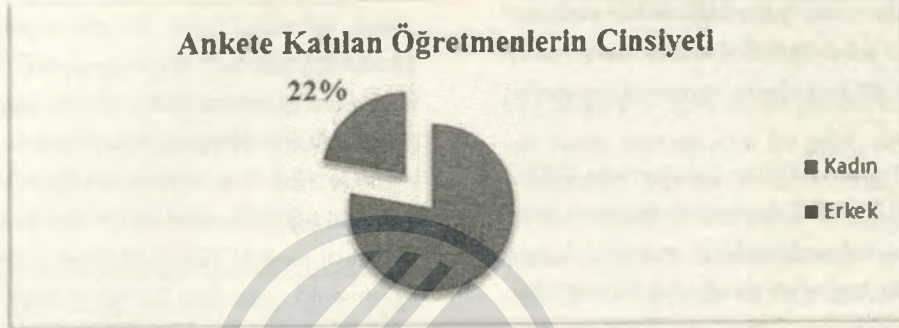
3.1 Öğretmenlere Yönelik Bulgular

⁶ 2011-2012 öğretim yılında Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 22 öğretmen, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 11 öğretmen görevli olarak çalışmaktadır.

Tablo 3. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

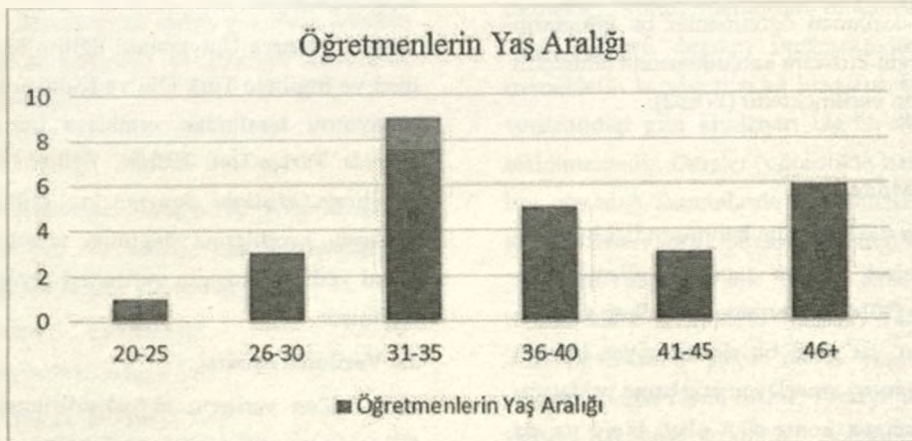
Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	21	77.8
Erkek	6	22.2
Toplam	27	100

Tablo 4 verilerine göre 27 öğretmenin 21'inin (%78) kadın, 6'sının (%22) erkek olduğu görülmektedir.

**Şekil 1. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı****Tablo 4. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı**

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
20-25	1	3.7
26-30	3	11.1
31-35	9	33.3
36-40	5	18.5
41-45	3	11.1
46+	6	22.2
Toplam	27	100

Tablo 5 incelendiğinde 27 öğretmenin 1'inin (% 4) yaşının 20-26, 3'ünün (%11) yaşının 26-30, 9'unun (%33) yaşının 31-35, 5'inin (%19) yaşının 36-40, 3'ünün (%11) yaşının 41-45, 6'sının (%22) yaşının 46 ve üstü olduğu görülmektedir.

**Şekil 2. Öğretmenlerin yaş aralığı**

Tablo 5. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Lisans	15	55.6
Tezsiz Yüksek Lisans	2	7.4
Tezli Yüksek Lisans	2	7.4
Doktora	-	-
Diğer (Belirtilmemiş)	8	29.6
Toplam	27	100

Tablo 6 incelendiğinde 27 öğretmenin 15'inin (% 56) lisans, 2'sinin (% 7) Tezsiz Yüksek Lisans, 2'sinin (%7) Tezli Yüksek Lisans, 8'inin (%30) diğer (belir-

tilmemiş) öğrenim durumunda olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Ankete Uygulanan Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzde (%)
1-5	16	59.3
6-10	4	14.8
11-15	4	14.8
15-20	2	7.4
20+	1	3.7
Toplam	27	100

Tablo 7 incelendiğinde 27 öğretmenin 16'sının (%59) meslekî kıdeminin 1-5 yıl, 4'ünün (%15) meslekî kıdeminin 6-10 yıl, 4'ünün (% 15) meslekî kıdeminin

11-15 yıl, 2'sinin (%7) meslekî kıdeminin 15-20 yıl, 1'inin (% 4) meslekî kıdeminin 20 yılın üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okula Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	7	25.9
Fen-Edebiyat Fakültesi	6	22.2
Diğer Okul Türleri	14	51.9
Toplam	27	100

Tablo 8 incelendiğinde 27 öğretmenin 7'sinin (% 26) eğitim fakültesinden mezun olduğu, 6'sının (% 22) fen-edebiyat fakültesinden mezun olduğu, 14'ünün (%52) diğer okullardan mezun olduğu görülmektedir.

Diğer Okul Türleri "Kız Meslek Lisesi, Hukuk Fakültesi, NVQ3 Childcare, Bilgisayar Programcılığı, Lise, İngilizce-Türkmençe Tercümanlık, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Elektrik-Elektronik Fakültesi, İ.İ.B.F Mühendislik, İspanyolca, Güzel Sanatlar Fakültesi, Bi-Lingual Teaching Ass. (Türkçe-İngilizce), İngiltere Southwork, İngilizce Öğretmenliği ve Eczacılık Fakültesi" olarak belirtilmiştir.

3.1.1 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Eğitim Fakültesinin Fransızca Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi, Tarih Öğretmenliği, Meslekî Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği/PGCE MFL (Middlesex University), Almanca Öğretmenliği bölümlerinde; Fen-Edebiyat Fakültesinin Biyoloji, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı, Fizik, Sanat Tarihi (Terk) bölümlerinde; diğer fakültelerin İngilizce Öğretmenliği (İngiltere Southwork), Seramik ve Cam Ana Sanat Dalı, İşletme, Bilgisayar Mühendisliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İngilizce-Türkmençe Tercümanlık, Lise (Fen Bölümü), Hukuk, Eczacılık, Lise, Bilgisayar Programcılığı, Türkçe/İngilizce (Bi-Lingual Teaching Ass.) bölümlerinde eğitim görmüşlerdir.

Tablo 8. Anket Uygulanan Öğretmenlerin İngiltere’de Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Kursa Katılımlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Öğretmenlik mesleğine yönelik kursa katılım	Frekans	Yüzde (%)
Evet	12	44.4
Hayır	15	55.6
Toplam	27	100

Tablo 9 incelendiğinde 27 öğretmenin 12’sinin (%44) öğretmenlik mesleğine yönelik kursa katıldığı, 15’inin (%56) katılmadığını belirttiği görülmektedir.

Öğretmenler, Çocuk gelişimi, Dünya’ya Türkçe, PGCE (Postgraduate Certificate in Education) Celta, Konsersiyum Türkçe Mesleki Kursları, Etkili Öğretim Teknikleri, Bi-Lingual Teaching NVQ3 Childcare, GCSE Turkish kurslarına katılmışlardır.

3.1.2 Ankete Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kurumları

Tablo 9 Anket Uygulanan Öğretmenlerin Derslerine Girdiği Sınıfların Mevcuduna Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde (%)
20 Öğrenci ve altı	22	81.5
21-30 Öğrenci	1	3.7
31-35 Öğrenci	-	-
36-40 Öğrenci	-	-
41-45 Öğrenci	1	3.7
46 ve üstü	-	-
Belirtilmeyen	3	11.1
Toplam	27	100

Tablo 10 incelendiğinde 27 öğretmenin 22’sinin (% 81) 20 öğrenci ve 20 öğrenciden az sınıflarda, 1’inin (%4) 21-30 öğrenciden oluşan sınıflarda, 1’inin (% 4) 41-45

Öğretmenler, Londra’da eğitim veren Namık Kemal İlkokulu, Anaokulu, Nurture Education Centre, Grange Park Turkish School and Resley Avenue Primary School Nursery and Reception, West London Turkish School, Batı Londra Türk Okulu, Enfield Belediyesi, Ali Rıza Demircioğlu, Hornsey Atatürk Okulu, Özel Okul, Wimbledon Turkish School, Waltham Forest Türk Okulu, International School of London, Hafta Sonu Türk Okullarında görev yapmış ya da yapmaktadırlar.

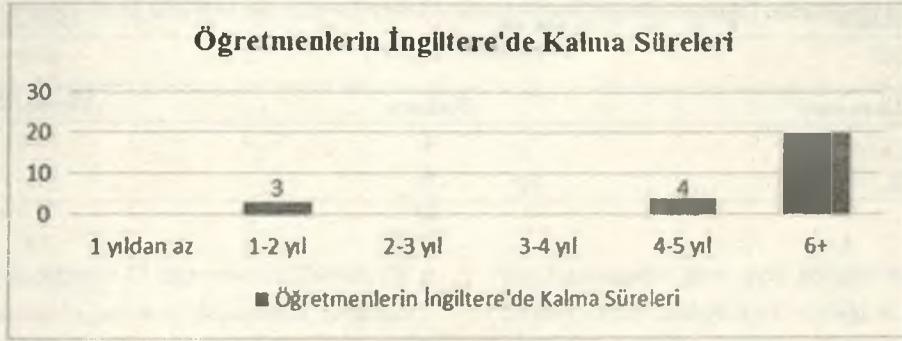
öğrenciden oluşan sınıflarda derse girdiği, 3’ünün (%11) ise sınıf mevcudunu belirtmediği görülmektedir.

Tablo 10 Anket Uygulanan Öğretmenlerin İngiltere’de Kalma Sürelerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Kalma Süresi	Frekans	Yüzde (%)
1 yıldan az	-	-
1-2 yıl	3	11.1
2-3 yıl	-	-
3-4 yıl	-	-
4-5 yıl	4	14.8
6+	20	74.1
Toplam	27	100

Tablo 11 incelendiğinde 27 öğretmenin 3’ünün (%11) 1-2 yıl arası, 4’ünün (%15) 4-5 yıl arası,

20’sinin (%74) 6 yıldan fazla bir zamanda İngiltere’de yaşadığı görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin İngiltere'de kalma süreleri

Tablo 11. Anket Uygulanan Öğretmenlerin İngiltere'de Görev Yaptığı Bölgeye Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

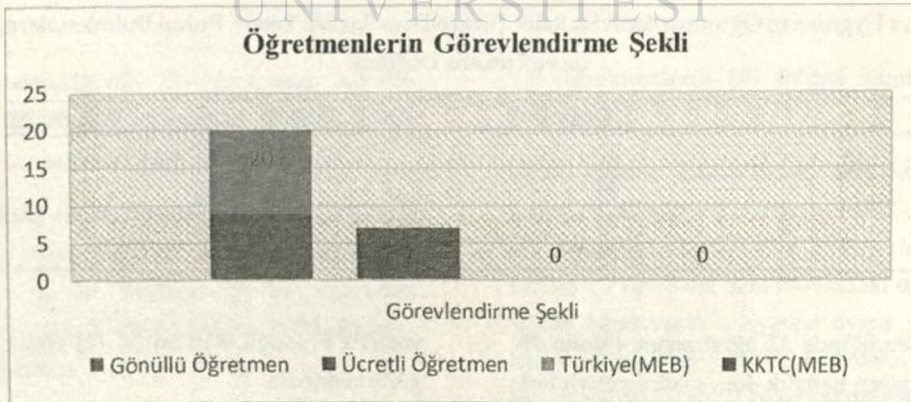
Görev Yeri	Frekans	Yüzde
Londra	26	96.3
Diğer	1	3.7
Toplam	27	100

Tablo 12 incelendiğinde 27 öğretmenin 26'sının (% 96) Londra'da, 1'inin (% 4) İskoçya'da öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

Tablo 12. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Görevlendirilme Şekline Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Görevlendirme Şekli	Frekans	Yüzde (%)
Gönüllü öğretmen	20	74.1
Ücretli öğretmen	7	25.9
Türkiye (MEB)	-	-
KKTC (MEB)	-	-
Toplam	27	100

Tablo 13 incelendiğinde 27 öğretmenin 20'sinin (%74) gönüllü olarak 7'sinin (%26) ücretli öğretmen olarak çalıştığı görülmektedir.



Şekil 4. Öğretmenlerin görevlendirilme şekli

3.2 Öğretmenlerin Türkçe Derslerine İlişkin Görüşleri

Tablo 13. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Okullarındaki Türkçe Derslerinin Haftalık Ders Saatine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Ders saati	Frekans	Yüzde (%)
1	4	14.8
2	6	22.2
3	10	37.1
4	2	7.4
5	2	7.4
6+	-	-
Belirtilmemiş	3	11.1
Toplam	27	100

Tablo 14 incelendiğinde 27 öğretmenden 4'ünün (% 15) çalıştığı okullarda Türkçe dersi 1 saat, 6'sının (% 22) çalıştığı okullarda 2 saat, 10'unun (% 37) çalıştığı okullarda 3 saat, 2'sinin (% 7) çalıştığı okullarda 4

saat, 2'sinin (% 7) çalıştığı okullarda 5 saat olduğu, 3'ünün (% 11) ders saatini belirtmediği görülmektedir.

**Şekil 6.** Okullarda Türkçe ders saati**Tablo 14.** Anket Uygulanan Öğretmenlerin Haftalık Türkçe Ders Saatini Yeterli Bulup Bulmamalarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Frekans	Yüzde (%)
Yeterli	4	14.8
Yetersiz	20	74.1
Belirtilmemiş	3	11.1
Toplam	27	100

Tablo 15 incelendiğinde 27 öğretmenin 4'ünün (% 15) Türkçe dersinin haftalık ders saatini yeterli bulduğu, 20'sinin (% 74) haftalık Türkçe ders saatini

yetersiz bulduğu, 3'ünün (% 11) görüş belirtmediği görülmektedir.

Tablo 15. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Okullarında Türkçe Derslerinin Veriliş Şekline Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Derslerin Veriliş Şekli	Frekans	Yüzde (%)
Her sınıf düzeyinde	9	33.3
Birleştirilmiş sınıflarda	13	48.2
Diğer	1	3.7
Belirtilmemiş	4	14.8
Toplam	27	100

Tablo 16 incelendiğinde 27 öğretmenin 9'unun (% 33) çalıştığı okullarda her sınıf düzeyinde, 13'ünün (% 48) birleştirilmiş sınıflarda, 1'inin (% 4) yaş ve

dil becerilerine göre ayrı gruplar hâlinde düzenlenmiş sınıfta Türkçe dersi verdiği, 4 öğretmenin (% 15) ise görüş belirtmediği görülmektedir.

Tablo 16. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Okullarında Türkçe Derslerinin Verildiği Saatlere Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Ders zamanı	Frekans	Yüzde (%)
Sabah	6	22.2
Öğleden sonra	5	18.5
Hafta sonu	7	26.0
Hafta sonu ve öğleden sonra	2	7.4
Sabah ve öğleden sonra	1	3.7
Sabah ve hafta sonu	2	7.4
Belirtilmemiş	4	14.8
Toplam	27	100

Tablo 17 incelendiğinde 27 öğretmenin 6'sının (%22) çalıştığı okullarda sabah, 5'inin (%19) çalıştığı okullarda öğleden sonra, 7'sinin (%26) çalıştığı okullarda hafta sonu, 2'sinin (%7) çalıştığı okullarda hafta

sonu ve öğleden sonra, 1'inin (%4) çalıştığı okulda sabah ve öğleden sonra, 2'sinin (%7) çalıştığı okullarda sabah ve hafta sonu, Türkçe dersi verildiği, 4'ünün (%15) görüş belirtmediği görülmektedir.

Tablo 17. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Kullandığı Temel Ders Kitabına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Temel Ders Kitabı	Frekans	Yüzde (%)
Var	4	14.8
Yok	23	85.2
Toplam	27	100

Tablo 18 incelendiğinde 27 öğretmenin 4'ünün (%15) temel ders kitabı kullandığı, 23'ünün (%85) temel ders kitabı kullanmadığı görülmektedir.

Temel ders kitabı olarak iki öğretmen, Türkçe 1, 2, 3, 4, 5 (MEB Yayınları) kitabını; bir öğretmen, Adım Adım Türkçe (Dilset Yayınları)'yi; bir öğretmen Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Ankara TÖMER) kitabını kullanmaktadır.

3.3 Öğretmenlerin Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin kullandıkları ders kitaplarının bir kısmında dil bilgisi konuları yer alırken bir kısmında yer almamıştır. Türkçe 1, 2, 3, 4, 5 (MEB Yayınları) kullanan 2 öğretmen ders kitabındaki dil bilgisi konularının öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, dil bilgisi konularının yetersiz, metinlerin uzun, kitabın ağır olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Tablo 18. Anket Uygulanan Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Öğrenmekte En Fazla Zorlandığı Dil Bilgisi Alanının Yüzde ve Frekans Dağılımı

Dil Bilgisi Alanı	Toplam		Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	N	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
1.Ünlü Uyumu Kuralları	17	100	-	-	1	5.9	6	35.3	7	41.2	3	17.6
2.Ünsüzlerle İlgili Kurallar	16	100	-	-	1	6.2	5	31.2	7	43.8	3	18.8
3.Kaynaştırma Harfleri	15	100	-	-	-	-	5	33.3	7	46.7	3	20
4.İmlâ ve Noktalama	14	100	-	-	2	14.3	6	42.8	4	28.6	2	14.3
5. Kelimede Yapı	14	100	-	-	-	-	3	21.4	7	50	4	28.6
6. Kelime Türleri	14	100	-	-	-	-	4	28.6	6	42.8	4	28.6
7. Tamlama Çeşitleri	16	100	-	-	1	6.2	1	6.2	8	50	6	37.5
8. Kelime Grupları	15	100	-	-	-	-	1	6.7	10	66.7	4	26.6
9. Atasözü ve Deyimler	17	100	-	-	-	-	3	17.6	7	41.2	7	41.2
10. Kip Ekleri	15	100	-	-	-	-	2	13.3	8	53.4	5	33.3
11. Fiilimsiler	14	100	-	-	-	-	-	-	9	64.3	5	35.7
12. Fiil Çatıları	14	100	-	-	-	-	1	7.1	7	50	6	42.9
13. Cümle Öğeleri	14	100	-	-	1	7.1	6	42.9	2	14.3	5	35.7
14. Cümle Çeşitleri	14	100	-	-	1	7.1	5	35.7	3	21.4	5	35.7
15. Anlam İlişkileri	14	100	-	-	1	7.1	6	42.9	3	21.4	4	28.6

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğrenciler en fazla atasözü ve deyimleri, fiil çatılarını, kelime gruplarını, kelime yapısını, kelime türlerini, fiilimsileri, kaynaştırma harflerini, ünsüzlerle ilgili

kuralları, ünlü uyumu kurallarını, tamlama çeşitlerini, kip eklerini öğrenirken zorlanmakta, imlâ-noktalama ile ilgili kurallarda, anlam ilişkileri ve cümle öğelerini öğrenmekte ara sıra zorlanmaktadır.

Tablo 19. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmede Zorlanmalarının Sebeplerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Dil bilgisi konularını öğrenmede zorlanma sebepleri	F	%
Dil bilgisi konularını öğrenmenin Türkçe okuma ve yazmada faydalı olmayacağını düşünmeleri	2	7.4
Ders saatinin yeterli olmaması	17	63
Dil bilgisi konularını sıkıcı bulmaları	11	40.7
Dil bilgisi konuları ile ilgili verilen ödevleri yapmamaları	8	29.6
İngilizcenin dilbilgisi kuralları ile Türkçenin dil bilgisi kurallarını birlikte öğrenmeleri	5	18.5
Ders notunun karneye geçmemesi.	5	18.5

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmede zorlanmalarının, daha çok ders saatinin yeterli olmaması, öğrencilerin dil bilgisi konularını sıkıcı bulmaları ve verilen ödevleri yapmamalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlere bu konuda kendi görüşlerini belirtmeleri istendiğinde, diğer maddesi altında şu görüşleri belirtmişlerdir:

- Derse ilgisizlik, okul haricinde dili kullanmama.
- Ders anlatım tekniklerinin çocuklara uygun hâle getirilmemesi.

- Dil yetersizliği. Çocukların Türkçelerinin yetersiz olması.
- Materyallerdeki dil bilgisi konularının metin içinde değil de bilgi olarak verilmesi.
- Öğretmenlerin derste detaya inememesi.
- Ailelerin Türkçe derslerini desteklememesi.
- Çocukların Türkçeyi düzenli kullanmaması.

Tablo 20. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Öğretmekte En Fazla Zorlandığımız Dil Bilgisi Alanına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Dil Bilgisi Alanı	Toplam		Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	N	%	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%
1. Ünlü Uyumu Kuralları	17	100	-	-	3	17.7	6	35.3	6	35.3	2	11.7
2. Ünsüzlerle İlgili Kurallar	17	100	-	-	4	23.5	6	35.3	5	29.4	2	11.8
3. Kaynaştırma Harfleri	16	100	-	-	1	6.2	7	43.8	6	37.5	2	12.5
4. İmlâ ve Noktalama	13	100	2	15.4	2	15.4	7	53.8	1	7.7	1	7.7
5. Kelimede Yapı	13	100	2	15.4	1	7.7	6	46.1	3	23.1	1	7.7
6. Kelime Türleri	12	100	2	16.7	1	8.3	6	50	2	16.7	1	8.3
7. Tamlama eşitleri	13	100	-	-	-	-	8	61.5	3	23.1	2	15.4
8. Kelime Grupları	12	100	-	-	2	16.7	7	58.3	2	16.7	1	8.3
9. Atasözü ve Deyimler	14	100	-	-	2	14.3	3	21.4	4	28.6	5	35.7
10. Kip Ekleri	14	100	-	-	1	7.1	5	35.7	6	42.9	2	14.3
11. Fiilimsiler	13	100	-	-	1	7.7	5	38.4	3	23.1	4	30.8
12. Fiil Çatıları	13	100	-	-	-	-	4	30.8	6	46.1	3	23.1
13. Cümle Öğeleri	14	100	-	-	2	14.3	9	64.3	2	14.3	1	7.1
14. Cümle Çeşitleri	14	100	-	-	1	7.1	6	42.9	5	35.7	2	14.3
15. Anlam İlişkileri	14	100	1	7.1	-	-	6	42.9	4	28.6	3	21.4

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenler, atasözü ve deyimleri, fiilimsileri, kip eklerini, fiil çatısını, cümle çeşitlerini, kaynaştırma harflerini, ünlü uyumlarını

öğretirken zorlanmakta, diğer dil bilgisi alanı konularının öğretiminde pek güçlük yaşamamaktadır.

Tablo 21. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmekte Zorlanma Sebeplerine Göre Yüzelik ve Frekans Dağılımı

Dil bilgisi konularını öğretmekte zorlanma sebepleri	f	%
Haftalık ders saatinin yeterli olmaması	21	77.8
Birleştirilmiş sınıflarda ders işlenmesi	10	37.0
Dersin saatinin uygun olmaması. (Öğleden sonra-Hafta sonu)	3	11.1
Ders araç gereci ve materyal eksikliği	13	48.1
Öğretmenler arası bilgi paylaşımının olmaması	5	18.5
Öğrencilerin derse önem vermemesi	8	29.6
Disiplin sorunu	6	22.2

Tablo 22 incelendiğinde haftalık ders saatinin yeterli olmaması, ders araç gereci ve materyal eksikliği, birleştirilmiş sınıflarda ders işlenmesi sebepleriyle öğretmenlerin dil bilgisi konularını öğretmekte güçlük yaşadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlere bu konuda kendi görüşlerini belirtmeleri istendiğinde, diğer maddesi altında şu görüşleri belirtmişlerdir:

- Öğretmenlere yönelik seminerlerin yapılmaması.
- Ailelerle etkileşim içinde olunamaması.
- Her yaş düzeyinde dil bilgisi konularında detaya girilememesi.

Tablo 22. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dil Bilgisi Alanına Yönelik Araç Gereçlerin Kullanımına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Araç gereç	Toplam		Her zaman		Sık sık		Bazen		Nadiren		Hiç	
	N	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Öğretmen Kılavuz Kitabı	16	100	3	18.8	2	12.5	9	56.3	1	6.2	1	6.2
Ders Kitabı	15	100	3	20	3	20	7	46.7	2	13.3	-	-
Öğrenci Çalışma Kitabı	14	100	5	35.7	-	-	6	42.9	3	21.4	-	-
Çalışma Kağıtları	15	100	9	60	4	26.7	2	13.3	-	-	-	-

Bilgisayar	14	100	4	28.6	2	14.3	2	14.3	5	35.7	1	7.1
Projeksiyon	14	100	1	7.1	-	-	3	21.4	4	28.6	6	42.9
Tepegöz	13	100	1	7.7	-	-	1	7.7	4	30.8	7	53.8
Sözlük	15	100	4	26.7	2	13.3	4	26.7	2	13.3	3	20
Akıllı Tahta	14	100	1	7.1	2	14.3	3	21.4	3	21.4	5	35.7

Tablo 23 incelendiğinde, çalışma kağıdı ve öğrenci çalışma kitabının diğer araçlara göre daha çok kullanıldığı görülmektedir. Tepegöz, projeksiyon cihazı ve akıllı tahta gibi teknolojik araçlar ise çok az kullanılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere bu konuda

ankette bulunmayan fakat kendilerinin kullandığı araç gereçleri yazmaları istendiğinde, bir öğretmen kaynak kitaplardan ve iki öğretmen CD çalardan yararlandığını belirtmiştir.

Tablo 23. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Araç Gereç Kullanmama Sebeplerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Araç gereç kullanmama sebepleri	F	%
Araç gereç eksikliği	15	55.5
Araç gereç kullanmada bilgi eksikliği	5	18.5
Araç gerece ihtiyaç duyulmaması	-	-
Sınıf mevcudunun fazla olması	-	-
Diğer	7	25.9
Toplam	27	100

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin araç gereç eksikliği sebebiyle araç gereç kullanmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlere bu konuda kendilerinin görüşü sorulduğunda birleştirilmiş sınıflarda

eğitim yapılması, hafta sonu okullarında öğretmenlerin İngiliz okullarındaki araç gereçleri kullanmalarına izin verilmemesi, sınıflarda internetin bulunmaması sebepleri belirtilmiştir.

Tablo 24. Anket Uygulanan Öğretmenlerin Dil Bilgisi Alanının Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Kullanımına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Ölçme aracı	Toplam		Her zaman		Sık sık		Bazen		Nadiren		Hiç	
	N	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Kısa cevaplı maddeler	14	100	5	35.7	4	28.6	5	35.7	-	-	-	-
Çoktan seçmeli maddeler	12	100	2	16.7	4	33.3	4	33.3	2	16.7	-	-
Eşleştirme maddeleri	12	100	5	41.7	2	16.7	4	33.3	1	8.3	-	-
Doğru/Yanlış Maddeleri	11	100	5	45.5	3	27.3	2	18.2	1	9.0	-	-
Açık Uçlu Sorular	12	100	4	33.3	5	41.7	3	25	-	-	-	-
Sözlü Sınavlar	13	100	1	7.7	6	46.2	5	38.4	1	7.7	-	-
Yazılı Sınavlar	14	100	1	7.1	6	42.9	5	35.7	1	7.1	1	7.1
Öz Değerlendirme Formu	11	100	2	18.2	2	18.2	3	27.3	1	9.0	3	27.3
Grup Değerlendirme Formu	11	100	1	9.0	1	9.0	5	45.5	2	18.2	2	18.2
Akran Değerlendirme Formu	11	100	1	9.0	-	-	6	54.5	1	9.0	3	27.3
Öğrenci Ürün Dosyası	11	100	2	18.2	2	18.2	5	45.5	1	9.0	1	9.0
Performans Ödevleri	16	100	1	6.2	7	43.7	5	31.3	3	18.8	-	-
Dereceli Puanlandırma Anahtarı	11	100	1	9.0	2	18.2	3	27.3	5	45.5	-	-
Çalışma Kağıtları	17	100	8	47.0	5	29.4	2	11.8	1	5.9	1	5.9

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin dil bilgisi alanının değerlendirilmesine yönelik, çalışma kağıt-

larına, doğru yanlış maddeli sorulara, eşleştirme sorularına, kısa cevaplı sorulara, açık uçlu sorulara

daha çok yer verdiği, dereceli puanlama anahtarına, performans ödevlerine daha az yer verdiği görülmektedir.

3.3.1 Öğretmenlerin Dil Bilgisi Alanına Yönelik Düşünceleri

Öğretmenlerin dil bilgisi alanına yönelik düşünceleri genel olarak olumludur.

Anket uygulanan öğretmenler, İngiltere'de yaşayan Türk çocuklarının dil bilgisi eğitiminde yaşadığı sorunların çözümüne yönelik şu görüşleri belirtmişlerdir:

- Türkçe dersi için yeterli ders saati verilmelidir.
- Materyal konusundaki eksiklikler giderilmelidir.
- Yeterlikleri olmayan öğretmenler Türkçe dersleri için görevlendirilmemelidir.
- Öğretmenlere materyal hazırlama konusunda eğitim verilmelidir.
- Ebeveynlere de dil bilgisi dersi verilmelidir.
- Çocukların Türkçe kelime hazinesi zenginleştirilmelidir.
- Türkçe ve İngilizce gramer kuralları arasındaki farkı ayırt edebilmeleri sağlanmalıdır.
- Bu çocukların İngilizce gramerleri de iyi durumda değildir. İngilizce dil bilgisi kuralları da anlatılmalıdır.
- Çocukların evde Türkçe kullanmaları için ebeveynler bilinçlendirilmelidir.
- Ailelere Türkçe dersinin önemi kavratılmalıdır.
- Türk kültürü çok iyi tanıtılmalıdır, sevdirmelidir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İngiltere'de yaşayan iki dilli çocuklara Türkçe öğreten öğretmenlerin dil bilgisi görüşlerine göre değerlendirilmesinin yapıldığı bu çalışmanın sonucunda şunlar tespit edilmiştir:

1. İngiltere'de asıl mesleği Türkçe öğretmenliği olmadığı hâlde Türkçe öğreten öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 30 yaş üstü kadın olduğu görülmüştür.

2. Bu öğretmenlerin tecrübeli bir öğretmen topluluğu olduğu söylenebilir.

3. Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakını Eğitim veya Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olması sevindiricidir. Diğer ülkelerde, özellikle gönüllülük esasına dayalı eğitim verilen yerlerde bu kadar yüksek bir oranı yakalamak pek mümkün görünmemektedir.

4. Öğretmenlerin yarısı öğretmenlikle ilgili bir kurs veya öğretmenlikle ilgili bir programa katılmıştır.

5. Türkçe dersleri büyük oranda yirmi kişilik sınıflarda verilmektedir.

6. Her dört öğretmenden üçü altı yıldan uzun bir süreden beri İngiltere'de yaşamaktadır.

7. Öğretmenler Londra ve yakınlarında görev yapmaktadır.

8. Öğretmenlerin büyük bir kısmı gönüllü öğretmenlik yapmaktadır.

9. Öğretmenlerin büyük bir kısmı Türkçe ders saatini yetersiz görmektedir. Okullarda Türkçe dersleri ağırlıklı olarak 1-2 saat olarak görülmektedir.

10. Öğrencilerin yarısından fazlası birleştirilmiş sınıflarda ders görmektedir.

11. Türkçe dersleri bazı okullarda hafta içi sabah veya öğleden sonra verilirken bazı okullarda hafta sonları verilmektedir.

12. Öğretmenlerin büyük bir kısmı temel ders kitabı kullanmamaktadır.

13. Öğretmenler kullanılan kitapların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu düşünmektedirler. Kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilerin okuyamayacağı derecede ağır olduğunu ifade etmektedirler.

14. Öğrenciler en fazla fiil çatılarını, atasözü ve deyimleri, kelime gruplarını, kelime yapısını, kelime türlerini, fiilimsileri, kaynaştırma harflerini, ünsüzlerle ilgili kuralları, ünlü uyumu kurallarını, tamlama çeşitlerini, kip eklerini öğrenirken zorlanmakta, imlâ-noktalama ile ilgili kurallarda, anlam ilişkileri ve cümle öğelerini öğrenmekte ara sıra zorlanmaktadır.

15. Öğretmenlere göre, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmede zorlanmaları nedeni ders saatinin yeterli olmaması, dil bilgisi konularını sıkıcı bulmaları, derse ilgisiz olmaları, okul haricinde Türkçe kullanmamaları ve verilen ödevleri yapmamalarıdır.

16. Öğretmenler, atasözü ve deyimleri, fiilimsileri, kip eklerini, fiil çatısını, cümle çeşitlerini, kaynaştırma harflerini, ünlü uyumlarını öğretirken zorlanmakta, diğer dil bilgisi alanı konularının öğretiminde pek güçlük yaşamamaktadır.

17. Öğretmenler derslerinde çalışma kağıdı ve çalışma kitabını diğer araçlara göre daha çok kullandığı görülmektedir. Tepegöz, projeksiyon cihazı ve akıllı tahta gibi teknolojik araçlar ise çok az kullanılmaktadır.

18. Öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine uygun araç gereçleri bulamadıkları için kullanmadığı görülmektedir.

19. Anket uygulanan öğretmenlerin eğitiminde büyük eksiklikler görülmektedir. Derslerde materyal konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, internet üzerinden çok kolay bir şekilde ulaşabilecekleri ders kitapları ("Uzaktaki Yakınlarımız" projesi kapsamında hazırlanan kitaplardan ve materyallerden) kullanmadıkları görülmüştür.

20. Ders saatlerinin dışındaki saatlerde ve hafta sonu kiralanan İngiliz okullarındaki sınıflarda Türkçe öğreten öğretmenlere teknolojik aletlerin kullanılmaması, büyük bir sorun olarak görülmektedir.

21. İngiltere'deki Türk nüfusunun üniversite eğitimi alması için ilk basamak olan Türkçe GCSE sınavı ile üniversiteye girişte önemli bir kredi notu sağlayan "AS ve Level A" sınavlarına yönelik olarak materyallerin hazırlanması gerekmektedir.

Bütün bu sonuçlardan sonra öneri olarak şunları söyleyebiliriz.

1. Öğretmenlere öğretmenlikle ilgili kurs veya sertifika programları düzenlenerek bir eğitimden geçmesi sağlanmalıdır.

2. Londra dışında ve uzağındaki bölgelerdeki öğretmenlere yönelik de programlar düzenlenmelidir.

3. Gönüllü öğretmenlerin oranının yüksek olması düzenli ve istikrarlı bir programın yürütülmesi bakımından sıkıntı oluşturabilir. Bu yüzden ücretli öğretmenlerin sayısının artırılması sağlanmalıdır.

4. Okullardaki Türkçe ders saatleri sayısı makul bir orana çıkartılmalı, okul dışı etkinliklerle saat sayısı artırılmalıdır.

5. Birleştirilmiş sınıflar yerine kur sistemi esas alınmalıdır.

6. Öğretmenlerin kullanmaları için temel ders kitapları ve yardımcı kitaplar hazırlanarak Türkçe dersleri desteklenmelidir.

7. Türkçe derslerinin eğitim sistemi içine dahil edilmesi için yasal düzenlemeler yapılması konusunda gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.

8. Yeni ders kitapları hazırlanmalı ve bu kitaplar hazırlanırken öğrencilerin düzeyleri ve çift dilli oldukları göz önünde bulundurulmalıdır.

9. Türkçe dersi dil bilgisi konuları geleneksel öğretim yöntemleriyle değil modern dil bilgisi öğretim yöntemleriyle öğretilmelidir.

10. Öğrencilerin ders dışında Türkçe konuşacakları ortamlar hazırlanmalı, etkinlikler düzenlenmelidir. Bu konuda aileler bilinçlendirilmelidir.

11. Öğretmenlerin derste kullanacakları yardımcı malzeme ve teknolojik araç konusunda eksiklikleri giderilmelidir.

12. Yapılacak bir proje ile okullardaki eksiklikler tespit edilip bir standart belirlendikten sonra tüm sınıflar o standarta getirilmelidir.

13. Yukarıda sıraladığımız önerilerin büyük bir kısmı öğretmenler tarafından da görülmekte ve sorunların çözümüne yönelik şu görüşleri belirtmektedirler: Türkçe dersi için yeterli ders saati verilmelidir. Materyal konusundaki eksiklikler giderilmelidir. Yeterlikleri olmayan öğretmenler Türkçe dersleri için görevlendirilmemelidir. Öğretmenlere materyal hazırlama konusunda eğitim verilmelidir. Ebeveynlere de dil bilgisi dersi verilmelidir. Çocuk-

ların Türkçe kelime hazinesi zenginleştirilmelidir. Türkçe ve İngilizce gramer kuralları arasındaki farkı ayırt edebilmeleri sağlanmalıdır. Bu çocukların İngilizce gramerleri de iyi durumda değildir. İngilizce dil bilgisi kuralları da anlatılmalıdır. Çocukların evde Türkçe kullanmaları için ebeveynler bilgilendirilmelidir. Ailelere Türkçe dersinin önemi kavratılmalıdır. Türk kültürü çok iyi tanıtılmalı ve sevdirmelidir.

14. Bütün bu sorunlar sadece MEB'in çabalarıyla altından kalkılabilecek gibi değildir. Devletin diğer kurumları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinin ortaklaşa düzenleyecekleri projeler yurt dışında öğretmenlik yapan ve Türkçe öğrenenlerin sorunlarının çözümünde faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Ahmet, K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 439.
- Aşçı, U. D. (2013). "İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (Interference).
- Baker, C. (2011). *Anne-Babalar ve Öğretmenler İçin Rehber İki Dilli Eğitim*. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Baker, C. (2001). *Heisagogé stén Diglossia kai Diglossé Ekpedeusé (İki dilliliğe ve İki dilli Eğitime Giriş)*, (Çev. A. Aleksandropoulou). Atina: Gutenberg Yayınları.
- Cummins, J. (2013). Çift dilli Çocukların Ana dili: Ana dili Eğitim İçin Neden Önemli? [Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?] (Çev. S. Yıldız). *Die Gaste*, Sayı: 25, (Ocak-Şubat).
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/1, s. 39-57.
- Demirel, Ö. (1998) *Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler*. s. 23-35. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diñçtopal, N. (2011). İkinci Dil Ediniminde Kod/Dil Değiştirme Davranışlarının Yapısal ve Toplumbilimsel Boyutları. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Editörler). (İkinci Baskı), s. 43-56. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, O. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6/1, s. 85-105. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/download/149/136> adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. (Birinci Baskı) Ankara Pegem Akademi.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C1 (717), 222-228.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (2009). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Basımevi: Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük (Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: TDK.
- Topbaş, S. (1998). Dil, Ana dili ve Türkçe Öğretimi. *Türkçe Öğretimi Ünite 1-10*. S. Topbaş (Editör). s. 1-27 T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tözün, İ. (2014). İngiltere'de Azınlık Gruplar ve Eğitim: 'Türkçe Konuşan Göçmenler', *Die Gaste*, Sayı: 10 (Ocak-Şubat).

WEB1. <http://www.yvdk.gov.tr/ulke-3-birlesik-krallik.html> adresinden 30.03.2014 tarihinde erişilmiştir.

WEB2. (2011, 16 Ekim). <http://www.meblem.org.uk/formlar/1.%20%C4%B0ngiltere%20T%C3%BCrk%20Toplumu%20E%C4%9Fitim%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1%20Kararlar%C4%B1.pdf> adresinden 28.03.2014 tarihinde erişilmiştir.

Yağmur, K. (2007). İki dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, Sayı: 135 60-76. DOI: 10.1501/Dilder_0000000067

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Ankara http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/YurtDisinda_Yasayan_Turk_Cocuklarına_Turkce_Oğretimi.pdf

Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9/3, 1641-1651.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Almanya'daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış "Türkçe Temel Eğitim 2" Ders Kitabının Biçimsel Açıdan İncelenmesi

Fatih ZAHMACIOĞLU*

İsmail GÜLEÇ**

Bekir İNCE***

Özet

Bu çalışmamızda amacımız Almanya'daki Türk çocukları için, Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından hazırlanan "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabını biçimsel açıdan incelemektir. Çalışmamız, araştırma yöntemlerinden "nitel araştırma yöntemi"ne göre incelenmiş ve nitel araştırma veri toplama araçlarından "doküman incelemesi yöntemi"ne göre ele alınmıştır. Çalışmanın evrenini Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukları için hazırlanmış ders kitapları, örneklemini ise Almanya'da yaşayan Türk çocukları için, Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından hazırlanan "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle bir literatür taraması yapılmış, ardından literatür taraması ve konu alanı ders kitaplarından uyarladığımız genel değerlendirme ölçeği kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Genel değerlendirme ölçeği "genel görünüm", "görsel tasarım" ve "boyut ve basım özellikleri" ana başlıkları altında yer alan 24 maddeden oluşmaktadır. Kitabın biçimsel olarak yanlışlarla dolu bir kitap olduğu ve bu yanlışlar düzeltilmedikçe basılması uygun olmayacağı sonucuna varılmıştır. Öneri olarak da kitabın; konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, MEB yönergeleri ve akademisyenler yönetiminde tekrar ele alınıp her açıdan incelenerek düzeltilmesi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili, Ders Kitabı, İki Dillilik, Yabancılar Türkçe Öğretimi.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılar Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Programı Öğrencisi, zahmacioglu@windowslive.com

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, igulec@sakarya.edu.tr

*** Yard. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, bince@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Ders kitabı, eğitimin vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Öyle ki, hem öğrenci için hem de öğretmen için kıymetli bir rehberdir. Ders kitabıyla alakalı bazı tanımlara bakacak olursak hepsinin aynı doğrultuda oldukları görülmektedir:

Ders Kitabı, “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilen basılı eserdir” (Tebliğler Dergisi: 3.7.1995/2434).

Türkçe öğretiminde ders kitapları, dil becerilerini öğrenme ve öğretmede vazgeçilmez temel ders aracıdır (Demirel, (t.y): 149).

Güleç ve Demirtaş, ders kitaplarının, eğitim öğretim programları doğrultusunda hazırlanmakta, programın hedef, içerik, öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarını yansıttığını düşünmektedir (2013: 76).

“Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge”de ders kitaplarının nitelikleri ve hazırlanmasına ilişkin:

Ders kitaplarının öğrencileri milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinlerini içermesinden; Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olmasından; Atatürk İlke ve İnkılapları ile ilgili konulara, öğretim programlarına ve kurulca alınan kararlara uygun olmasından; demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerleri kapsamasından; bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapmasından; bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik etmesinden; öğretim programının kazandırmayı amaçladığı değer, tutum ve yeterlikleri kapsamasından; Türk toplumunun sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatmasından; ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içermesinden; kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı unsurları taşımamasından; her türlü etkinlikte öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze almasından; konuların hazırlanması ve düzen-

lenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmasından bahsetmektedir (Tebliğler Dergisi: 2006: 2).

Yine aynı yönergede ders kitaplarının hazırlanmasına ilişkin:

Bakanlık ve özel kesim tarafından hazırlanacak ders kitabı, temel ders kitabı, alan uzmanı/uzmanları, editör, dil uzmanı, görsel tasarımcı, ölçme-değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, rehberlik veya gelişim uzmanlarından oluşan ekiple;

a) İçerik,

b) Dil, Anlatım ve Üslup,

c) Öğrenme ve Öğretme,

d) Teknik, Tasarım ve Düzenleme yönlerinden aşağıdaki hususlara göre hazırlandığından bahsetmektedir (Tebliğler Dergisi: 2006: 2).

Ders kitabı hazırlanırken içerik, dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Dersin kazanımlarının tümünün işe koşulup koşulmadığına dikkat edilmelidir. Konular ve üniteler, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınmalıdır. Konular, öğretime yardımcı unsurlarla desteklenerek anlaşılır hâle getirilmelidir. Dersin özelliğine göre yeri geldiğinde deyimler, atasözleri, destanlar, türküler, resimler, fotoğraflar, minyatürler ve benzeri kaynaklar kültürümüzün gelişmesini ve devamlılığını sağlayacak şekilde işlenmelidir. Gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemelidir. Konuların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yöntem izlenmelidir. Metni açıklamak, pekiştirmek veya yorumlamak için kullanılan görsel unsurlar metinle uyumlu olacak biçimde verilmelidir (Tebliğler Dergisi: 2-3).

Bir ders kitabı hazırlanırken dil, anlatım ve üslubun çok iyi olması beklenir. Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmalıdır. Öğrencilerin seviyelerine uygun yeni kelimeleri öğrenmelerine fırsat veren zengin ve akıcı Türkçenin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Cümle uzunlukları, sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmelidir (Tebliğler Dergisi: 2006: 3).

Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme açısından bakacak olursak bir ders kitabında konular, öğrencileri muhakemeye, bağımsız ve yaratıcı düşünmeye, kıyaslamaya ve edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya yöneltecek şekilde işlenmelidir. Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Öğrencinin yeni bilgileri ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması hedeflenmelidir. Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme-değerlendirme ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Her ünite veya bölümün sonunda öğrenciye konularla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan değerlendirme sorularına yer verilmelidir (Tebliğler Dergisi: 2006: 3).

Bir ders kitabı teknik, tasarım ve düzenleme açısından incelendiğinde; sayfa tasarımlarında resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri görsel unsurların yerleştirilmesinde görsel algının yanı sıra, bunların eğiticilik ve öğreticilik niteliğine de önem verilmelidir. Görsel unsur, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun; görsel algı yönünden ise renk uyumuna dikkat edilerek açık, temiz ve net bir baskıyla hazırlanmalıdır. Konuların daha iyi öğrenilebilmesi için açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı (harita, kroki, fotoğraf, şema, grafik, resim vb.) görsel unsurlara yeterince yer verilmelidir (Tebliğler Dergisi: 2006: 4).

Yapıcı, "İlköğretim Birinci Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu" başlıklı makalesinde ders kitaplarının fiziksel özelliklerine ilişkin "Türk Standartları Enstitüsü 1992 yılında TS 10220 nolu standartla ders kitaplarına ilişkin fiziksel özellikleri belirlemiştir. Bu özellikler; görünüş, renk, ders kitabında bulunması gereken bilgiler, ön kapak, kitabın sırtı, arka kapak, iç kapak, ikinci yaprak ve diğer yapraklar seklindedir." demektedir. (Yapıcı, 2004: 123)

Yapıcı yine aynı makalede ders kitaplarında olması gereken ölçütleri şu şekilde sıralamıştır:

- Ders kitabı yazı genişliği, sayfa genişliği, sayfa sayısı, renk ve kullanımı açısından düzeye uygun olmalıdır.
- Kavram düzeyi, yazarın stili, kelime düzeyi ve söz dizimi kademeye uygun olmalıdır.

- Konu alanı, değerlerin sunumu, ilgilerin gelişimi ve olgunluk gereksinimleri açısından çocuğun yaşına uygun olmalıdır.

- Bireylerin duyguları ve sorumlulukları arasındaki benzerlik ve farklılıkları sağlamalıdır (ırk, din, renk, ulusal köken, cinsiyet, yaş, özürüllük).

- Ders kitaplarının öğrencinin anlama düzeyine göre uygunluk düzeyi belirlenmelidir (çok uygun, uygun, biraz uygun, uygun değil ve hiç uygun değil). (Küçükahmet, 2003; Akt. Yapıcı, 2004: 123)

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı biçimsel olarak incelendiğinden bu yöntemler tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında Almanya'daki Türk çocukları için, Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından hazırlanmış "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı incelenmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Çalışmamızda öncelikle bir literatür taraması yapılarak alanla alakalı araştırma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak literatür çalışmasından elde edilen bulgular ve konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzlarından yararlanarak uyarladığımız "Genel Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3 Verilerin Toplanması

Çalışmamızda veriler "Genel Değerlendirme Ölçeği"ne göre toplanmıştır. Genel değerlendirme ölçeğine göre kitabımız incelenmiş, ölçek verilerine göre değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmamız tezsiz yüksek lisans proje çalışması olarak üç ayda tamamlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce, öncelikle bir literatür taraması yapılmış, daha sonra literatür taramasıyla uyarladığımız genel değerlendirme ölçeğiyle de kitap incelenmiştir. Bu çalışmada incelediğimiz kitabın henüz basılmamış bir kitap olması en büyük sınırlılığımız olmuş ve bu yüzden gencl değerlendirme ölçeğinde bazı sorulara cevap veremedik.

2.4 Verilerin Analizi

Çalışmamız genel değerlendirme ölçeğine göre incelenmiş ve ölçekten elde edilen verilere göre bulgular ortaya koyulmuştur.

3. BULGULAR

"Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından, Almanya'da anadili Türkçe olan çocukların Türkçeyi ve kültürlerini kendi kaynaklarından doğru bir şekilde öğrenmeleri amacıyla hazırlanmış dört tane kitabın dördüncüsüdür. Serinin diğer

kitapları şunlardır: Türkçe Hazırlık 1, Türkçe Hazırlık 2, Türkçe Temel Eğitim 1.

"Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı bilgisayar ortamında hazırlanmış; ancak henüz baskıya geçmemiş bir kitaptır.

Tablo 1. Genel Değerlendirme Ölçeği

GENEL GÖRÜNÜM	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
1. İçindekiler bölümü var mı?	(X)	()	()
2. Dizin bölümü var mı?	()	()	(X)
3. Sözlük var mı?	()	()	(X)
4. Önsöz var mı?	(X)	()	()
5. Kapak ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5.a. Ön kapak ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5.b. Arka kapak ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5.c. İç kapak ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5.d. Kitabın sırtı ölçütlere uygun mu?	()	()	()
6. Kaynakça var mı?	()	()	(X)
7. Ekler bölümü var mı?	()	()	(X)
8. Diğer sayfalar ölçütlere uygun mu?	()	()	(X)
9. Sayfa sayısı seviyeye uygun mu?	()	(X)	()
10. Sayfa düzeni ölçüt ve seviyeye uygun mu?	()	(X)	()
11. Renkler seviye ve gelişim dönemlerine uygun mu?	()	()	(X)
GÖRSEL TASARIM	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
1. Çocuğun seviyesine uygun mu?	()	()	(X)
2. İçinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun mu?	(X)	()	()
3. Kitap ya da metnin içine yerleştirilmesi açısından uygun mu?	()	(X)	()
4. Tablo, grafik ve şemalar seviyeye ve öğrenciye uygun mu?	()	()	(X)
BOYUT VE BASIM ÖZELLİKLERİ	Evet (3)	Kısmen (2)	Hayır (1)
1. Ebat ve forma hacmi açısından uygun mu?	()	()	()
2. Yazı puntoları ölçütlere uygun mu?	()	()	(X)
3. Kâğıt kalitesi uygun mu?	()	()	()
4. Cildi ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5. Kitabın ağırlığı ölçütlere uygun mu?	()	()	()

3.1.1 İçindekiler Bölümü var mı?

Kitap için bir içindekiler bölümü hazırlanmış; ancak henüz basılmadığı için sayfa numaraları verilmiş. Ayrıca içindekiler bölümünde "ekler", "sözlük" belirtilmiş olmasına rağmen kitap içeriğinde bunlara rastlamıyoruz.

3.1.2 Dizin Bölümü, Sözlük ve Önsöz var mı?

Kitapta önsöz var, dizin bölümü ve sözlük yok; ancak içindekiler bölümüne baktığımızda orada

sözlüğü görüyoruz. Bu da bize sözlüğün düşünüldüğünü; ama henüz hazırlanmadığını gösteriyor.

3.1.3 Kapak Ölçütlere Uygun mu?

"Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı henüz basılı bir kitap değildir. Dolayısıyla kapak ölçüleri için uygundur ya da uygun değildir değerlendirmesi yapamıyoruz.

3.1.4 Kaynakça ve Ekler Bölümü var mı?

Kitapta kaynakça ve ekler bölümü yok; ancak içindekiler bölümünde "ekler" diye başlık açılmış.

Bu da kitap tamamlandığında ekler bölümünün olabileceğini gösteriyor.

3.1.5 Sayfa Sayısı Seviyeye Uygun mu?

Kitap toplam 93 sayfadan oluşturmaktadır ve bunun seviyeye uygun olduğunu söyleyebiliriz.

3.1.6 Sayfa Düzeni Ölçüt ve Seviyeye Uygun mu?

Kitap sayfa düzeni olarak incelendiğinde genel itibariyle seviyeye uygun denilebilir; ancak bazı sayfalar var ki, seviyeye göre yazı bakımından oldukça yoğundur.

3.1.7 Renkler Seviye ve Gelişim Dönemlerine Uygun mu?

Kitap renksiz olarak hazırlanmıştır. Kitabın hitap ettiği seviye ve bu kitlenin gelişim dönemi dikkate alındığında bol renkli ve bol resimli bir kitap olarak hazırlanması gerekirdi.

3.2 GÖRSEL TASARIM

Görsel araçların yaygınlaşarak günlük hayatın her aşamasında yer alması bu araçların eğitimde araç olarak kullanılmasını pedagojik bir zorunluluk hâline getirmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) görsel araçlar; resim, fotoğraf, karikatür, çizim, görsel tasarım gibi tamamen görmeye dayalı öğeler olarak tanımlanmış, ders kitabındaki metinlerin, içeriğe uygun çeşitli görsel materyallerle (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin henüz somut işlemler döneminde oldukları düşünüldüğünde soyut kavramların görsel araçlarla somutlaştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. (Güleç ve Demirtaş, 2013: 79)

3.2.1 Çocuğun Seviyesine Uygun mu?

Kitap görsel olarak oldukça kısır. Kitabın hedef kitlesine göre baktığımızda zengin ve renkli görsellerle zenginleştirilmesi gerekirdi.

3.2.2 İçinde Yaşadığı Toplumun Değerlerine Uygun mu?

Kitap Almanya'daki Türk çocukları için Almanya'daki bir dernek tarafından hazırlanmıştır. İçinde yaşanan toplum hristiyan bir toplumdur; ancak kitap müslüman bir kitle için hazırlanmıştır. Bu açıdan değerlendirdiğimizde kitap görsel açıdan kısır olsa da toplumun değerlerini yansıtacak bay-

rak, Kızkulesi, cami, Çanakkale şehitleri abidesi, Osmanlı tuğrası gibi görsellere yer verilmiştir.

3.2.3 Kitap ya da Metnin İçine Yerleştirilmesi Açısından Uygun mu?

Kitapta yeteri kadar görsel kullanılmamıştır. Dolayısıyla görsel tasarımın kitap ya da metnin içine yerleştirilmesi açısından uygundur demek mümkün değildir.

3.2.4 Tablo, Grafik ve Şemalar Seviyeye ve Öğrenmeye Uygun mu?

Kitapta grafik ve şemaya rastlamıyoruz. Bununla birlikte bol miktarda tablodan yararlanılmıştır. Tablo oluşturulurken özgün tablolarla birlikte başka kitaplardan taranmış sayfaların olduğu gibi kullanılmasıyla oluşturulmuş tablolara da yer verilmiş. Seviye açısından bakıldığında kullanılan tabloların hedef kitleye uygun olduğu söylenebilir.

3.3 BOYUT VE BASIM ÖZELLİKLERİ

3.3.1 Ebat ve Forma Hacmi Açısından Uygun mu?

Kitap henüz basılı bir kitap olmadığı için ebat ve forma hacmi açısından uygun olup olmadığına dair yorum yapamıyoruz.

3.3.2 Yazı Puntoları Ölçütlere Uygun mu?

Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönergede yazı puntosuna ilişkin "Diğer yapıtlarda metin kısımlarının başlıkları dışında kalan bölümlerinde (resim altı yazıları, dipnotlar ve benzeri kullanılan yazılar hariç) ilköğretim 1' inci sınıflar için (20), 2'nci sınıflar için (18), 3 üncü sınıflar için (14), 4 üncü sınıflar için (12), 5 inci sınıflar için (11), daha üst sınıflar için ise (10) puntodan daha küçük harfler kullanılmaz." denmektedir (MEB, 2006).

İncelediğimiz kitap 18 puntunun altına düşmemesi gerekirken 12 punto ile yazılmıştır. Bu da yazı puntoları açısından uygun olmadığını göstermektedir.

3.3.3 Kağıt kalitesi Uygun mu?

Kitap basılı bir kitap olmadığı için kağıt kalitesi hakkında değerlendirme yapamıyoruz.

3.3.4 Kitabın Ağırlığı ve Cildi Ölçütlere Uygun mu?

Kitap basılı bir kitap olmadığı için ağırlık ve cilt ölçüsü hakkında değerlendirme yapamıyoruz.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Türkçe Temel Eğitim 2” ders kitabının “Genel Değerlendirme Ölçeği”ne göre incelenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Genel görünüm açısından incelendiğinde kitapta içindekiler bölümü ve önsöz var; ancak dizin bölümü, sözlük, kaynakça ve ekler bölümüne yer verilmemiştir. İçindekiler bölümü de bir taslak olarak hazırlandığı için kitapla tamamen tutarlı değildir. Örneğin; ekler ve sözlük kısımları içindekiler bölümünde yer almasına rağmen kitap içeriğinde yer verilmemiştir.
- Yine kitap genel görünüm açısından incelendiğinde sayfa sayısı olarak hedef kitle için uygundur diyebiliriz. Sayfa düzeni ve renkler ise hedef kitlenin seviye ve gelişim dönemine uygun değildir.
- Görsel tasarım açısından incelendiğinde kitapta hedef kitlenin ihtiyacı olan görsel zenginlik yoktur. İçinde yaşanan toplum değerlerine uygun görseller tercih edilmeye çalışılmıştır. Bol miktarda tablo-

ya yer verilmiştir; ancak grafik ve şemalardan faydalanılmamıştır. Ayrıca, bazı tabloların başka kitaplardan tarama yöntemiyle aynen alınması kitap için olumsuz bir durum teşkil etmektedir.

- Kitabı boyut ve basım özellikleri açısından incelemek mümkün değildir. Çünkü kitap henüz basılmamış bir kitap değildir. Mevcut word dosyasına göre kitabın yazı puntosu yanlıştır. Yönergeye göre ikinci sınıf ders kitabının yazı puntosu 18 puntodan küçük olamayacağı halde kitap 12 puntuyla yazılmış.

Kitap biçimsel açıdan eksikler ve yanlışlarla doludur. Bu eksikler tamamlanmadıkça ve yanlışlar düzeltilmedikçe bu haliyle basılması uygun olmayacaktır.

4.2 ÖNERİLER

“Türkçe Temel Eğitim 2” ders kitabı bu haliyle baskıya uygun bir kitap değildir. Kitap konu alanı ders kitabı inceleme klavuzu, MEB yönergeleri ve akademisyenler yönetiminde tekrar ele alınıp her açıdan incelenerek düzeltilmelidir.

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993) *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (t.y) *Türkçe Ders Kitaplarının incelenmesi*, Web: <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite10.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. *Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/3 Spring 2009.*
- Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Göçer, A. (2013). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 171-179. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, p. 797-810.*
- Gömlüksiz, M.N. (t.y.) *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu*.http://portal.firat.edu.tr/Disaridan/_TEMP/278/file/2000-1/YABANCI%20DLRETMNDE%20KULLANILAN.pdf adresinden 18.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Ana Dili Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği, Sakarya, SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi.*
- Güneş, F. (2011) *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 8(Sayn 11) s.123-148. Hatay.*
- Memiş, M.R. ve Erdem, M.D. (2013). *Yabancı Dil Öğretimine Kullanılan Yöntemler Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer 2013, p. 297-318, ANKARA.*

Özkan, M. ve Esin, O. ve Tören, H. (2001). *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Filiz Kitabevi

Tebliğler Dergisi: EKİM 2006/2589, Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2589_0.html adresinden erişilmiştir.

WEB 1, <http://www.turkcede.org/turkce-dil-ogretiminde-yontemler/458-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html> adresinden 04.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

WEB 2, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.538f87e7d641b9.33983259 adresinden 04.06.2014 tarihine erişilmiştir.

WEB 3, <http://www.turkcede.org/turkce-dil-ogretiminde-yontemler/360-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html> adresinden 04.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

WEB 4, https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&resrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fegitim.erciyes.edu.tr%2F-arak%2F3.TurkceOgreniyorum.com%2F2731Ocak2014TR_EgiticilerSemineri%2FMakaleler%2FYabanciDilOgretimYontemleriVeDegerlendirilmes.doc&ei=JZKPU5qTE_M0AWi44HwBA&usq=AFOjCNEjdsQaoWKesyuCXuTUy2738AIZqw&bvm=bv.68235269,d.d2k&cad=rja adresinden 04.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

WEB 5, <http://www.ozelogretim.hacettepe.edu.tr/grup3/anlatim.php> adresinden 18.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

WEB 6, http://www.cenkhoce.org/kaynakvealistirmalar/oyt/tartisma_yontemi.pdf adresinden 18.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

Yağmur, K. (2013). *Dil Öğretiminde Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M.Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 181-200. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yapıcı, M. (2004) İlköğretim 1.Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu, *Afyon, AKU Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 6(Sayı 1).

Yılmaz, M.Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İkidilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3 Winter 2014, p. 1641-1651, ANKARA.

Zorbaz, K.Z. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M.Durmuş ve A. Okur (Editörler). (Birinci Baskı), s. 159-169. Ankara: Grafiker Yayınları.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Almanya'daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış "Türkçe Temel Eğitim 2" Ders Kitabının İçerik Açısından İncelenmesi

Fatma ÇETİN*

İsmail GÜLEÇ**

Özet

Bu çalışmanın amacı iki dilli öğrenciler için hazırlanmış ana ders materyali ders kitabını modern ölçütler ışığında içerik açısından incelemesi ve olması gereken hususların ortaya konmasıdır. Ders kitapları dil öğretiminde temel kaynak görevini üstlendikleri için büyük öneme sahiptir. Öğretmenin ve öğrencinin en sık başvurduğu bu kaynak yanlışsız olmalı ve dilin en güzel örneğini sunmalıdır. Çift dilli öğrenciler için ise ana dilini öğretmek için kullanılan ders materyali daha hassas hazırlanmalıdır. Yurt dışında ana dili ve toplum dili birbirinden farklı olan bir ortamda yaşayan göçmen Türk çocukları, bir yandan ulusal kimliklerini kazanmak için anadilini, bir yandan da yaşadıkları ortama uyum sağlamak ve öğretimlerini sürdürmek için toplum dilini öğrenmek zorundadırlar. Bu çalışmada Almanya'da iki dilli ve iki kültürlü ortamda yetişen çocukların ana dillerini, kültürlerini öğrenmesi ve Türkçenin bir kültür dili olarak yaşaması için bu alanda yayınlanacak olan Türkçe Temel Eğitim 2 isimli kitap betimsel bir çalışmayla incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak konu alanı ders kitabı inceleme, ana dili öğretim programlarından ve yurt dışında yaşayan öğrenciler için hazırlanmış öğretim programlarında yararlanarak Genel Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçek kullanılarak ders kitabı bulgular kısmında içerik açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Ders kitabının incelenmesi neticesinde edinilen bulgularda bu ders kitabının öğretime uygun olmadığı ortaya çıkmış. Bulguların ışığında ders kitabının mevcut durumu, olması ve olmaması gerekenler öneri olarak sunulmuştur. Bulgularda edinilen bilgiler tablolaştırılarak analizler yapılmıştır. Yapılan yanlışlardan yola çıkarak yayınlanacak ders kitabına örnek olması açısından Türk Kültürünü ve anadilini yaşatmaya yönelik bir ünite konu örneği hazırlanarak Ek 3 te gösterilmiştir. Bugüne değin alanda çift dilli öğrenciler için hazırlanmış ders kitabının incelenmesine yönelik bir çalışma olmaması bakımından yapılan çalışma önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, Ders kitabı, İçerik, Ana Dil Öğretimi.

* Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancılar Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Öğrencisi,
** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Ana dili eğitimi kişi daha doğmadan başlamakta, planlı ve düzenli bir ana dili eğitimi ise kurumlaşmış yapılar içinde verilmektedir. Eğitim anlayışını geliştirmiş bireyler, kurumlar ve devletler sorumlulukları altındakilerin eğitimini, çevreleriyle etkileşimlerini, dünyayı ve yaşamı algılayışlarını, diğer insanlarla iletişimlerini, bu anlayış çerçevesinde yapılandırmaya çalışırlar. Eğitimin genel olarak ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiği üzerine ileri sürülen ve uygulanan düşünceler bütünü ana dili eğitimini de etkilemiştir. Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar. Kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitimine bağlıdır. Genel olarak bir dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Ana dili öğretimi de ait olduğu medeniyetin yarattığı kültürün yeni nesillere taşınmasını sağlar. Yurt dışındaki vatandaşlarımızın çocukları açısından düşündüğümüzde, ana dilinin önemi daha da artmaktadır. Göçmen aileye mensup olan çocuk, bir taraftan kendi ailesi içerisinde yerli toplumdunkinden tamamen farklı bir dili öğrenerek farklı değer ve normları edinerek ayrı bir sosyalleşme süreci yaşarken, diğer taraftan içinde yaşadığı toplumun okullarında, yerli arkadaşlık gruplarında, işyerlerinde, yüz yüze, yakından ve uzaktan ilişki içerisine girdiği sosyal çevrede ise, o toplumun dilini öğrenir, inanç, değer ve normlarına göre ayrı bir sosyalleşme süreci yaşar. Bu iki taraflı/çifte sosyalleşme sürecinde çocuk, her iki toplum açısından da tam anlamıyla sosyalleşemez. Eksik bir sosyalleşmeye yol açan bu süreçte çocuğun kimlik tanımlaması ve uyum meselesi hem göç edilen toplum hem de göçmen aileleri açısından önemli bir problem alanı teşkil eder (Yıldız, 2012).

Ana dili, bir insanın kimliğini belirleyen en temel unsurlardandır. Yabancı bir ülkede ana dilin önemi daha çok artmaktadır, zira dilin gelecek kuşaklara sağlıklı bir şekilde aktarılması yurt dışında daha da büyük bir sorumluluktur. Diğer yandan yapılan birçok bilimsel araştırma, ana dilin akademik başarıya katkısının önemli ölçüde yüksek olduğunu

göstermektedir. Ayrıca, ana dilin kültürel kimliğin yeni kuşaklara iletilmesinde önemli bir araç olduğu da bir gerçektir. Bugün başta Almanya'da olmak üzere yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın sayısını göz önünde bulundurursak, Türkçeyi ana dili olarak konuşan insanların sayısının, kimi Avrupa dillerini ana dili olarak konuşanlardan daha fazla olduğu gerçeğini görebiliriz. Avrupa'da yaşayan Türk vatandaşlarının sayısının yüksekliğine rağmen Türkçe ana dili dersleri birçok sorunla karşı karşıyadır. Özellikle Almanya'da Türkçe ana dili eğitimi konusunda yaşanan sorunlar neticesinde bugün Türkçe-Almanca karışımı yeni bir dil oluşmaktadır. Almanya'daki vatandaşlarımızın buldukları ülkede ana dillerini korumaları, gelecek nesillere aktarmaları, kültürel ve tarihî değerlerine sahip çıkma bilincinde olmaları hem onlar hem bizim için çok önemlidir (Yıldız, 2012).

1.1 İki Dilli Eğitimin Tarihi Ve Almanya'da İki Dilli Eğitim

Eğitimin, bireylerin sosyalleşmesinin sağlanması için bir araç olarak görülmesinden bu yana iki dilli eğitim ve kültürel paradigmlar tartışıla gelmektedir (Agada, 1998). İki dilli eğitimin bazı biçimlerine 19.yy.da dahi rastlanmaktadır. Ancak iki dilli eğitim ulusal bir hareket olarak altmışlarda, vatandaşlık haklarını takiben gelişmeye başlamıştır (Kaltsounis, 1997). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngiltere, Fransa, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde, etnik ve kültürel farklılaşma büyük bir oranda artış göstermiştir. Bu devletlerin, Asya, Afrika ve Hindistan'da bulunan kolonileri, işçi ihtiyacını karşılamak ve ekonomik statülerini yükseltmek amacıyla Avrupa'ya göç etmişlerdir. Amerika'da da durum benzerdir, çünkü Amerika'nın kuruluşunda farklı gruplar yer almıştır ve bu da doğal olarak kültürel çeşitliliği artırmıştır. Bu durum, Avrupa ve Amerika'da, etkili vatandaşlık için öğrencilerin nasıl eğitilmesi gerektiğinin sorgulanmasını gündeme getirmiştir (Banks & Lynch 1986, aktaran Banks, 2004). İki dilli eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulmaktadır (Güven, 2005). Son 20 yıla gelindiğinde, iki dilli eğitimle ilgili hareketlerde artış gözlenmektedir (Aldridge, Calhoun & Aman, 2000).

60'lı yıllarda Almanya'daki Büyükelçilikler, vatan-
daş çocuklarının Alman okullarında kendi devletle-
rinin resmî ana dillerinde eğitim görebilmeleri için
bazı girişimlerde bulunmuşlar ve bu konuda ikili
görüşmeler yapmışlardır. 1964 yılında Alman "Kül-
tür Bakanları Konferansı şu tavsiyede bulunmuştur:
"Eğitim Daireleri/ Yöneticileri yabancı çocukların
ana dillerinde açılan kurslara ek yardımda bulun-
malıdır" (Reich, 2010: 446).

Kültür Bakanları Konferansı'nın 1971 yılında yaptı-
ğı bir diğer tavsiyesinde ise şöyle denilmektedir:
"Eyaletler bu derslerin kültür yönetiminin sorumlu-
luk alanı içinde mi, yoksa dışında mı olduklarına
kendi yetkileriyle kendileri karar verirler." (Reich,
2010: 446). Bu tavsiye üzerine Bavyera, Rheinland-
Pfalz, Hessen, Kuzey Ren-Westfalya ve Aşağı Sak-
sonya eyaletleri, göçmen işçi çocuklarına verilecek
olan ana dili derslerinin kendi sorumluluklarında
olduğuna; BadenWürttemberg, Saarland, Bremen,
Hamburg, Schleswig-Holstein ve Berlin eyaletleri
ise bu derslerin kendi sorumlulukları dışında oldu-
ğuna karar vermişlerdir. O zamandan beri Alman-
ya'da yaşayan yabancı göçmen çocuklarının ana dili
dersleriyle ilgili olarak paralel üç ayrı yapı tipi bu-
lunmaktadır:

1. Alman okul idaresi tarafından finanse edilen ve
içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersi,
2. Akdeniz ülkelerinin temsilcilikleri tarafından
yürütülen ve onların sorumluluğunda sunulan ana
dili dersi,
3. Devletin yaptığı anlaşmalara dahil olmayan ve
özel olarak sunulan ana dili dersleri (Reich, 2000 a).

Almanya'da yabancı göçmen çocuklarına Alman
devletinin sunmuş olduğu ana dili dersleri için
Kültür Bakanları Konferansı'nın 1971 ve 1976 yıllarında
almış olduğu kararlar, yasal alt yapıyı teşkil
etmektedir ve hâlen bu kararlar geçerlidir. Bu karar-
lara göre ana dili dersi "ana dilinde tamamlama
(takviye) dersi adı altında haftada 2-5 saat arasında
isteğe bağlı ek ders olarak öğrencilere sunulmakta-
dır.

Ana dili dersi bugün en yaygın olarak bu şekliyle
uygulanmakta, ancak derslerin daha çok alt sını-
r olan 2 saatlik zaman diliminde sunulması neredeyse
kurallaşmış hâlde görülmektedir.

Görüldüğü gibi Almanya'da her bir eyaletin farklı
bir eğitim sistemi vardır. Bir eyaletin eğitim sistemi,
göçmen kökenli çocuklara yönelik dil politikaları ve
yaklaşımlarına göre farklılık göstermektedir. Mese-
lenin daha iyi anlaşılması için Almanya'da eğitimle
ilgili şu uygulamalar örnek verilebilir:

Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-
Westfalen, Rheinland-Pfalz gibi eyaletlerde, Alman-
caları yetersiz olan göçmen öğrenciler, bazı dersler-
de (Almanca, Matematik ve Hayat Bilgisi) özel
sınıflarda daha yoğunlaştırılmış bir şekilde, 12 kişi-
lik sınıflarda haftada 14 saat olmak üzere özel eği-
tim görmektedirler. Öğrenci ancak Almancada
gerekli ilerlemeyi yaptığında tamamen normal
sınıfa geçiş yapabilmektedir. Ancak Almancası
yetersiz olan öğrenciler azami iki yıl boyunca dil
öğrenme sınıflarında kalmaktadırlar. Bazı eyaletler-
de ise okula kayıt esnasında az derecede Almanca
bilen ya da hiç Almanca bilmeyen çocuklar için
Almanca ders imkânı sağlanmaktadır. Bu hususta
ilköğretim okulları, anaokulları ile işbirliğine gide-
rek Mayıs ayından Temmuz ayına kadar haftada
dört gün, toplamda 160 saat olacak şekilde bir dü-
zenlemeye gitmektedirler. Toplamda kaç saat Al-
manca ek ders verileceği, ülke genelinde her yıl
Eyalet Bakanlığı'nca belirlenmektedir. Bavyera
eyaletinde geçiş sınıflarında yurt dışından gelip
eğitimlerine devam etmek isteyenlere ya da hiç
Almancaları yetersiz olan öğrencilere azami iki yıl
dil eğitimi verilmektedir. İlköğretim 1. ve 2. kademe
okullarındaki bu tür sınıflarda öğrenci sayısı sınırlı
tutulmakta ve böylece öğrencinin normal sınıflara
devam edebilecek düzeyde bir yeterliliğe ulaşması
amaçlanmaktadır. Sınıf düzeyi ve yaş farkı gözetil-
meksizin aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin
Alman sınıfına geçişleri dil öğrenme kabiliyetlerine
göre, sınıf öğretmeninin de görüşü alınmak koşu-
luyla iki yılı doldurmadan da mümkün olabilmek-
tedir (Küçük, 2006: 236).

Ana dili derslerine katılan öğrenci sayısı ve statüleri
ülke içinde eyaletlere, eyaletlerin kendi içinde ise
okul biçimlerine göre, pilot ve araştırma bölgelerin-
de farklılık göstermektedir. 16 eyaletten oluşan
Federal Almanya'da eğitim sistemi eyaletlerin Eği-
tim ve Kültür İşleri Bakanlıklarının aldıkları karar-
lar gereği farklı ve özel nitelikler taşımakta ve aynı
zamanda öğretmen eğitimi de eyaletlere göre değiş-

ken bir yapı göstermektedir (Çoban, 2003: 79). Federal Almanya'da eğitim sistemi, eyaletlerle Federal Devlet arasında paylaşılmış durumdadır. Eyalet hükümetleri eğitim ve kültür işlerinde özerktirler. "Almanya'nın federal eyaletler hâlinde yönetilmesi, farklı uygulamalar karşısında Türk hükümetinin bütün Almanya'yı içine alan geniş bir yaptırım gücünden yoksun olmasına neden olmaktadır. Zaten Türk dili öğretmenlerinin atanmasında da bazı eyaletler Türkiye Millî Eğitim Bakanlığını tanımamakta, kendi seçtiği öğretmenleri atamaktadır" (Gözaydın 2006: 200). Bu nedenle Türkçe dersinin Almanya'da yapısal ve hukukî statüsünün bütün eyaletlerde eş değer konuma getirilmesi zor görünmektedir. Yine Almanya'nın yanında Türk nüfusunun yoğun olduğu ülkelerden Fransa, Hollanda, Belçika, İngiltere ve Avusturya da eğitim konusunda kendi devlet yapılarına, yerel yönetimlerine ve özel şartlarına göre birbirinden farklı kararlar alıp uygulamaktadırlar. Dolayısıyla Türk çocuklarının eğitimi AB içerisinde ülkeden ülkeye ve eyaletlere bağlı olarak farklı ve karışık bir yapı sergilemektedir.

Bugün yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi, diğer iki dilliler gibi, yaşadıkları toplumun diliyle beraber yeterli düzeyde öğrenmelidirler. Bu durumda Türkiye'nin Avrupa'daki Türklerin ana dillerini yeterli seviyeye çıkartmak için uygun eğitim şartlarının oluşturulmasına önem vermesi gerekmektedir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı 2009-2010 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamış ve yurt dışındaki Türk çocukları için yeni bir anlayışı ortaya koymuştur. Mevcut programdaki dersler öğrencinin mevcut ders saatleri dışında, seçmeli bir ders olup not değeri taşımamaktadır.

1.2 Almanya'daki İki Dilli Bireylerin Sorunları

Kültürel ve demografik yönden Almanya kendini bir göçmen ülkesi saymamakla beraber, barındırdığı göçmen sayısı ile karışık bir yapı sergilemektedir. 2005 yılı rakamlarıyla Almanya'da 14 milyon yabancı yaşamakta olup bu sayı Alman nüfusunun yaklaşık % 9.2'sini oluşturmaktadır. Çok dilli ve çok kültürlü olarak tanımlanabilen bu yapı içerisinde

1960'lı yıllardan itibaren yer almaya başlayan Türk nüfusu, günümüzde üç milyona ulaşmıştır ve AB sınırları içerisinde yaşayan toplam Türk sayısı beş milyon civarındadır. AB içerisinde yaşayan göçmen sayısı ise 19 milyon olup bu toplam nüfusun % 5.1'ini oluşturmaktadır. Bu gerçekten yola çıkılarak Almanya'da yaşayan iki dillilerin eğitiminin önemli bir konu olduğu söylenebilir.

2013 yılında gerçekleşen "Avrupalı Türklerin Anadili Eğitim Çalıştayı"nda Almanya'da yaşayan iki dillilerin sorunları ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri şu şekilde sıralanmaktadır (Güleç, İnce; 2013). Ulus devlet politikası, Türkiye'de lanse edildiği gibi, Batı Avrupa'da bitmemiştir. Batı Avrupa'da ulus devlet tam aksine Avrupa Birliğinden sonra daha da güçlenmiştir, kurumsal olarak daha da kökleşmiştir. Dolayısıyla kendi ulusal kimliklerini devam ettirebilmek ve Avrupa Birliği içerisinde kaybolmamak için ulus devlet kimlikleri çok güçlü bir hale gelmiştir. Bu bağlamda resmi dilin dışındaki diller tehdit unsuru olarak görülmektedir. Dolayısıyla Türk kökenli göçmen çocuklarının Türkçe konuşması istenmemektedir. Bu çocukların sadece yaşadıkları ülkenin anadilini öğrenmeleri istenmektedir. Bu bir asimilasyon politikasıdır ve bu politikaya karşı çalışma yapılması için önce bu sorunun tespit edilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla Avrupa bu politikayı uygularken toplumsal bütünlüklerini ön plana koymaktadır; buna karşın, Türkiye'deki azınlıkların ana dilleri ve eğitimleri konusunda yönlendirme yapmaktan çekinmemektedir. Bu nedenle Avrupa'da iki dillilik konusu bilinçli olarak saptırılan bir konu olmaktadır. Avrupalılar iki dilliliğin önemli bir zenginlik olduğunu vurgulayıp kendi çocuklarının İngilizce öğrenmesi için çaba gösterirken, göçmen çocukları söz konusu olduğunda, bunun toplumsal olarak istenmeyen bir iki dillilik olduğunu iddia etmektedirler.

Gerek Türkiye'deki Türklerden, gerekse Avrupa'daki göçmenlerin kendilerinden kaynaklanan ciddi sorunlar bulunmaktadır, bu da işin doğasında olan toplumsal dinamiklerdeki sorunlardır. Her şeyden önce Türk göçmenleri, özellikle birinci kuşak göçmenler, kırsal kökenden gelen kişilerdir. Bu kişiler Türkiye'ye geldiklerinde "Almanca"; Almanya'da ise "yabancı" muamelesi görmektedir; Türk göçmenin bu sorunu çok ciddidir. Bunlar kimlik

boyutu kapsamında araştırılması, tartışılması gereken ciddi konulardır.

Avrupa'daki Türk çocuklarının iki dilli gelişimleriyle ilgili kısıtlı sayıda çalışma yapılmıştır ve bu kısıtlı sayıdaki çalışmalar da ulaşması gereken mercilere ulaşamamıştır. Ulaşsa bile Türkiye'de onları değerlendirecek kadrolar bulunmamaktadır. Dolayısıyla karar verici merciler içerisinde bu alanlarda çok iyi yetişmiş insanların olması gerekmektedir.

Almanya'da eğitim sistemi eyaletten eyalete göre değiştiğinden her bir eyaletteki iki dilli çocukların aldıkları eğitim bir olmamaktadır. Bu da dil düzeyindeki farklılıkları öne çıkarmaktadır. Buradaki bir takım okullar anaokullarında iki dilli eğitim verirken, çoğunlukla bu çocuklara submersiyon modelinde eğitim verilmektedir. Bu modelden dolayı çocukların çoğu, ilkokulu güçlükle bitirip ondan sonrada en düşük meslekî okullara gitmektedirler. Anne babaların en ciddi sorunu budur.

Almanya'da yaşayan çocukların sadece dil konusunda değil, din eğitimi konusunda da ciddi sorunları bulunmaktadır. Almanya'da yaklaşık 2500 caminin iki bininde din eğitimi Türkçe olarak verilmektedir. Dini kuruluşlar, anadili Türkçe konusuna çok önem vermektedir. Türkiye'de yaşanan, Türkiye'de kendisini ifade eden İslam anlayışı oradaki insanlara, oradaki çocuk ve gençlere Türkçeyle iletmeye çalışılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda da çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu programla yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin sadece kısıtlı bir zaman için gönderilmeleri, iki dillerin eğitiminde öğretmen yeterliliklerinin eksik olması, derslerde uygulanacak materyallerin ders ortamı için uygun olmayışı, derslerin seçmeli olması ve not değeri taşınamaması bu sorunların temelini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil ana dili olmasına rağmen bazen bireylerin ülkelere birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının gerekliliği gibi nedenlerle birden fazla dili edinmek mecburiyetinde kalırlar. Bu durumda olan bireylere iki dilli ve bu durum için de iki dillilik denilmektedir. İki dillilik, dilbilim ve sosyolojiyi kapsayan

disiplinler arası bir çalışma konusudur. Günümüzde büyük çoğunluğu Almanya'da yaşayan üçüncü nesil Avrupalı Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek zorunda olan iki dilli denilen bir topluluğun üyesidir. Bu topluluğun şüphesiz yaşadıkları toplumun dilini öğrenmenin yanında ana dillerine de yeterli düzeyde hâkim olması gerekmektedir.

Almanya'daki Türklerin yaşadığı sosyolojik etkiler, iki dilli bireylerin eğitiminde çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar özetle şu şekilde sıralanabilir: Almanya'nın ulus devlet politikasını hâlâ yürütmesi ve bu nedenle azınlık çocuklarının anadil öğrenme haklarına engellemelerde bulunması, Almanya'da yaşayan Türklerin Türkiye'de ve Almanya'da yaşadığı "öteki" olma durumu, iki dillilik konusunda yapılan çalışmaların kısıtlı kalması ve bu çalışmaların gerekli mercilere ulaşmaması, iki dilli bireylerin yetiştirilmesi konusunda gerekli kadronun yeterli olmayışı, Almanya'da verilen eğitimin genellikle submersiyon modeli ile yapıldığından iki dilli bireylerin çocukların akademik bir gelişme gösterememesi, çocuklara verilen din eğitiminin yetersiz kalması ve bireylerin Türkçelerinin gelişmesi amacıyla uygulamaya konan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programındaki aksaklıklar.

Nitekim iki dilli bir bireyden, hem ana dilini hem de öğrenmiş olduğu ikinci dili yetkin olarak kullanabilmesi ve iki ulusun da örf ve âdetlerine uygun, içinde yaşadığı toplumla bütünleşmiş, iletişime açık bir tavır sergilemesi beklenmektedir. İki dili de yeterli düzeyde bilmemek, düşünme yeteneğine ve zekânın gelişmesine olumsuz etki yapmaktadır. Bu nedenle iki dilli bireylere ana dillerinin ve içinde yaşadıkları toplumun dilinin titizlikle öğretilmesi son derece önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı içerik olarak incelendiğinden bu yöntemler tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında Almanya'daki Türk çocukları için, Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından

hazırlanmış "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı incelenmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışma da veri toplama aracı olarak literatür taraması ve konu alanı ders kitaplarından derlenerek oluşturulmuş genel değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Genel Değerlendirme Ölçeği Ek 1 verilmiştir. Madde yazımı aşamasında öncelikle alan yazından ve yabancı ülkede yaşayan öğrencilerin için hazırlanmış öğretim programından faydalanılarak ders kitabında arana-cak özellikler belirlenmiştir.

2.3 Verilerin Toplanması

Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla araç olarak alan yazın taraması kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak veriler, konuyla ilgili

kitaplar, akademik çalışma, makaleler, tezler, bildirilerden elde edilmiştir. Daha sonraki aşamada örneklem belirlenerek, örnekleme alınan kitap temin edilmiştir. Temin edilen kitabın çalışmanın alt problemler kısmında belirlenen alt problemlere göre tek tek incelenmiştir. İnceleme işlemi için "Genel Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

İncelemeler sonucunda örnekleme oluşturan kitap için inceleme kriterleri belirlenmiş. Bu kriterler ölçek üzerinde değerlendirilmiş. Ölçülecek kriterlere Hayır (1), Kısmen (2), Evet (3) puanları verilmiştir. İçerik yönünden nitelikli bir kitabın toplam olması gereken puan 45 olarak belirtilmiştir. İncelenen kitap 20 puan almış, kitabın hazırlanmasında %50 altında bir başarısızlık olduğu görülmüştür. Kullanılan ölçek aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Genel değerlendirme ölçeği

Dil ve Anlatım	Evet (3)	Kısmen(2)	Hayır(1)
1.Kullanılan dilin anlaşılır mı?	()	(X)	()
2.Kullanılan dil sade mi?	()	(X)	()
3.Türkçe dil kurallarına uygun mu?	()	(X)	()
4.Metindeki cümle uzunlukları sınıf seviyesine uygun mu?	()	()	(X)
İçeriğin Anlatımı			
1. Gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmiş mi?	()	()	(X)
2.Programda ön görülen beceri, değer ve tutumları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içeriyor mu?	()	()	(X)
3.İçeriğin ilgi ve dikkat çekici bir biçimde anlatımı var mı?	()	()	(X)
4.Dersin özelliğine göre öğrenci seviyesine ve konunun niteliğine uygun deyim, atasözü, türkü vb. kültürel unsurlara yer veriyor mu?	()	()	(X)
5.İçeriğin çocuğun gelişim özelliklerine(zihinsel, sosyal, duyuşsal)uygun mu?	()	()	(X)
Öğretim Yöntem ve Teknikleri			
1.Dört temel becerinin öğretimi sağlanıyor mu?	()	()	(X)
2. Dil bilgisi öğretimi programa uygun mu?	()	()	(X)
Değerlendirme			
1.Alıştırma ve soruların nitelik mi?	()	()	(X)
2.Alıştırma ve soruların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik hazırlanmış mı?	()	(X)	()
3.Farklı Ölçme Değerlendirme Tekniklerin Yararlanılmış mı?	()	(X)	()
4.Test türü alıştırma ve soruların yer alıyor mu?	()	()	(X)
Toplam			20 Puan
Maksimum puan:			45 Puan

3. BULGULAR

3.1 Türkçe temel eğitim 2 kitabında kullanılan dil anlaşılır mıdır?

Ders kitabı incelendiğinde bazı metinlerde anlaşılabilirliği bozan unsurlara rastlanmış bu da kitabın anlaşılabilirlik derecesini azaltmıştır. Bu konuya ilişkin örnekler ve bu örneklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

İsim ve isimli soylu yedi çeşit kelime ve Fiil ile birlikte Türkçe'de kelimeler sekiz çeşittir (Türkçe Temel Eğitim 2 , s.13).

Yukarıdaki cümle anlaşılır bir cümle değildir. Çünkü cümlelerin ne anlatmak istediği açık ve net değildir. İncelediğimizde bu cümlede bir anlatım bozukluğuna rastlıyoruz. 'Ve' bağlacıyla birbirine bağlanan cümlede 1.cümledeki yüklem eksikliği giderilerek "İsim ve isimli soylu yedi çeşit kelime vardır ve

fiil ile birlikte 'Türkçe' de kelimeler sekiz çeşittir." daha anlaşılır olacaktır.

Böylece toplumda bir dayanışma ruhu oluşur (Türkçe Temel Eğitim 2, Ramazan Bayramı, s.35).

Yukarıda metinden alınan cümlede "dayanışma ruhu" kelime grubu öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı için öğrencileri için anlaşılır bir ifade değildir. O kelime grubu yerine "birlik ve beraberlik duygusu" ifadesi daha yerinde bir ifade olacaktır.

3.2 Türkçe Temel Eğitim 2 kitabında kullanılan dil sade midir?

Ders kitabı incelendiğinde kullanılan dilin sade olmadığı gereksiz sözcüklerin, yabancı dilden alınmış sözcüklerin kullanıldığı ayrıca süslü anlatımlara yer verildiği görülmüştür. Bu konuya ilişkin örnekler ve bu örneklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Sultan II.Mehmet, Peygamber efendimiz Hz.Muhammed (sav)'in "İstanbul mutlaka fetholunacaktır; onu fetheden komutan ne güzel komutan, onu fetheden asker ne güzel askerdir" hadis-i şerif'ine mazhar olmak için, o dönemde Bizans İmparatorluğunun başkenti olan ve dünyanın en önemli ve en güzel şehri olarak kabul edilen İstanbul'u almak istemiştir (Türkçe Temel Eğitim 2, İstanbul'un Fethi, s. 86).

Yukarıdaki cümle tam 47 sözcükten oluşmaktadır. İstanbul kelimesinden önce kullanılan" Bizans İmparatorluğunun başkenti olan ve dünyanın en önemli ve en güzel şehri olarak kabul edilen" 15 kelimelik sıfat tamlaması dilin sadeliğini engellemiştir. Ayrıca cümlede geçen, "Peygamber efendimiz Hz. Muhammed (sav)'in "İstanbul mutlaka fetholunacaktır; onu fetheden komutan ne güzel komutan, onu fetheden asker ne güzel askerdir" hadis-i şerif'ine mazhar olmak için"kelime grubunda yer alan "mazhar olmak" kelimesi ile yapılan süslü anlatımda sadeliği engellemiştir.

Yıkılması imkânsız denilen İstanbul'un surlarını mühendisliğini kendisinin yaptığı toplarla yıkarak ve girişleri zincirlerle kapatıldığı için de gemileri karadan yürütüp denize indirerek 1453 yılının 29 Mayıs günü İstanbul'u fethetmiştir (Türkçe Temel Eğitim 2, İstanbul'un Fethi, s.86).

Yukarıdaki cümle de sadelik kurallarına uymamaktadır. "Top "sözcüğünden önce yapılan 'mühendisliğini kendisinin yaptığı' açıklaması gereksiz ayrıntılar içerdiği için dilin sadeliğini bozmaktadır.

3.3 Türkçe temel eğitim 2 kitabında metindeki cümlelerin uzunluğu uygun mudur?

Bu kitapta toplam 739 cümle vardır. Kitaptaki cümleler sayılarak elde edilen veriler Tablo 1. de gösterilmiştir.

Tablo 2. Metinlerin cümle uzunluğu

On Kelimenin Altındaki Cümle Sayısı	On Kelimedenden Oluşan Cümle Sayısı	On Kelimenin Üstü Cümle Sayısı	Yirmi Kelimenin Üstünde Cümle Sayısı	Sonra büyük salıncak-
605	53	64	17	

Yukarıdaki tablonun da verilerine dayanarak ders kitabındaki cümle uzunluklarının B1 -B2 seviyenin altında kaldığı ve on kelimenin altındaki tümcelerde yığılma olduğu görülmektedir.

3.4 Türkçe Temel Eğitim 2 kitabı Türkçe dil kurallarına uygun mudur?

Ders kitaplarının Türkçe dil kurallarına göre uygunluğu noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından ele alınmıştır.

Noktalama işaretleri yönünden incelediğimizde, B1 -B2 seviyesinde nokta, virgöl, soru işareti, ünlem, iki nokta, kısa çizgi, kesme işareti, eğik çizgi gibi noktalama işaretlerinin temel görevlerinin öğretimi söz konusudur. Oysa örnekleme alınan kitapta, programda yer almamasına rağmen; noktalı virgöl, üç nokta, tırnak işareti, parantez, virgülden ve tırnak işareti gibi noktalama işaretlerinin seviyeye uygun olmayan işlevlerde birçok kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda her noktalama işareti için örnekleri verilmiştir:

larda sallandık, mavi çadırdaki Karagöz-Hacivat'ı seyrettik (Türkçe Temel Eğitim 2, Bir Hikaye: 28).

Örnek cümleyi incelediğimizde virgülden önceki B1-B2 seviyesinin üstünde sıralı cümleler arasında konur görevinde kullanıldığını görüyoruz.

Ders kitabında sadece noktalama işaretleri seviyeye uygun kullanılmamış ayrıca bazı cümlelerde unutulmuş veya yanlış kullanılmıştır. Aşağıda örnek verilmiştir:

İsim'ler; çeşitli özelliklerine göre kendi içinde yedi farklı türde incelenirler (Türkçe Temel Eğitim 2: 13).

Yukarıdaki cümlede isimler sözcüğüne gelen -ler çoğul eki kesme işareti kullanılarak ayrılmıştır. Yanlış bir kullanım örneğidir.

İstanbul-Ahmet-Kızılırmak-Almanca gibi tek bir varlığı anlatan isimlere özel isim denir (Türkçe Temel Eğitim 2: 14).

Bu örnekte de sıralı örneklerde virgül işareti kullanılması gerekirken, kısa çizgi kullanılarak yanlışlık yapılmıştır.

Soru: Kimin kardeşi

Cevap: Benim kardeşim (Türkçe Temel Eğitim 2: 23).

Bu örnekte desoru cümlesinden sonra soru işareti kullanılmamıştır.

Örn: su, ağaç, kitap, oyuncak (Türkçe Temel Eğitim 2: 16) örneğinde örnek verdikten sonra üç nokta ya da nokta imi koyması gerekirken herhangi bir noktalama işareti kullanılmamıştır.

Sıfatları iki grupta inceleriz.

1. Niteleme Sıfatı
2. Belirtme Sıfatı (Türkçe Temel Eğitim 2: 29) cümlesinde açıklama yaparken iki nokta kullanması gerekirken nokta imi kullanarak yanlışlık yapılmıştır.

Ders kitabının dil kurallarına uygunluğunun incelendiği diğer kısım yazım kurallarına uygunluğu başlığıdır. İncelenen kitaplarda en çok sözcüklerin yazımında yanlışlık yapılmıştır. Sözcükler yazılırken ya bir harf unutulmuş, ya fazladan harf kullanılmış ya da yanlış harf kullanılmıştır. Ayrıca ayrı ya da bitişik sözcüklerin yazımında da yanlışlıklar yapıldığı görülmüştür. Büyük harf kullanımında yapılan yanlışlar ise oldukça fazladır. Bu konuya ilişkin örnekler ve bu örneklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Çok şükür iyiyim, Teşekkür ederim, siz nasılsınız?(Türkçe Temel Eğitim 2: 7).

Cümlede virgül iminden sonra büyük harfle başlanmaz kuralına uyulmadığı görülmüştür. Cümlelerin doğru yazılımları: "Çok şükür iyiyim, teşekkür ederim, siz nasılsınız?" şeklinde olmalıdır.

Allah analı babalı büyüüsü (Türkçe Temel Eğitim 2: 8).

Yukarıdaki örnekte "büyütsün" sözcüğü yazılırken "n" harfi yazılmamıştır. Tümcenin doğrusu şu şekilde olmalıdır: Allah analı babalı büyütsün.

Sen baktı (Türkçe Temel Eğitim 2: 24).

Zamirlerin çekimi yapılırken "baktı" sözcüğü yazımında "n" harfi yazılmamıştır.

Bazan de onu kısaltılmış şekliyle söyler (Türkçe Temel Eğitim 2: 26).

"Bazen" sözcüğü "bazan" şeklinde yazılmıştır.

Temzle(mek) (Türkçe Temel Eğitim 2: 46) "i" harfi yazılmamıştır.

Emre, onüçrekatlık yatsı namazını hiç yanlış yapmadan kıldı (Türkçe Temel Eğitim 2: 58).

Cümlede "on üç" rakamı sayıların yazımı kuralına uyarak ayrı yazılmamıştır.

3.5 Ders kitabında gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmiş mi?

Örnekleme alınan kitap incelendiğinde öğrencilerin seviyelerinin üstünde bilgilerin, ayrıntıların yer aldığı birkaç metnin var olduğu görülmüştür. Aşağıda örnekleri verilmiştir:

İstanbul'un Fethi başlıklı metnin geneline baktığımızda gereksiz birçok ayrıntının ve bilginin yer aldığını ve öğrenci için öğreticiliğinin az olduğunu görüyoruz.

1299 yılında Osman Gazi tarafından kurulan ve yaklaşık 600 yıl, dünyanın en güçlü devleti olarak hüküm süren Osmanlı İmparatorluğunun en önemli padişahlarından biri de Fâtiş Sultan Mehmet'tir (Türkçe Temel Eğitim 2, İstanbul'un Fethi: 86).

Yukarıdaki cümle metnin giriş cümlesidir. Eğer biz "İstanbul'un Fethi" başlıklı bir metin okuyorsak, Osmanlı'nın kaç yılında ve kim tarafından kurulduğu, kaç yıl hüküm sürdüğü gibi ayrıntılarla kafalarında soru işareti oluşturmak yerine " Osmanlı imparatorluğunun önemli padişahlarından olan Fatih Sultan Mehmet" gibi bir giriş cümlesi yazabilirdik.

Osmanlı padişahlarının kullandıkları imzaya "tuğra" adı verilirdi. Tuğralar padişaha özeldi ve o padişahın isminden oluşurdu (Türkçe Temel Eğitim 2, Bunları Biliyor muydun?: 88).

Yukarıda bölüm, ana dili ders kitabında tarih ve sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrenmesi gerekli olduğu bu bilginin gereksiz, ayrıntı ve konu dışı olduğu görülmektedir. Bu bilgi yerine Türkçe diline ait bir bilgi verilebilirdi.

3.6 Ders kitabı programda ön görülen beceri, değer ve tutumları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içeriyor mu?

2009 yılında hazırlanmış olan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda ders kitabının kazandırılması gereken beceriler ve değerler belirlenmiştir. Türkçe Temel Eğitim 2 kitabıyla bu programı karşılaştığımızda bazı becerileri kazandırılmasıyla örtüştüğünü fakat öğretim programının dışına çıkıldığı ya da bazı becerilerin atlanıldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında ilk olarak kazandırılması hedeflenen temel becerilere baktığımızda problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve sosyal katılım becerilerini kazandırmaya yönelik hiçbir çalışmanın yer almadığı görülmüştür.

Ders kitabında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazandırmak için okuma parça-

larından, şiirlerden yararlanılmıştır. Bu konuya ilişkin örnekler ve bu örneklerle ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

"Çanakkale Zaferi'nin önemini araştır ,öğrenmeye çalışın." (Türkçe Temel Eğitim 2, Çanakkale Şehitleri: 76) etkinliğiyle öğrencinin araştırma becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Tablo 3. Hangisi Nereye? Bul ve Yerleştir (Türkçe Temel Eğitim 2: 15).

Kişi İsimleri	Yer İsimleri	Ülke İsimleri	Din İsimleri	Dil İsimleri	Millet İsimleri
---------------	--------------	---------------	--------------	--------------	-----------------

Yukarıdaki etkinlikte de karar verme becerisini kazandırılması amaçlanmıştır.

Altı çizili kelimeler sıfattır. Acaba neden? Düşün bakalım! (Türkçe Temel Eğitim 2, Bir Hikaye: 28) Ders kitabında eleştirel düşünmeye yönelik etkinlik yer verilmiştir

Siz de bayramlarda neler yaptığınızı arkadaşlarınıza anlatınız (Türkçe Temel Eğitim 2, Kurban Bayramı: 36). Bu çalışmayla da iletişim becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

Ders kitabının temel değerler açısından incelediğimizde hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, barış, dayanışma, dürüstlük değerlerinin metinlerde ve çalışmalarda işlenmediğini görülmüştür. Kültürel mirası yaşatmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Ünzile bayram hazırlığı yaparken bazı cümleler karışmış. Doğru sıralamayı yaparak tekrar yazar mısınız? (Türkçe Temel Eğitim 2: 35). Bu etkinlikle ramazan bayramında

yapılan hazırlıklar anlatılarak bu kültür öğretilmeye çalışılmaktadır.

Misafirperverlik değerini öğretilmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

"Karagöz ve Hacivat" başlıklı metinde Karagözün misafirperverliğinden söz edilmektedir (Türkçe Temel Eğitim 2: 49.)

Ders kitabında "Kurban Bayramı (s.37) " başlıklı metinde yardımlaşma ile ilgili kısa cümlelere yer verilmiştir.

3.7 Ders kitabının içeriği ilgi ve dikkat çekici bir biçimde anlatıma sahip mi?

Ders kitabında konu öncesi öğrencileri konuya hazırlayan ön organize ediciler, yazılar ya da görsellerin yok denecek kadar az kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunlarda öğrencinin dikkati ve ilgisini çekmeye yönelik birkaç bulmaca, boyama ve resim çizme çalışmalarıdır. Bu konuya ilişkin örnek:

Tablo 4. Aşağıdaki sözcükleri bulmacanın içerisinden bulup işaretleyin (Türkçe Temel Eğitim 2: 37).

RECEP

ŞABAN

KURBAN

CAMİ

KOYUN

NAMAZ

İFTAR

SAHUR

EZAN

A	R	E	F	E	F	G	H	J	R	C	C
E	R	T	Y	U	I	O	P	Ğ	A	Ü	V
İ	A	S	D	F	G	H	J	K	M	Ş	B
F	Ş	Z	C	R	E	C	E	P	A	N	N
T	A	E	S	V	B	N	M	Ö	Z	L	M
A	B	G	A	S	K	U	R	B	A	N	Ö
R	A	V	H	B	C	M	N	E	N	T	K
A	N	S	U	D	A	V	A	G	J	H	O
C	F	V	R	B	M	N	M	M	K	Y	Y

3.8 Ders kitabı dersin özelliğine göre öğrenci seviyesine ve konunun niteliğine uygun deyim, atasözü, türkü vb. kültürel unsurlara yer veriyor mu?

İncelediğimiz kitapta bazı kültürel özellikler özellikle dini yaşayışa dair kültür öğelerine sıkça yer verildiği fakat günlük gelenekselleşmiş kültür öğelerine çok az yer verildiği görülmüştür. Bu görüşe dair örnekler:

"Arefe, Bayramlık, Ramazan, Recep, Şaban, Kurban, Cami, Koyun, Namaz, İftar, Sahur, Ezan" (Türkçe Temel Eğitim 2: 37). bu kelimelerin bir bulmacada bulunması istenmiştir. Bu kelimeler yerine Türk kültürüne yönelik yemek isimleri, tarihi yer isimleri kullanılabilir.

"Emre, dün akşam, babası ile birlikte, yatsı namazını kılmak için camiye gitti. Cami uzak olduğu için arabayla gittiler. Emre, onüçrekatlık yatsı namazını hiç yanlış yapmadan kıldı. Camiden çıktıklarında babası Emre'ye "aferin" dedi ve birlikte dondurmacıya gidip dondurma alıp eve gittiler." (Türkçe Temel Eğitim 2: 58)

Yukarıdaki metinde de yine dini bilgilere ait kültür öğelerinin sıkça kullanıldığını görmekteyiz.

Ders kitabında İstiklal Marşı'nın Kabulü adlı bölümde Mehmet Akif ERSOY ve İstiklal Marşının yazımına dair bilgiler verilmiştir (Türkçe Temel Eğitim 2: 74-75). Ayrıca Türk bayrağı boyama etkinliğinde yer almaktadır. Bunlar Türk kültürü için önemli gelişmeler, unsur ve şahsiyet olması bakımından seçimi iyi olmuştur. Fakat kullanılan dil öğrencilerin seviyesinin çok üstünde olduğu için anlaşılabilirliğini yitirmiştir.

Ders kitabı incelerken kullanılan deyimler çok az olduğu tespit edilmiş, bunların da çocukların seviyelerinin çok üstünde olduğu görülmüştür.

Hüküm sürmek, yola çıkmak, ev sahipliği yapmak, gözünde canlanmak, geri dönmek, yerinden fırlamak, vakit geçirmek deyimleri kullanılmıştır.

Atasözü, türkü, ninni vb. kültür unsurlarına da hiç yer verilmemiştir.

3.9 Ders kitabının içeriği çocuğun gelişim özelliklerine (zihinsel, sosyal, duyuşsal) uygun mudur?

Örnekleme alınan ders kitabı incelendiğinde öğrencilerin zihinsel gelişim özelliklerine dikkat edilmediği bol miktarda soyut sözcük kullanıldığı, seviyeye uygun olmayan benzetmelerin ve yabancı dilden

alınmış sözcüklerle kurulmuş, çocukların algılayamayacağı cümle yapılarının olduğu tespit edilmiştir.

O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi minimini yavru, ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencereleindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırl pırl akıyor (Türkçe Temel Eğitim 2, Eskici, s.39).

Ders kitabında çocuğun gözyaşı için yapılan benzetme B1 -B2 seviyesinde okuyan bir çocuğun algılaması mümkün değildir.

ÇANAKKALE DESTANI

Ey, bu topraklar için toprağa düşmüş asker!

Gökten ecdâd inerek öpse o pâk alnı değer.

Ne büyüksün ki kanın kurtarıyor tevhidi...

Bedr' inarşanları ancak, bu kadar şanlı idi.

Sana dar gelmiyecek makberi kimler kazsın?

'Gömelim gel seni tarihe' desem, sığmazsın.

Herc ü merc ettiğin edvâra da yetmez o kitâb...

Seni ancak ebediyyetler eder istiâb.

Mehmet Akif Ersoy (Türkçe Temel Eğitim 2: 76)

Ders kitabında yer alan bu şiiri incelediğimizde içinde yer alan ecdad, pak, tevhid, makber, herc ü mer, edvara, ebediyyet, istiab kelimeleri günümüz Türkçesinde kullanılmamaktadır. Ayrıca bu şiir o yaştaki çocukların zihinsel, duyuşsal ve sosyal hayatlarına uygun bir örnek değildir.

3.10 Ders kitabında dört temel becerinin öğretimi sağlamaya dönük etkinlikler var mıdır?

Türkçenin etkili öğrenilmesi dört dil becerisinin kazanılmasına bağlıdır. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında dört temel beceri için kazanımları belirlenmiştir. İncelediğimizde ders kitabının bazı beceri alanlarında hiçbir kazanıma yer verilmediği ve diğer beceri alanlarında ise çok eksik kaldığı görülmüştür. Bu konuya ilişkin örnekler ve bu örneklerle ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Ders kitabında okuma alanına dair "Düzeyine uygun bir metni sesli okuma" kazanımını kazandırmaya yönelik metinler yer almış ama bu metinlerde yeterli sayıda değildir. Ders kitabında 4 adet şiir

örneği, 18 adet metin bulunmaktadır. Bu metinlerin dağılımı , içeriği ve niteliği de öğrenciler de okuma

becerisini geliştirecek yönde değildir.

Tablo 5. Ders Kitabındaki Metin Türleri

Bilgilendirici Metin Sayısı	Hikaye Türünde Metin Sayısı	Fıkra Türünde Metin Sayısı	Tiyatro Türünde Metin Sayısı
8	8	1	1

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere bu düzeydeki öğrencilerin bilgilendirici metin yerine daha çok olay yazı türleri (masal, fabl, fıkra) tercih edilmiştir. Çünkü bu seviyede ana dide okuma becerisini kazandırılmasında daha etkili olacaktır.

Ayrıca seçilen hikayeler çok niteliksizdir. Çoğu bir paragraftan oluşan, olay örgüsü olmayan, kitap yazarları tarafından yazılan edebi yönü olmayan eserlerdir. Türk edebiyatı öykü yazarlarından Refik Halit Karayın Eskiçi adlı hikayesi ders kitabına konulmuştur. Bu hikayenin giriş bölümü verilmenden gelişme bölümünden başlatılmış konu bütünlüğü olmayan sadeleştirilmeye ihtiyacı olan bu eser okuma becerisini geliştirmek için iyi bir örnek teşkil etmemiş.

Okuduğunu anlama kazanımlarından; " Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir, okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır, okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir, okuduğu metnin konusunu belirtir."

Yukarıda sayılan kazanımlara dair hiçbir etkinlik yapılmamıştır.

Söz varlığını zenginleştirme kazanımlarından; " Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur ve cümle içinde kullanır , bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır, şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler,tekerleme, saymaca ve bilmece ezberler/kullanır."

Üzerinde inceleme yaptığımız kitabın okuma alanındaki en eksik kaldığı kısım bu bölümdür. Kitabın hiçbir çalışmasında kelime öğretimi yapılmamış, eş ve zıt anlamlılık üzerinde durulmamıştır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin hepsi için temel olan kelime öğretimi göz ardı edilmiştir. Unutmamalıdır ki dil öğretimi kelime öğretimiyle başlar.

Ders kitabında,programda belirtilen konuşma ve yazma kazanımlarına kısmen de olsa etkinliklerde yer verilmiştir. Örnek olarak:

"Kendini tanıtma ve başkalarını tanıştırma ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır." kazanımına yönelik "Siz de yukarıdaki cümlelerden yararlanarak kendinizi tanıtan bir yazı yazın."(Türkçe Temel Eğitim 2: 9) etkinliği yapılmıştır.

" Kurban Bayramı'nda neler yaptığımızı arkadaşlarınıza anlatın."(Türkçe Temel Eğitim 2: 38), "Aşağıdaki kısa hikayeyi kendi hayal gücünüzü kullanarak tamamlayıp yazın."(Türkçe Temel Eğitim 2: 72) etkinlikleri konuşma ve yazma becerilerine dönük etkinliklerdir.

Ders kitabında dinleme/izleme becerisine dair hiçbir etkinlik yoktur.

3.11 Dilbilgisi Öğretimi programda belirtilen hedeflere uygun mu?

Örnekle alınan kitapta içerikle ilgili en önemli problem bir ana dili ders kitabı yerine bir gramer kitabı özelliklerini taşımasıdır. Aslında ana dili kitabı dil bilgisi öğretimi sadece etkinlikler bazında pekiştirmeli, teorik bilgi yer almamalıdır. İncelediğimiz kitapta ise tam tersi bir durum bizi karşılamaktadır. Kitap baştan aşağı Türkçe'nin gramer kurallarını anlatılmaktadır. Ayrıca programda öğretilmesi gereken hedeflerinde fazlasıyla dışına çıkılmaktadır. Bu konuya ilişkin örnekler ve bu örneklere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Öğretim programında özel isimlerin yazılışı, olumlu ve olumsuz cümleler, sıfat, zamir ve eylem konularının öğretilmesi istenmektedir. Ders kitabında bunların öğretiminin yanı sıra programın dışına çıkılarak isim(somut-soyut, özelsin),hal ekleri, iyelik ekleri, fiilde zaman, fiilde kişi, ek(yapım -çekim) ve kök konuları öğretilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca programda öğretilmesi istenilen "Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır." Kazanımına dair çalışma yapılmamıştır.

3.12 Alıştırma ve sorular nitelikli mi?

Örnekle alınan kitabı incelediğimizde alıştırmalar ve soruların nitelikli olmadığı görülmüştür. Alıştırmalar özen gösterilmeden, emek harcanmadan, kitap yazarla-

nı tarafından el yordamıyla ve farklı kitaplardan alıntı

Yukarıdaki örnekte el yordamıyla bir bulmaca hazırlanmış, bu bulmacanın hangi ölçütlere göre doldurulacağına dair bir bilgi verilmediğinden anlaşılır ve nitelikli bir alıştırmadır.

3.13 Alıştırma ve soruların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik hazırlanmış mı?

İncelediğimiz ders kitabında kullanılan alıştırmaların eleştirel düşünme, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Ders kitabında daha çok kavrama ve bilgi düzeyinde öğretilen bilgiyi pekiştirmek, dil bilgisi öğretimini hedef alan soru ve alıştırmalar kullanılmıştır. Sentez ve uygulama basamaklarına ölçen alıştırmalara yer verilmemiştir. Bu konuya ilişkin örnekler:

Aşağıdaki parçada bulunan iyelik eklerini bul ve işaretleyin.

Zeynep'in Köyü

Babam ile birlikte iki gün önce teyzemin yanına gittik. Annem ve kardeşlerim de geldiler. Orada eski arkadaşlarımı gördüm. Teyzemlerin büyük bir bahçesi vardı.

yapılarak hazırlanmıştır. Bu konuya ilişkin örnek:

Teyzemin kızı Havva ile birlikte yanımıza yiyeceklerimizi alıp piknik yapmaya gidiyorduk. Çok güzel vakit geçirdik ve çok mutlu oldum. Onların köyü gerçekten çok güzeldi. Gelecek yıl yine gitmek istiyorum.(s.23)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü üzere öğrenciye iyelik eklerinin görevini kavratmaya yönelik bir alıştırmaya örneği verilmiştir.

3.14 Farklı Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Yararlanılmış mı?

Ders kitaplarında öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçlar kullanılabilir. Örneklemlenilen ders kitabının incelediğimizde geleneksel ölçme değerlendirme çalışmalarından kısmen yararlandığı modern öğrencinin kendini değerlendirdiği ölçme araçlarından yararlanılmadığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda kullanılan ölçme araçları ve sıklıkları gösterilmiştir.

Tablo 6. Ders Kitabında Kullanılan Ölçme Teknikleri

Kullanılan Ölçme Teknikleri	Sıklığı
Eşleştirme	6
Doğru yanlış	1
Kısa cevap	10
Boşluk doldurma	19

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere en çok boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular kullanılmıştır. Öğrencinin kısa dönemli bellek gücünü ölçen, yüzeysel öğrenmeye yönlendiren, tahmin olasılığı yüksek olan bu teknikler öğrencinin gelişimini ölçmede yeterli değildir.

3.15 Test türü alıştırmaya ve soruların yer alıyor mu?

Örneklemlenilen kitapta test türü alıştırmalar yer verilmediği görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Genel olarak bakıldığında Türkçe Temel Eğitim 2 isimli ders kitabında, içerik yönünden kabul edilemeyecek kadar çok yanlış vardır. Ana dilinin konuşulmadığı bir ortam büyüyen öğrenciler ana dilini bu ders kitabıyla öğrenmeye çalışmaktadır. Öğren-

ciler kitaplarda okudukları bilgilerle ilk kez karşılaşmakta; bu yüzden bilginin doğru ya da yanlış, eksik ya da tam olup olmadığının farkına varamamaktadır. Bu koşullarda sadece bu materyale bağlı olarak dilini öğrenen öğrencilerin yanlış veya eksik öğrenilen bilgileri düzeltmek kolay değildir. Hatta bazen imkânsızdır. Temelde yapılan bu yanlış, sonraki yılları da olumsuz bir biçimde etkilemekte ana dilini öğrenmeye karşı önyargının oluşmasına sebep olabilmektedir.

İncelenen kitapta, programla kitapların örtüşmediği görülmüştür. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının dört temel beceri ve dil bilgisi becerileri alanında kazandırılması gereken beceriler belirtilmiştir. Fakat incelenen ders kitabında bunlara dikkat edilmemiş

ve programda belirtilen sıralamaya uyulmamıştır. Programda olmamasına rağmen kitapta; ek - kök, yapım eki çekim eki, soyut - somut isimler, iyelik ekleri, eylemde zaman konuları kitapta işlenmiştir. Kitapta dil bilgisi konularının yoğun olarak işlenmesi ve bunların peş peşe anlatılması bu zor koşullarda ana dilini öğrenen öğrencilerin zihinlerini karıştırabilir ve güdülenmesini engeller.

İncelenen kitapta başka alanlarda da programla kitapların örtüşmediği görülmüştür. Türkçe Programının dinleme/izleme alanına dair hiçbir kazanım kitapta yer almadığı tespit edilmiştir.

Dinleme becerisi öğrencinin Türk dilinin kurallarının farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmasına katkı sağlayacaktır.

Kullanılan noktalama işaretlerinde birçok yanlış yapılmıştır. Kitaplarda noktanın, virgülün, soru işaretinin unutulduğu yada yanlış yerde kullanıldığı tümceler de oldukça fazladır. Yanlışların büyük bir çoğunluğunun harf eksikliği ve kelimelerin yazımında yapılan yanlışlar oluşturmaktadır. Sözcüklerin yazımında yapılan böyle basit yanlışların, ileride telafisi zor durumları beraberinde getireceği unutulmamalıdır.

İncelenen kitaplarda göze çarpan bir nokta da tümcelerde kullanılan sözcük sayılarının fazlalığıdır. Üçüncü sınıfta bir tümcede en çok altı sözcük bulunması gerekirken kitaplarda daha ilk sayfalardan başlamak üzere bu kurala uyulmamıştır. Kitapta yer alan tümcelerden çoğu on sözcükten fazladır. En fazla otuz dört sözcüklü tümceye yer verilmiştir. Üçüncü sınıfa giden ve ana dilini yeni yeni öğrenen öğrenciler için bu kadar uzun tümceler öğretici olamaktadır. Öğrenciler tümceyi okurken, tümce sonunda tümcenin başını unuttur hale gelmektedirler. Öğrencilerin düzeyleri ve yaşam koşulları göz önünde bulundurularak tümceler on sözcükle sınırlandırılmış ama nedense bu kurala uyulmamıştır.

İncelenen kitapta eksik olan diğer bir unsurda dilin anlaşılır ve sade olmamasıdır. Ana dilini zor şartlarda kısa bir zaman diliminde tek bir materyalle öğrenmeye çalışan öğrenciye yaşayan dilin en güzel örnekleri açık, anlaşılır bir biçimde sunmak gerekir. Ders kitabı ise özensiz, süslü, günümüz Türkçesinden uzak örnekler sunarak dilin anlaşılabilirliğini ve sadeliğini yitirmesine sebep olmuştur.

Ayrıca içek sıralamasında (konuların öğretim sırası), konu işlenişinde ve etkinliklerde öğretim ilkeleri, ölçme ve değerlendirme teknikleri, kültür aktarımı (bilmece, deyim, atasözü vb.) çağdaş öğretim teknikleri dikkate alınmadığı için kitabın öğretim sürecinde çok etkili olabileceğini söylemek mümkün değildir. Diğer sonuçlar aşağıdadır:

- Kitapta Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına göre hazırlanmamıştır.
- Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine yeterli kadar dikkat edilmemiş , öğrenciye görelilik, yakından uzağa ilkelerine uyulmamıştır.
- Kitabın hangi hedef kitle için hazırlandığı gösteren bir yönerge bulunmamaktadır.
- Kitap, kelime öğretimi ve kelime haznesinin geliştirilmesine hizmet etmemektedir.
- Ana dilin önemli kültürel öğelerine yeterince yer vermemektedir.
- Dil öğretimi dil bilgisi öğretiminden ibaretmiş anlayışla, kitap baştan sona dil bilgisi konularını anlatmaktadır.
- Ders kitabında içerik yapılandırılmış eğitim anlayışına uygun tematik yaklaşımla düzenlenmemiştir.
- Kitapta Türk edebiyatının seçtin örneklerinden yararlanılmamıştır.
- Kitapta belli bir amaç doğrultusunda seçilmeyen, kitap yazarları tarafından yazılmış edebi yönü olmayan niteliksiz metinler kullanılmıştır.
- Kitabın mutlaka güncellenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

5. ÖNERİLER

İnceleme ve değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler aşağıdadır:

- Kitaplar kural yığını olamamalı, örneklerden kurallara doğru bir öğretim yolu izlenmelidir.
- Tematik bir anlayışla kitabın içeriği tasarlanmalı, konular günlük ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde hayatın içinden olmalıdır.
- Türk kültürü metinlerle ve etkinliklerle tanıtılmalı, önemli kültür unsurları ön plana çıkarılmalıdır.

- Metine bağlı (metin altı) çalışmalara yer verilmelidir.
- Kitap; ek kaynaklar, yardımcı unsurlarla (ses kayıtları, dinleme cdleri, kısa film, sözlük afiş, broşür, çalışma kitabı vb.) desteklenmelidir.
- Kitaplarda belli bir amaç doğrultusunda idealize edilmiş bir dil değil yaşayan günlük dil kullanmalı, kültür dilinin öğretilmesi hedeflenmelidir.
- Ders kitabında daha az dil bilgisi kuralları yer almalı, yazım ve noktalama yanlışlarına düşülmemelidir.
- Türkçe öğretmeyi amaçlayan kurum ve kuruluşlar kendi tecrübelerine ve anlayışlarına göre kitap hazırlamamalıdır. Kitaplar için uzmanları tarafından oluşturulmuş bir kurul tarafından çıkarılmalıdır.
- Kitaptaki metinler kelime sayısı bakımından seviyeye uygun şekilde hazırlanmalıdır.
- Yurt dışında yaşayan Türkler için ana dil öğretimi bir devlet politikası haline getirilmelidir. Vatandaşlarımızın ana dili eğitimi almaları için gerekli imkanlar sağlanmalıdır.
- Kitap öğrencinin kendisini de değerlendirmesini ve geliştirmesine imkan sağlayacak ölçme değerlendirme tekniklerinden (proje, performans vb) yararlanmalıdır

- Anlaşılır, sade bir dil kullanılarak Türkçenin zenginliğini gösteren örnekler sunulmalıdır.
- Öğrencilerin dikkatini çekecek, seviyeye uygun etkinliklere yer verilmelidir.
- Kelime öğretimine yönelik etkinliklere daha çok yer verilmelidir.
- Türk edebiyatından seçkin yazarlarının eserlerine yer verilmelidir. Yazı türü çeşitliliği sağlanmalıdır.
- Kapsayıcı, günün şartlarına uygun bir öğretim programı geliştirilmelidir.

Bu bulgular ve değerlendirmeler ışığında iki dilli öğrenciler için Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan kitabın geliştirilerek, eksiklerinden arındırılarak daha iyi bir kitap haline getirilmesi gerekir. Bu alanda nitelikli kitaplar çıkarmak için bu alandaki kurumlar bir araya gelmeli, belli bir standart yapı oluşturulmalıdır.

Bu bulgular ve değerlendirmelerden yola çıkarak Türkçe Temel 2 ders kitabına örnek bir ünite için metin çalışması hazırlamaya çalıştık.

Kaynakça

- Açık, Fatma. (2008). "Türkiye'de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri." *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Barın, E. (2005). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *HÜTAD*, 1 (1).
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.
- Demir, T. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Düzeydeki Ders Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli*.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Türkçe Öğretimi*, haz. Özcan Demirel vd., Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 147-155.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2005). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış*. *Electronic Turkish Studies*, 6 (3).
- Güleç, İ; İnce, B. (2013) *I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar ve Çözümü Önerileri Bildiri Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, F. (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (15), 123-148.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (Editör), (2001), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Türkçe*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2006). *Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi İlişkin Yönerge*. Tebliğler dergisi, 2589.Ankara
- MEB. (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Memiş, M. R.,& Erdem, M. D. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. Electronic Turkish Studies,8(9).
- Oruç, N. & Yavuz, B. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi*. Journal of International Social Research, 6(27).
- Özdemir, C. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri*. TurkishStudies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(1), 2049-2056.
- Ülker, N. (2007). *Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*.Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Ankara.
- Yılmaz, M. Y. (2014). *İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu*. Electronic Turkish Studies, 9 (3)

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Türkiye’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Günlük Yaşama Dair Algıları

Elif KILIÇBEY*

İsmail GÜLEÇ**

Özet

Bu çalışmanın amacı Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi’nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin günlük yaşama dair algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Asya, Avrupa ve Afrikalı öğrenciler; örneklemini ise Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi’nde öğrenim gören Asya, Avrupa ve Afrikalı 82 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma betimsel nitelikli özaktarım (self-reporting) araştırmasıdır. Verilerin toplanması için 5’li Likert ölçeği tipinde 18 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin esprileri anlama, kültürler arası farklılık, çok kültürlülük ve din ile ilgili konularda sorunlar yaşamadıkları görülmüştür. Bunların yanında öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtmalarına yeteri kadar yer verilmediği, öğrencilerin birbirlerini ve birbirlerinin kültürlerini tanıma konusunda isteksiz bir görünüş sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Yabancı Öğrenci, Türkçe, Yabancılara Türkçe öğretimi.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Programı Öğrencisi, elifkicby@hotmail.com,

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünya düzeninde artık ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış, ülkeler arası iletişim artmış ve bu iletişim olanca hızıyla her geçen gün daha da artmaktadır. Bu iletişimin artması ülkeler arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal ilişkileri geliştirmiştir. Bu gelişim ülkelerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurmaları için birbirlerinin dillerini bilme zorunluluğunu doğurmuştur.

Son yıllarda ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda gelişme göstermesi, gerek Türk cumhuriyetleriyle gerek Avrupa gerekse de Afrika ülkeleriyle olan ilişkilerimizin üst seviyeye çıkması ve ülkemize eğitim için gelen öğrencilere devlet kanalıyla çeşitli kolaylıkların sağlanması yabancı öğrencilerin ülkemize ve dolayısıyla dilimize olan ilgisini arttırmıştır.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelere kayıt yaptıran öğrenci sayısı 7039, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bu rakama 31.933'e ulaşmıştır (osym.gov.tr). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bu sayı 44.025, 2013-2014 yılında ise bu sayı 191 ülkeden toplam 47.666 öğrenciye ulaşmıştır (istatistik.yok.gov.tr).

Dünyanın farklı kıta ve ülkelerinden gelen bu öğrencilerin her birinin birbirinden farklı kültürleri, dünya görüşleri, dinleri, giyim tarzları, yeme-içme alışkanlıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar bir arada düşünüldüğünde "kültür aktarımı" kavramını ortaya çıkarmaktadır. Dili oluşturan faktörler arasında "dört beceri" de denen okuma, yazma, dinleme ve konuşma yer almaktadır. Bu faktöre beşinci ve önemli bir madde olarak "kültür" de katılmıştır. Çünkü dilini öğrendiğimiz ülkenin kültürüne ait bilgilere sahip olamazsak tam bir iletişim sağlanamayacağı konusu uzmanların ortak görüşüdür (Çetinkaya, 2008: 2).

Her kültürün ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili vardır. Dilin içinde kültürün bütün özellikleri ve tarihsel, toplumsal tüm birikimleri bulunur. Bu nedenle "Dil öğrenmek o kültürü tanımadır." (Kramsch: 1993; Akt. Okur ve Keskin, 2013: 1623).

Kültür kapsam bakımından birçok uzman tarafından farklı olarak tanımlanmış bir olgudur.

"Dil, kültürün temeli olduğuna göre; bir milletin dilini ifade ettiği her şeyin kültür kavramı içerisine girer" (Kaplan, 2008: 151). "Kültür ise toplumu üyesi olan kişilerin yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümüdür" (Güvenç, 2002: 54).

Malinowski ise kültürün bir sosyal miras olduğunu savunarak "kültürün bir toplumun geçmişten devraldığı sanat, bilim, teknoloji, fikirler, alışkanlıklar ve değerler sistemi olduğunu; hatta kültürün en nemli öğelerinden biri olan dinin bile bir sosyal miras olduğunu" belirtmiştir (Malinkowski, 1990: 44-45).

Özkul'a göre kültürlenme: "Sosyolojide gruplar arasındaki iletişim ve etkileşim yoluyla da sağlanmaktadır. Bu olgu geleneksel toplumlarda daha çok gelenek, görenek, ahlaki ve dini anlayış / inançların aktarılması biçiminde; modern toplumlarda ise kurallar ve normların eğitim yoluyla bireylere kazandırılması şeklinde olmak üzere bütün toplumlarda karşımıza çıkmaktadır." (Özkul, 2013: 52).

Özkul gelişen ve değişen dünya düzenini insan odaklı olarak şu şekilde ele almıştır: "Günümüzde her türlü ürün ve birikim, diğer insanlara, ülkelere daha kısa sürede ve daha kesintisiz olarak ulaştırılabilir hale geldi. Dünya adeta her an birbirinden haberdar olan insanların yaşadığı bir köye dönüştü. Bilimsel gelişmelerin hızı ile birlikte farklı toplumsal yapılar ve ilişki biçimleri de oluşmaktadır. Bu yeni yapıya "bilgi toplumu" adı verilmektedir. Bilgi toplumunda, bilgiyle paralel olarak, kültür alanında da küresel bir karşılıklı iletişim söz konusudur. İletişim, karşılıklı uzlaşma, hoşgörü ve kültürel yaklaşımlara neden olmaktadır." (Özkul, 2013: 129). Bu gelişmeler doğrultusunda insanlar birbirlerinin kültürlerini daha iyi tanımak için dillerini de öğrenmek zorunda kalmışlardır. Çünkü bir dili öğrenmek yeni bir kültürü öğrenmenin en iyi ve doğru yoludur.

"Yabancı bir dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış açısını genişletir" (Tapan, 1995: 156).

2000 yılında Avrupa Konseyi (Council of Europe) bir bildiri ile öğretilen yabancı dilin yanında aşağıda sıralayacağımız bilgilerin de dil eğitimi içinde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

1. Günlük Yaşam

- Yiyecek, içecek, yemek zamanları, masa adabı
- Resmi tatiller, çalışma saatleri
- Boş zaman etkinlikleri (hobiler, yapılan sporlar, okuma alışkanlıkları, medya, vb.)

2. Yaşam Koşulları

- Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik değişkenler)
- Ev şartları
- Refah durumları

3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve kardeşlik ilişkileri de dâhil)

- Toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arası ilişkiler
- Kadın-erkek ilişkileri
- Aile yapıları ve ilişkileri
- Nesiller arasındaki ilişkiler
- İş ortamındaki ilişkiler
- Halk ve polis ya da memurlar arasındaki ilişkiler
- Irk ve topluluklar arasındaki ilişkiler
- Politik ve dinsel gruplar arasındaki ilişkiler

4. Değerler, inançlar ve davranışlar

- Sosyal sınıf
- Çalışma toplulukları (akademik, yönetim, kamu hizmeti, özel beceri, fiziksel iş gücü)
- Refah (gelir, miras)
- Bölgesel kültürler
- Güvenlik
- Kurumlar
- Gelenek ve sosyal değişim
- Tarih, özellikle sembol olmuş tarihi kişilikler ve olaylar
- Azınlıklar (etnik, dini)
- Ulusal kimlik
- Yabancı ülkeler, devletler, halklar
- Politika
- Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar)
- Din
- Mizah

5. Vücut dili

6. Sosyal gelenekler (misafirperverlikle ilgili)

- Dakiklik
- Hediyeler
- Giyim
- İçecekler, yemekler
- Davranışsal ve geleneksel davranış ve tabular
- Kalış uzunluğu

• Ayrılış

7. Ritüeller

- Dini durumlar ve törenler
 - Doğum, evlilik, ölüm
 - Toplu olay ve törenlerde topluluk ve izleyici davranışları
 - Kutlamalar, festivaller, danslar, vb.
- ### 8. Evlilik, gösteriler, seremoniler, kutsamalar
- Festivaller
 - Danslar, vb. (CEF,2000,102-103)

Avrupa Konseyi'nin ortaya koyduğu veriler doğrultusunda ülkemize Türkçe öğrenmek için gelen yabancıların bu konularda hangi algılara sahip olduklarının bilinmesi önem arz etmektedir.

Biz de bu amaçla Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin bu konulardaki algılarını ölçmek için onlara; yemek, eğlence, giyim, espri, din, ulaşım, arkadaşlık, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılık, dışlanma, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkisi, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları gibi konulardaki görüşlerini sorduk. Burada dikkat ettiğimiz en önemli şey Avrupa Konseyi'nin kriterlerinin bir çoğunu ele almak ve bu konuda Kadıköy TÖMER'de Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilerin tutumlarını belirleyerek bir sonuca varmaktır.

Alan ülkemizde henüz gelişme aşamasında olmasından dolayı yabancı öğrencilerin sorunlarıyla ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunluğu da Türk soylu öğrencilerin sorunlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarıdır. Kaçmazoğlu, H. B. ve Şeker, H. (1998) yapmış oldukları çalışmayla Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin Türkiye ve kendi ülkeleriyle ilgili gözlemlerine dayanarak ortaya koydukları sorunları ele almışlardır.

Bir başka çalışma Çağlar, A. tarafından 1999 yılında yapılarak Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunlarını ele almıştır.

Ancak alan yazında yabancı öğrencilerin kültürel, sosyal ve ekonomik sorunlarının ele alındığı çalışmalarda mevcuttur. Kiroğlu ve ark., 2010 adlı çalışmada yabancı öğrencilerin uyum sorunlarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Bir diğer çalışma, Karaoğlu, F. tarafından 2007 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada Karaoğlu yabancı

öğrencilerin uyma davranışlarını TÖMER'den yola çıkarak ortaya koymaya çalışmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Pegem Yay., 2012) adlı kitapta alanla ilgili birçok konuya değinilmiştir. Kitapta çalışmamızı ilgilendiren kısım Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. 'nin "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler" adlı çalışmadır. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve yabancı öğrencilerin neden yabancı dil olarak Türkçeyi seçtiklerinin cevapları aranmıştır.

Çalışmamıza da esin kaynağı olan Güleç, İ - İnce, B. tarafından yapılan "Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma hem Türk soylu hem de yabancı uyruklu öğrencilere uygulanması, hem kültürel hem de günlük yaşama ilişkin algıları incelemesi açısından önemli bir çalışmadır. Yapılan diğer çalışmaların çoğu ya Türk soylulara ya da Türkçe öğrenen yabancılar veya Türk soyluların hangi dil becerilerinde zorlandıkları, hangi gramerlerde zorluklar yaşadıkları üzerinedir.

1.1 İlgili Araştırmalar

Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları adlı çalışmada Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunları belirlemişlerdir (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010: 26-39).

Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları ve Örgütsel Yapı adlı çalışma ile araştırmacı; yaşanan sorunların yabancı öğrencilerle ilgili örgütlerin amaçlarını, yapısını, işlevini, süreci, biçimi ve ortamı ile ilişkisi olduğunu düşünüp, sorunlarla örgütsel yapı arasındaki ilişkiyi vurgulamak istemiştir (Can, 1996: 503-512.).

Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmalarında Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin günlük yaşama ilişkin kültürel algıları üzerine betimsel bir değerlendirme yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı Sakarya Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmekte olan yabancı öğrencilerin sosyal ve kültürel anlamda öğrendikleri dile ilişkin yaşadıkları sorunları ortaya

koymaktır. Bu bağlamda öğrencilerin yemek, eğlenme ve giyim alışkanlıklarına ilişkin algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören Türk soylu olan ve Türk soylu olmayan 138 öğrenci; örneklemi ise Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan 13 farklı ülkeye mensup 29 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri toplamak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde ile ifade edilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin kıyafet konusunda büyük sorun yaşamadıklarını ancak yemek ve eğlence gibi konularda orta düzeyde bir problem yaşamakta olduklarını ortaya koymaktadır (Güleç ve İnce, 2013: 95-106).

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Değerlendirmesi adlı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış 34 makale incelenmiş ve makaleleri içerik analizi yöntemi ile analiz ederek alan yazınıla ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, Türkçe öğrenmenin yabancı uyruklu öğrenciler açısından hangi nedenlerle ihtiyaç hissedildiği ortaya konacaktır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak ele alınan bu çalışmada 57 yabancı uyruklu öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede, ekonomi, eğitim, turizm, siyasi, evlenme olmak üzere 4 farklı araçsal motivasyona; tarihî, akrabalık ve dinî bağlar ile bütünleştirici motivasyona sahip oldukları görülmüştür (Tok ve Yığın, 2012: 132-147).

Şahin (2008), "Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar" adlı yüksek lisans tezinde yurtdışından Türkiye'ye polislik eğitimi almaya gelip Türkçe öğrenen yabancıların okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini ölçmeye yönelik sorular sorularak yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak soruların detayına bakıldığında soruların içeriğinde kültürel ve günlük yaşama dair bilgilerin de sorgulandığı anlaşılmaktadır.

2. YÖNTEM

Yapmış olduğumuz araştırma betimsel nitelikli bir çalışmadır. Çalışmamız özaktarım (self-reporting) araştırmasıdır. "Özaktarım araştırmalarının verileri,

örnekleme yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir" (Bir ve diğerleri: 1999: 7).

Verilerin toplanması için 5'li Likert ölçeği tipinde 18 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. 18 soruluk anket; öğrencilerin kültürel algılarını ölçmek için hazırlanmıştır. Öğrenciler kendilerine sorulan sorulara "her zaman", "sıklıkla", "ara sıra", "nadiren", "asla" cevaplarından birini vermişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

Öğrencilerin sosyal ve kültürel hayattaki yemek, eğlence, din, ulaşım, arkadaş bulma, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılıklar, dışlanma, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları, ortak çalışma yapma, kıyafet / giyim konularındaki algılarını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada çalışmanın evrenini Asya, Avrupa ve Afrikalı öğrenciler, örnekleme ise Ankara Üniversitesi Kadıköy Şubesi'nde Türkçe öğrenen Asya, Avrupa ve Afrikalı öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin farklı ülkelerden olmasına dikkat edilerek 20 ülkeden 82 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Seçilen bu öğrenciler daha önce hiç Türkçe bilmeyen(Kırgız ve Türkmenistanlı öğrenciler hariç) ve 7 aydır Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören öğrencilerdir. Öğrencilerin 13'ü Avrupalı, 21'i Asyalı, 48'i ise Afrikalıdır. Öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı

Ülke	Öğrenci sayısı
Afganistan	13
Gana	9
Burkina Faso	8
Mali	5
Fildişi	5
Ukrayna	5
Rusya	4
Suriye	4
Tanzanya	4
Uganda	4
Kamerun	3
Sudan	3
Gürcistan	3
Mısır	3
Cibuti	2
Kırgızistan	2
Türkmenistan	2
Endonezya	1
Somali	1
Almanya	1
Ülke sayısı: 20	Öğrenci sayısı: 82

3. BULGULAR

Ülkemizde Türkçe öğrenimi görmeye gelen öğrencilerin günlük yaşama dair algılarını ölçmek amacıyla öğrencilere anket tekniğini kullanarak bazı sorular sorduk. Sormuş olduğumuz sorulara verilen cevap-

lar sonunda öğrencilerin hangi konularda sorun yaşayıp hangi konularda sorun yaşamadıklarını belirlemeye çalıştık. Öğrencilerin günlük yaşama dair algılarını ölçmek için sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 2. Yabancı Öğrencilerin " Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmada zorluk çekiyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	36	43,9	45,0
	Nadiren	15	18,3	18,8
	Ara sıra	19	23,2	23,8
	Sıklıkla	7	8,5	8,8
	Her zaman	3	3,7	3,8
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmada zorluk yaşayıp yaşamadıklarını sorusuna % 45'lik bir grup "hiçbir zaman" sorun yaşamadıklarını belirtmişle-

Tablo 3. Yabancı Öğrencilerin " yabancı öğrencilerle arkadaşlık kurmada zorluk çekiyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	42	51,2	52,5
	Nadiren	14	17,1	17,5
	Ara sıra	11	13,4	13,8
	Sıklıkla	4	4,9	5,0
	Her zaman	9	11,0	11,3
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere yabancı öğrencilerle arkadaşlık kurmada zorluk çekip çekmediklerine ilişkin soruya % 52,5'lik bir grup "hiçbir zaman" zorluk çekmediğini

Tablo 4. Yabancı Öğrencilerin " eğitimim sonrası Türkiye'de kalmak istiyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	19	23,2	24,7
	Nadiren	3	3,7	3,9
	Ara sıra	14	17,1	18,2
	Sıklıkla	16	19,5	20,8
	Her zaman	25	30,5	32,5
	Toplam	77	93,9	100,0
Cevapsız		5	6,1	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere eğitimleri sonrası Türkiye'de kalmayı isteyip istemediklerini sorusuna öğrencilerin % 32,5'i "her zaman", % 20,8'i "sıklıkla", % 28,6'sı ise "hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vermişlerdir.

ridir. % 42,6'lık bir grup ise "nadiren" ve "ara sıra" zorluk yaşadıklarını, % 12,6'lık bir grup ise "sıklıkla" ve "her zaman" zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

belirtmişlerdir. % 16,3'lük bir grup ise "her zaman" ve "sıklıkla" zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Bu sorudan yola çıkarak öğrencilerin eğitim sonrası Türkiye'de kalıp kalmamasına etki eden nedenler üzerinde durulabilir.

Tablo 5. Yabancı Öğrencilerin " kıyafetim nedeniyle (entegrasyonda) sıkıntı yaşıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	55	67,1	70,5
	Nadiren	10	12,2	12,8
	Ara sıra	8	9,8	10,3
	Sıklıkla	3	3,7	3,8
	Her zaman	2	2,4	2,6
	Toplam	78	95,1	100,0
Cevapsız		4	4,9	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere kıyafetleri nedeniyle sıkıntı yaşayıp yaşamadığını sorduğumuzda % 70,5'lik büyük çoğunluk bu

konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Yabancı Öğrencilerin " damağıma uygun yemek bulmada zorluk çekiyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	30	36,6	37,5
	Nadiren	15	18,3	18,8
	Ara sıra	25	30,5	31,3
	Sıklıkla	6	7,3	7,5
	Her zaman	4	4,9	5,0
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Ankete katılan öğrencilere Türkiye'de yaşadıkları süre içerisinde kendi damak zevklerine göre yemek bulup bulamadıklarını sorduk. Yabancı öğrencilerin % 37,5'i damaklarına uygun yemek bulmada zorluk çekmektedir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada da

(Güleç ve İnce 2013) % 36,6 gibi benzer bir sonuç çıkmıştır. Buradan hareketle Türk kültürüne ait yemekler, yemeklerin yapılış şekli, öğrencilerin bu yemeklere ulaşımı ve yemekleri tüketimi konusunda bir sorun yaşanmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Yabancı Öğrencilerin " damağıma uygun tatlı bulmakta zorlanıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	36	43,9	46,8
	Nadiren	7	8,5	9,1
	Ara sıra	19	23,2	24,7
	Sıklıkla	7	8,5	9,1
	Her zaman	8	9,8	10,4
	Toplam	77	93,9	100,0
Cevapsız		5	6,1	
Toplam		82	100,0	

Ankete katılan öğrencilere Türkiye'de buldukları dönem boyunca damaklarına uygun tatlı bulmakta zorluk çekip çekmediklerini sorduk. Sorumuza cevap veren yabancı öğrencilerin % 46,8'i damağına uygun tatlı bulmakta hiçbir zaman sorun yaşamadığını söylemektedir. Daha önce yapılan benzer bir

çalışmada da (Güleç ve İnce 2013) % 54,54'lük bir öğrenci grubu bu konuda zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Her iki çalışmada da ulaşılan sonuçların birbirine yakın olması ülkemize Türkçe öğrenmeye gelen yabancı öğrencilerin damaklarına

uygun tatlı bulmada bir sorun yaşamadıkları sonucunu vermektedir.

Tablo 8. Yabancı Öğrencilerin " eğlenme anlayışımın anlaşılması nedeniyle zorluk çekiyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	32	39,0	41,0
	Nadiren	20	24,4	25,6
	Ara sıra	19	23,2	24,4
	Sıklıkla	5	6,1	6,4
	Her zaman	2	2,4	2,6
	Toplam	78	95,1	100,0
Cevapsız		4	4,9	
Toplam		82	100,0	

Ankete katılan öğrencilere Türkiye'de buldukları dönem boyunca damaklarına uygun tatlı bulmakta zorluk çekip çekmediklerini sorduk. Sorumuza cevap veren yabancı öğrencilerin % 46,8'i damağına uygun tatlı bulmakta hiçbir zaman sorun yaşamadığını söylemektedir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada da (Güleç ve İnce 2013) % 54,54'lük bir

öğrenci grubu bu konuda zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Her iki çalışmada da ulaşılan sonuçların birbirine yakın olması ülkemize Türkçe öğrenmeye gelen yabancı öğrencilerin damaklarına uygun tatlı bulmada bir sorun yaşamadıkları sonucunu vermektedir.

Tablo 9. Yabancı Öğrencilerin " gece eğlence mekanı / ortamı bulamıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	31	37,8	43,7
	Nadiren	16	19,5	22,5
	Ara sıra	10	12,2	14,1
	Sıklıkla	12	14,6	16,9
	Her zaman	2	2,4	2,8
	Toplam	71	86,6	100,0
Cevapsız		11	13,4	
Toplam		82	100,0	

Bu sorumuzda öğrencilere gece eğlence mekanı / ortamı bulmada sorun yaşayıp yaşamadıklarını sorduk. Sorumuza cevap veren öğrencilerin % 43,7'si bu konuda hiçbir zaman sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada da (Güleç ve İnce 2013) aynı soruya öğrencilerin % 54,54'ü asla so-

run yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Her iki çalışmanın da benzer oranlarda olması yabancı öğrenciler için Türkiye'de eğlence mekanı veya ortamı konusunda bir sorun olmadığını, bulunan eğlence mekanlarının öğrencilerin eğlenme ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 10. Yabancı Öğrencilerin " gündüz eğlence mekanı / ortamı bulamıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	33	40,2	46,5
	Nadiren	12	14,6	16,9
	Ara sıra	15	18,3	21,1
	Sıklıkla	7	8,5	9,9
	Her zaman	4	4,9	5,6
	Toplam	71	86,6	100,0
Cevapsız		11	13,4	
Toplam		82	100,0	

Ankete katılan öğrencilere gündüz eğlence mekanı veya ortamı bulmakta sıkıntı yaşayıp yaşamadıklarını sorduğumuzda öğrencilerin % 46,5'i gündüz eğlence mekanı veya ortamı bulmada herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada da (Güleç ve İnce 2013) öğrencilerin % 45,5'i gündüz eğlence mekanı

veya ortamı bulmada asla zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Her iki ankette de yabancı öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aynı görünmektedir. Bu iki çalışmaya bakarak ülkemize Türkçe öğrenmeye gelen yabancı öğrencilerin gündüz eğlence mekanı veya ortamı bulmada herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları söylenebilir.

Tablo 11. Yabancı Öğrencilerin " eğlence anlayışına uygun arkadaş bulabiliyorum.

"Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	19	23,2	26,8
	Nadiren	8	9,8	11,3
	Ara sıra	15	18,3	21,1
	Sıklıkla	10	12,2	14,1
	Her zaman	19	23,2	26,8
	Toplam	71	86,6	100,0
Cevapsız		11	13,4	
Toplam		82	100,0	

Ülkemize Türkçe öğrenmeye gelen öğrenciler için Türkiye yabancı bir ülke, Türkler ise yabancı bir toplumdur. Bu nedenle yabancı öğrenciler topluma ve toplumun yaşayış şekillerine alışmada zorluklar yaşamaktadır. Bunları göz önünde bulundurarak öğrencilere eğlence anlayışlarına uygun arkadaş bulabilip bulamadıklarını sorduk. Öğrencilerin % 26,8'i her zaman eğlence anlayışına uygun arkadaş bulabildiklerini belirtmişlerdir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada ise (Güleç ve İnce 2013) öğrencilerin % 54,54'ü her zaman eğlence anlayışlarına

uygun arkadaş bulabildiklerini belirtmişlerdir. Her iki ankete cevap veren öğrencilerin de yabancı olduklarını düşünürsek oranlar arasında % 27,74'lük bir farkın çıkması kayda değer bir farktır ve bu farkın oluşma nedenleri incelenmelidir. Sakarya'nın İstanbul'a göre daha küçük bir şehir olması, Sakarya'da yaşayan öğrencilerin birbirlerini tanıma ve birbirleriyle vakit geçirme oranlarının İstanbul'a göre daha yüksek olması, birbirlerini daha çok görmelerini bu farkın nedenleri olarak düşünebiliriz.

Tablo 12. Yabancı Öğrencilerin " sosyal ortamlara (okul dışında) katılmada zorluk çekiyorum."Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	26	31,7	38,8
	Nadiren	12	14,6	17,9
	Ara sıra	15	18,3	22,4
	Sıklıkla	8	9,8	11,9
	Her zaman	6	7,3	9,0
	Toplam	67	81,7	100,0
Cevapsız		15	18,3	
Toplam		82	100,0	

Yapmış olduğumuz ankette öğrencilere sosyal ortamlara katılmada zorluk çekip çekmediklerini sorduğumuzda öğrencilerin % 38,8'i hiçbir zaman zorluk çekmediğini belirtmiştir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada da (Güleç ve İnce 2013) sorulan aynı soruya öğrencilerin % 36,36'sı bu konuda bir sorun yaşamadık-

larını belirtmişlerdir. Her iki çalışmayı da dikkate aldığımızda öğrencilerin her ne kadar ülkelerinde farklı bir toplum içinde olsalar da Türkiye'de sosyal ortamlara katılmada büyük bir sorun yaşamadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 13. Yabancı Öğrencilerin " ulaşım araçlarına alışım."Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	11	13,4	14,5
	Nadiren	5	6,1	6,6
	Ara sıra	11	13,4	14,5
	Sıklıkla	16	19,5	21,1
	Her zaman	33	40,2	43,4
	Toplam	76	92,7	100,0
Cevapsız		6	7,3	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere ulaşım araçlarına alışıp alışmadıklarını sorduğumuzda % 40'lık bir çoğunluğun "her zaman" cevabını verdiğini gördük. % 32'lik bir grup

ise "sıklıkla" ve "ara sıra" cevaplarını vererek bu konuda kayda değer bir sıkıntı yaşanmadığını belirtiyor.

Tablo 14. Yabancı Öğrencilerin " kıyafetlere alışım."Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	14	17,1	17,7
	Nadiren	4	4,9	5,1
	Ara sıra	19	23,2	24,1
	Sıklıkla	9	11,0	11,4
	Her zaman	33	40,2	41,8
	Toplam	79	96,3	100,0
Cevapsız		3	3,7	
Toplam		82	100,0	

Yabancı öğrenciler için Türkiye ne kadar yabancı bir ülkeyse geleneklerimiz, yaşayış şeklimiz,değer yargılarımız,...vs de o derece onlara yabancıdır. Bu bağlamda öğrencilere ülkemizde kullandığımız kıyafetlere alışıp alışmadıklarını sorduk. Ankete katılan öğrencilerin % 41,8'i kıyafetlere alıştıklarını bildirmişlerdir. Daha önce yapılan benzer bir çalışmada da (Güleç ve İnce 2013) öğrencilere kıyafetlere alışıp alışmadıkları sorulmuş ve bu çalışmada da öğrencilerin % 72,72'i kıyafetle ilgili bir sorun yaşanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu iki çalışmaya

bakarak yabancı öğrencilerin ülkemizde kıyafetle ilgili sorunlar yaşamadıklarını söyleyebiliriz. Ancak bizim yapmış olduğumuz çalışma ile diğer çalışma arasındaki % 30,92'lik bir fark çıkması incelemiş olduğumuz grupla diğer grup arasında kıyafet konusunda daha farklı bir algı olduğunu göstermektedir. Bu farkın oluşmasının nedeninin öğrencilerin geldiği kitalardan mı, eğitim düzeylerinden mi yoksa daha farklı bir sebepten dolayı mıdır bunun ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 15. Yabancı Öğrencilerin " alışveriş düzenine alışım." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	12	14,6	15,0
	Nadiren	4	4,9	5,0
	Ara sıra	19	23,2	23,8
	Sıklıkla	14	17,1	17,5
	Her zaman	31	37,8	38,8
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere Türkiye'deki alışveriş düzenine alışıp alışmadıklarını sorduğumuzda öğrencilerin % 56,3'ü Türkiye'deki alışveriş düzenine "her zaman" ve "sıklıkla" alıştıklarını, % 23,8'i "ara sıra" alıştıklarını, % 20'si ise "nadiren" ve hiçbir zaman alışmadıklarını belirtmişlerdir. Alışveriş düzenine alışma konusunda "ara sıra", "nadiren" ve "hiçbir zaman" cevaplarını vererek bu konuda sorun yaşadıklarını

belirten öğrencilerin toplamı % 43,8'i bulmaktadır. Sorun yaşamayan öğrencilerin yanında bu oran da son derece yüksek bir orandır. Öğrencilerin alışveriş sırasında hangi konularda sorunlar yaşandığı ve bu sorunların nedenleri üzerinde durulması gerek alan gerekse de ülkemizde bulunan yabancılar için son derece önem arz etmektedir.

Tablo 16. Yabancı Öğrencilerin "öğretmen / öğrenci ilişkisine alıştım." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	9	11,0	11,7
	Nadiren	3	3,7	3,9
	Ara sıra	6	7,3	7,8
	Sıklıkla	8	9,8	10,4
	Her zaman	51	62,2	66,2
	Toplam	77	93,9	100,0
Cevapsız		5	6,1	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere, öğretmen-öğrenci ilişkilerine alışıp alışmadıklarıyla ilgili sorulan soruya % 66,2'lik büyük

çoğunluk "her zaman" cevabını vererek bu konuda kayda değer bir sorun yaşanmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Yabancı Öğrencilerin "şehir mimarisine alıştım." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	8	9,8	10,1
	Nadiren	2	2,4	2,5
	Ara sıra	16	19,5	20,3
	Sıklıkla	13	15,9	16,5
	Her zaman	40	48,8	50,6
	Toplam	79	96,3	100,0
Cevapsız		3	3,7	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere eğitim gördükleri şehrin mimarisine alışıp alışmadıklarını sorduğumuzda öğrencilerin % 67,1'i "her zaman" ve "sıklıkla" şehir mimarisine

alıştığını belirtmiştir. % 10,1'lik bir grup ise "hiçbir zaman" şehrin mimarisine alışmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 18. Yabancı Öğrencilerin "selamlaşma / vedalaşma biçimine alıştım." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	6	7,3	7,4
	Nadiren	7	8,5	8,6
	Ara sıra	20	24,4	24,7
	Sıklıkla	11	13,4	13,6
	Her zaman	37	45,1	45,7
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere vedalaşma / selamlaşma biçimine alışıp alışmadıklarını sorduğumuzda öğrencilerin % 45,7'si "her zaman", % 13,6'sı "sıklıkla" selamlaşma / vedalaş-

ma biçimine alıştıklarını, % 7,4'lük bir grup ise "hiçbir zaman" alışmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 19. Yabancı Öğrencilerin "Türlere ait bazı değer ve tutumları açıklamakta zorluk çekmem (el öpme-ahlaki değerler gibi)." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	21	25,6	26,6
	Nadiren	6	7,3	7,6
	Ara sıra	21	25,6	26,6
	Sıklıkla	11	13,4	13,9
	Her zaman	20	24,4	25,3
	Toplam	79	96,3	100,0
Cevapsız		3	3,7	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere Türklere ait bazı değer ve tutumları açıklamakta zorluk çekip çekmediklerini sorduğumuzda öğrencilerin % 26,6'sı "hiçbir zaman" zorluk çekmediğini belirtmiştir. % 34,2'lik bir grup ise bu konuda "nadiren" ve "ara sıra" sorun yaşadığını, % 39,2'lik bir grup ise "sıklıkla" ve "her zaman" sorun yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre yabancı öğrencilerin Türklere ait bazı değer ve davranış biçimlerini anlamada güçlük çektiklerini söyleyebiliriz. Ancak bu değerler ve davranışlar hangileridir bu konuda bir bilgi yoktur.

Tablo 20. Yabancı Öğrencilerin "ezan sesine alıştım." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	12	14,6	15,0
	Nadiren	7	8,5	8,8
	Ara sıra	6	7,3	7,5
	Sıklıkla	2	2,4	2,5
	Her zaman	53	64,6	66,3
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere ezan sesine alışıp alışmadıklarını sordüğümüzda % 66,3'lük büyük çoğunluk ezan sesine "her zaman" alıştık cevabını vermişlerdir. Buradan da anlaşıldığı üzere bu konuda kayda değer bir sorun

yaşanmamaktadır. Ancak % 14'lük bir kısmın vermiş olduğu "hiçbir zaman" cevabının nedenleri de araştırılması gereken başka bir konudur.

Tablo 21. Yabancı Öğrencilerin "yabancı olarak algılanmaktan rahatsız oluyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	35	42,7	44,9
	Nadiren	18	22,0	23,1
	Ara sıra	16	19,5	20,5
	Sıklıkla	4	4,9	5,1
	Her zaman	5	6,1	6,4
	Toplam	78	95,1	100,0
Cevapsız		4	4,9	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere yabancı olarak algılanmaktan rahatsızlık duyup duymadıklarını sorduğumuzda öğrencilerin % 44,9'u "hiçbir zaman" cevabı vermişlerdir. Öğrencilerin % 23,1'i "nadiren", % 20,5'i "ara sıra" sorun yaşadıkları-

nı belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin yabancı olarak algılanmaktan rahatsızlık duymadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 22. Yabancı Öğrencilerin " dilim nedeni ile yabancı olduğum belli oluyor rahatsız oluyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	40	48,8	50,0
	Nadiren	9	11,0	11,3
	Ara sıra	13	15,9	16,3
	Sıklıkla	6	7,3	7,5
	Her zaman	12	14,6	15,0
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere dilleri nedeni ile yabancı olduklarının belli olmasından rahatsız olup olmadıklarını sordumuzda % 50'lik bir kısmın "hiçbir zaman" rahatsız olmadıkları görülmüştür. % 27,6'lık bir oranda "ara sıra" ve "nadiren" cevapları verilmiştir. % 15'lik

bir grup ise bu durumdan "her zaman" rahatsız olduğunu belirtmiştir. % 14 gibi bir oran azımsanmayacak bir orandır ve öğrencilerin bu rahatsızlıklarının nedenleri araştırılarak ortaya konmalıdır.

Tablo 23. Yabancı Öğrencilerin " bana farklı bakıldığını hissediyorum bu beni rahatsız ediyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	29	35,4	35,8
	Nadiren	12	14,6	14,8
	Ara sıra	16	19,5	19,8
	Sıklıkla	11	13,4	13,6
	Her zaman	13	15,9	16,0
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere kendilerine farklı bakıldığını hissettikleri ve bundan rahatsız olup olmadıklarını sordumuzda öğrencilerin % 35,8'i bunun "hiçbir zaman" kendilerini rahatsız etmediklerini belirttiler. Öğrencilerin % 34,6'sı durumdan "nadiren" ve "ara sıra" rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencile-

rin % 29,6'sı ise bu durumdan "her zaman" ve "sıklıkla" rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 29,6'lık bir kısmının bu durumdan rahatsız olmasının nedeni; öğrencilerin önyargılarından mı yoksa Türklerin yabancılara bakış açılarından mı kaynaklandığının ortaya konması gerekiyor.

Tablo 24. Yabancı Öğrencilerin " kendimi buraya ait hissediyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	21	25,6	26,6
	Nadiren	13	15,9	16,5
	Ara sıra	21	25,6	26,6
	Sıklıkla	11	13,4	13,9
	Her zaman	13	15,9	16,5
	Toplam	79	96,3	100,0
Cevapsız		3	3,7	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere kendilerini buraya ait hissedip hissetmediklerini sorduğumuzda öğrencilerin % 26,6'sı "hiçbir zaman" kendini buraya ait hissetmiyor. % 43,1'i "ara sıra" ve "nadiren" cevaplarını vermişlerdir. % 30,4'ü ise "her zaman" ve "sıklıkla" cevapları-

Tablo 25. Yabancı Öğrencilerin " Türkiye'de yaşamak beni korkutuyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	53	64,6	65,4
	Nadiren	8	9,8	9,9
	Ara sıra	11	13,4	13,6
	Sıklıkla	2	2,4	2,5
	Her zaman	7	8,5	8,6
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere Türkiye'de yaşamının kendilerini korkutup korkutmadığını sorduğumuzda öğrencilerin % 65,4'ü "hiçbir zaman" yanıtını vermişlerdir. % 23,5'i ise "nadiren" ve "ara sıra" cevaplarını vermişlerdir. Cevaplara bakıldığında genel olarak öğrencilerin Türkiye'de yaşamaktan korkmadıkları sonucuna varılabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde 2014 yılı itibari ile 47666 yabancı uyruklu öğrenci çeşitli amaçlarla (lisans, yüksek lisans, doktora, Türkçe öğrenimi) ülkemizde bulunmaktadır. Ülkemizde Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitelere bağlı TÖMER'ler veya özel kurslarda Türkçe öğrenmektedirler.

Bu çalışmanın amacı; yabancı öğrencilerin günlük yaşamdaki yemek, eğlence, din, ulaşım, arkadaş bulma, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılıklar, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları, kıyafet / giyim konularındaki algılarını belirlemek ve hangi konularda sorun yaşayıp yaşamadıklarını ortaya koymaktır.

Öğrencilerin önemli bir kısmının kendilerini Türkiye'ye ve buradaki yaşantıya ait hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı öğrencilerin yaşadıkları diğer bir sorun ise Türklere ait el öpme, dini ve ahlaki değer yargıları gibi bazı konuların yabancı öğrenciler tarafından anlaşılabilmesidir. Bu durumun nedenleri arasında;

nı vermişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerini Türkiye'ye ait hissetmemektedirler. Bunun birçok nedeni olabilir. Bu nedenlerin neler olduğu ile ilgili ayrıca bir anket uygulanıp daha somut veriler elde edilebilir.

kültürel ve dini farklılıklar, önyargı gibi birçok neden sıralayabiliriz.

Anketimize katılan öğrencilerin önemli bir kısmı alışveriş düzenine ve eğlence anlayışına uygun arkadaş bulmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların nedeni olarak kendi kültürleri ile Türk kültürü ve eğlence şeklinin birbirinden farklı olması gösterilebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar ve diğer sorulara vermiş oldukları cevaplar karşılaştırıldığında öğrencilerin kültürel farklılık, çok kültürlülük konusunda bir sorunlarının olmadığını, hoşgörülü olduklarını ancak farklı kültürleri tanımaya çok da istekli olmadıkları görülmektedir.

Bu konular dışında yabancı öğrencilerin yemek, eğlence, din, ulaşım, arkadaş bulma, değer yargıları, Türk kültürü, din, dışlanma, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları, kıyafet / giyim konularında sorun yaşamadıkları görülmüştür.

Yapmış olduğumuz anketten elde ettiğimiz veriler doğrultusunda öğrencilerin günlük yaşamda hangi sorunları yaşadıklarını ortaya çıkarmaya çalıştık. Çalışmamızda sadece günlük yaşam içindeki yemek, eğlence, din, ulaşım, arkadaş bulma, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılıklar, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları, kıyafet / giyim gibi maddeleri ele aldık. Çalışmamızın sonunda

bazı konularda sorunlar yaşandığını ortaya koyduk. Bizden sonra yapılacak başka çalışmalarda bu sorunların nedenleri üzerine çalışmalar yapılması alan açısından faydalı olacaktır. Ayrıca Avrupa Konseyi'nin yabancı bir dile ait sosyal ve kültürel bilgilerin verilmesini söylediği ve sıraladığı kriterlerden; ev şartları, hediye, danslar, müzik, doğum, evlilik ve sanat gibi kriterlerin de yabancılar açısından incelenmesi yabancı öğrencilerin ülkemizde bu konularda hangi algılara sahip olduklarının öğrenilmesi açısından yararlı olacaktır.

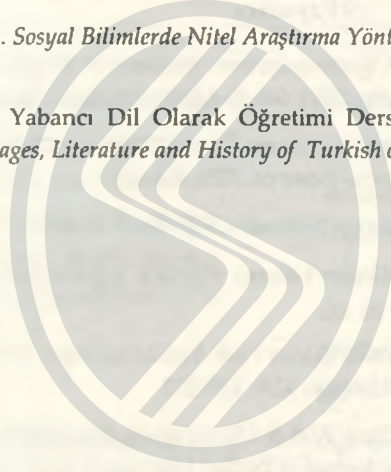
Ortaya çıkan sorunların çözümü ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerin dikkate alınması alan için faydalı olacaktır :

1. Öğrencilerin kendi eğlence anlayışlarına uygun arkadaş bulamama problemi kültürel, sosyal, dini ve ekonomik açılardan incelenmelidir
2. Dini ve ahlaki değerlerin her toplumda farklılık gösterdiği öğrencilere anlatılmalıdır.
3. Yabancı öğrencilerin neden Türkiye'ye kendilerini ait hissetmedikleri hakkında detaylı bir araştırma yapılmalıdır.
4. Öğrencilerin eğitimleri sonrası Türkiye'de kalmak istememelerinin nedenleri farklı bir çalışmayla ortaya konulmalıdır.

Kaynakça

- Altun, T., Ekiz, D., Odabaş, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Biçer, N., Çoban, İ., Bakır, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *The Journal of International Social Research*, 7/29, 126-135.
- Bir, A. A. (Editör). (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, N. (1996). Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları ve Örgütsel Yapı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 503-512.
- Çağlar, A. (1999). Türk Üniversitelerinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri Ve Akraba Toplulukları Öğrencilerinin Sorunları. *TODAİE Amme İdaresi Dergisi*, 32/4, 133-169.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1/2, 51-69.
- Ergin, D. Y., Ermeğan, B. (27-29 Nisan, 2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3/3, 95-106.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/2, 163-172.
- Kaplan, M. (2008). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaoğlu, Fatma (2007). Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Uyma Davranışı: TÖMER Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, A., Şahin, A. (Editörler). (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kıroğlu, K., Kesten A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/2, 26-39.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Okur, A. ve Durmuş, M. (Editörler). (2014). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6/2, 1619-1640.
- Özkul, O. (2013). *Kültür ve Küreselleşme*. İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.

- Şahin, M. (2008). Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* (VII), 55-68.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K. K., Shapiro, R. B., Garcia, W., Wright, T. J., ve Oetzel, J. G., (2000). Ethnic/Cultural Identity Saliency and Conflict Styles in Four US Ethnic Groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24/1, 47-81.
- Tok, M., Yığın, M.(2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Journal of Language and Literature Education*, 8, 132- 147.
- Turhan, M. (1951). *Kültür Değişmeleri: Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik*. Ankara: Doğan Kardeş Yay. A.Ş. Basımevi.
- Uyar, Y. (2007). Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Ve Kültürel Kimlik Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- WEB1, www.ingilizce-ders.com/bilim-arastirma/kultur/kultur/04-kulturel_surecler.htm adresinden 09.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. bs.) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, (Summer 2012), 2751-2759.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Türkiye’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kültürel Algıları

Uğur OKUR*

İsmail GÜLEÇ**

Özet

Bu çalışmanın amacı Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi'nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kültürel algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini Asya, Avrupa ve Afrikalı öğrenciler; örneklemi ise Ankara Üniversitesi TÖMER Kadıköy Şubesi'nde öğrenim gören Asya, Avrupa ve Afrikalı 82 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma betimsel nitelikli özaktarım (self-reporting) araştırmasıdır. Verilerin toplanması için 5'li Likert ölçeği tipinde 18 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin esprileri anlama, kültürler arası farklılık, çok kültürlülük ve din ile ilgili konularda sorunlar yaşamadıkları görülmüştür. Bunların yanında öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtma ve yeteri kadar yer verilmediği, öğrencilerin birbirlerini ve birbirlerinin kültürlerini tanıma konusunda isteksiz bir görünüş sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Yabancı Öğrenci, Algı, Türkçe.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılar Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Programı Öğrencisi,
ugrokr@hotmail.com

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünya düzeninde artık ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış, ülkeler arası iletişim artmış ve bu iletişim olanca hızıyla her geçen gün daha da artmaktadır. Bu iletişimin artması ülkeler arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal ilişkileri geliştirmiştir. Bu gelişim ülkelerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurmaları için birbirlerinin dillerini bilme zorunluluğunu doğurmuştur.

Son yıllarda ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda gelişme göstermesi, gerek Türk cumhuriyetleriyle gerek Avrupa gerekse de Afrika ülkeleriyle olan ilişkilerimizin üst seviyeye çıkması ve ülkemize eğitim için gelen öğrencilere devlet kanalıyla çeşitli kolaylıkların sağlanması yabancı öğrencilerin ülkemize ve dolayısıyla dilimize olan ilgisini arttırmıştır.

2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelere kayıt yaptıran öğrenci sayısı 7039, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bu rakama 31.933'e ulaşmıştır (osym.gov.tr). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bu sayı 44.025, 2013-2014 yılında ise bu sayı 191 ülkeden toplam 47.666 öğrenciye ulaşmıştır (istatistik.yok.gov.tr).

Dünyanın farklı kıta ve ülkelerinden gelen bu öğrencilerin her birinin birbirinden farklı kültürleri, dünya görüşleri, dinleri, giyim tarzları, yeme-içme alışkanlıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar bir arada düşünüldüğünde "kültür aktarımı" kavramını ortaya çıkarmaktadır. Dili oluşturan faktörler arasında "dört beceri" de denen okuma, yazma, dinleme ve konuşma yer almaktadır. Bu faktöre beşinci ve önemli bir madde olarak "kültür" de katılmıştır. Çünkü dilini öğrendiğimiz ülkenin kültürüne ait bilgilere sahip olamazsak tam bir iletişim sağlanamayacağı konusu uzmanların ortak görüşüdür (Çetinkaya, 2008: 2).

Her kültürün ona kendi kimliğini kazandıran, kendine özgü bir dili vardır. Dilin içinde kültürün bütün özellikleri ve tarihsel, toplumsal tüm birikimleri bulunur. Bu nedenle "Dil öğrenmek o kültürü tanıkmaktır." (Kramsch: 1993 Akt. Okur ve Keskin, 2013: 1623).

Kültür kapsam bakımından birçok uzman tarafından farklı olarak tanımlanmış bir olgudur.

"Dil, kültürün temeli olduğuna göre; bir milletin dile ifade ettiği her şeyin kültür kavramı içerisine girer" (Kaplan, 2008: 151). "Kültür ise toplumu üyesi olarak kişilerin yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümüdür" (Güvenç, 2002: 54).

Malinowski ise kültürün bir sosyal miras olduğunu savunarak "kültürün bir toplumun geçmişten devraldığı sanat, bilim, teknoloji, fikirler, alışkanlıklar ve değerler sistemi olduğunu; hatta kültürün en nemli öğelerinden biri olan dinin bile bir sosyal miras olduğunu" belirtmiştir (Malinkowski, 1990: 44-45).

Özkul'a göre kültürlenme: "Sosyolojide gruplar arasındaki iletişim ve etkileşim yoluyla da sağlanmaktadır. Bu olgu geleneksel toplumlarda daha çok gelenek, görenek, ahlaki ve dini anlayış / inançların aktarılması biçiminde; modern toplumlarda ise kurallar ve normların eğitim yoluyla bireylere kazandırılması şeklinde olmak üzere bütün toplumlarda karşımıza çıkmaktadır." (Özkul, 2013: 52).

Özkul gelişen ve değişen dünya düzenini insan odaklı olarak şu şekilde ele almıştır: "Günümüzde her türlü ürün ve birikim, diğer insanlara, ülkelere daha kısa sürede ve daha kesintisiz olarak ulaştırılabilir hale geldi. Dünya adeta her an birbirinden haberdar olan insanların yaşadığı bir köye dönüştü. Bilimsel gelişmelerin hızı ile birlikte farklı toplumsal yapılar ve ilişki biçimleri de oluşmaktadır. Bu yeni yapıya "bilgi toplumu" adı verilmektedir. Bilgi toplumunda, bilgiyle paralel olarak, kültür alanında da küresel bir karşılıklı iletişim söz konusudur. İletişim, karşılıklı uzlaşma, hoşgörü ve kültürel yaklaşımlara neden olmaktadır." (Özkul, 2013: 129). Bu gelişmeler doğrultusunda insanlar birbirlerinin kültürlerini daha iyi tanımak için dillerini de öğrenmek zorunda kalmışlardır. Çünkü bir dili öğrenmek yeni bir kültürü öğrenmenin en iyi ve doğru yoludur.

"Yabancı bir dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış açısını genişletir" (Tapan, 1995: 156).

2000 yılında Avrupa Konseyi (Council of Europe) bir bildirge ile öğretilen yabancı dilin yanında aşı-

ğıda sıralayacağımız bilgilerin de dil eğitimi içinde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Avrupa Konseyi'nin ortaya koyduğu veriler doğrultusunda ülkemize Türkçe öğrenmek için gelen yabancıların bu konularda hangi algılara sahip olduklarının bilinmesi önem arz etmektedir.

Biz de bu amaçla Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin bu konulardaki algılarını ölçmek için onlara; yemek, eğlence, giyim, espri, din, ulaşım, arkadaşlık, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılık, dışlanma, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkisi, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları gibi konulardaki görüşlerini sorduk. Burada dikkat ettiğimiz en önemli şey Avrupa Konseyi'nin kriterlerinin bir çoğunu ele almak ve bu konuda Kadıköy TÖMER'de Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilerin tutumlarını belirleyerek bir sonuca varmaktır.

Alan ülkemizde henüz gelişme aşamasında olmasından dolayı yabancı öğrencilerin sorunlarıyla ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunluğu da Türk soylu öğrencilerin sorunlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır. Kaçmazoğlu ve Şeker (1998) yapmış oldukları çalışmayla Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin Türkiye ve kendi ülkeleriyle ilgili gözlemlerine dayanarak ortaya koydukları sorunları ele almışlardır.

Bir başka çalışma Çağlar (1999) tarafından yapılan çalışmada Türk üniversitelerinde öğrenim gören Türk cumhuriyetleri ve akraba toplulukları öğrencilerinin sorunlarını ele almıştır.

Ancak alan yazında yabancı öğrencilerin kültürel, sosyal ve ekonomik sorunlarının ele alındığı çalışmalarda mevcuttur. Kiroğlu ve ark., (2010) adlı çalışmada yabancı öğrencilerin uyum sorunlarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Bir diğer çalışma, Karaoğlu (2007), tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Karaoğlu yabancı öğrencilerin uyma davranışlarını TÖMER'den yola çıkarak ortaya koymaya çalışmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Pegem Yay., 2012) adlı kitapta alanla ilgili birçok konuya değinilmiştir. Kitapta çalışmamızı ilgilendiren kısım Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. 'nin "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneri-

ler" adlı çalışmadır. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve yabancı öğrencilerin neden yabancı dil olarak Türkçeyi seçtiklerinin cevapları aranmıştır.

Çalışmamıza da esin kaynağı olan Güleç ve İnce, tarafından yapılan "Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma hem Türk soylu hem de yabancı uyruklu öğrencilere uygulanması, hem kültürel hem de günlük yaşama ilişkin algıları incelemesi açısından önemli bir çalışmadır. Yapılan diğer çalışmaların çoğu ya Türk soylulara ya da Türkçe öğrenen yabancılar veya Türk soyluların hangi dil becerilerinde zorlandıkları, hangi gramerlerde zorluklar yaşadıkları üzerinedir.

2. YÖNTEM

Yapmış olduğumuz araştırma betimsel nitelikli bir çalışmadır. Çalışmamız özaktarım (self-reporting) araştırmasıdır. "Özaktarım araştırmalarının verileri, örnekleme yer alan bireylerin kendilerinden bilgi alınarak toplanır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir" (Bir ve diğerleri: 1999: 7).

Verilerin toplanması için 5'li Likert ölçeği tipinde 18 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. 18 soruluk anket; öğrencilerin kültürel algılarını ölçmek için hazırlanmıştır. Öğrenciler kendilerine sorulara "her zaman", "sıklıkla", "ara sıra", "nadiren", "asla" cevaplarından birini vermişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan "maksimum çeşitlilik örnekleme" yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

Öğrencilerin sosyal ve kültürel hayattaki yemek, eğlence, din, ulaşım, arkadaş bulma, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılıklar, dışlanma, selamlaşma, sosyal ortam, öğretmen-öğrenci ilişkileri, alışveriş, eğlence tarzı ve mekanları, ortak çalışma yapma, kıyafet / giyim konularındaki algılarını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada

çalışmanın evrenini Asya, Avrupa ve Afrikalı öğrenciler, örnekleme ise Ankara Üniversitesi Kadıköy Şubesi'nde Türkçe öğrenen Asya, Avrupa ve Afrikalı öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin farklı ülkelerden olmasına dikkat edilerek 20 ülkeden 82 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Seçilen bu öğ-

renciler daha önce hiç Türkçe bilmeyen (Kırgız ve Türkmenistanlı öğrenciler hariç) ve 7 aydır Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören öğrencilerdir. Öğrencilerin 13'ü Avrupalı, 21'i Asyalı, 48'i ise Afrikalıdır. Öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Öğrencilerin geldikleri ülkelere göre dağılımı

Ülke	Öğrenci sayısı
Afganistan	13
Gana	9
Burkina Faso	8
Mali	5
Fildişi	5
Ukrayna	5
Rusya	4
Suriye	4
Tanzanya	4
Uganda	4
Kamerun	3
Sudan	3
Gürcistan	3
Mısır	3
Cibuti	2
Kırgızistan	2
Türkmenistan	2
Endonezya	1
Somali	1
Almanya	1
Ülke sayısı: 20	Öğrenci sayısı: 82

BULGULAR

Ülkemizde Türkçe öğrenimi görmeye gelen öğrencilerin kültürel algılarını ölçmek amacıyla öğrencilere anket tekniğini kullanarak bazı sorular sorduk.

Sormuş olduğumuz sorulara verilen cevaplar sonunda öğrencilerin hangi konularda sorun yaşayıp hangi konularda sorun yaşamadıklarını belirlemeye çalıştık. Öğrencilerin sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 2. Yabancı Öğrencilerin "sınıfta yapılan esprileri anlamada sıkıntı yaşıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	54	65,9	67,5
	Nadiren	13	15,9	16,3
	Ara sıra	6	7,3	7,5
	Sıklıkla	2	2,4	2,5
	Her zaman	5	6,1	6,3
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere sınıfta yapılan esprileri anlayıp anlamadıklarını sorduğumuzda aldığımız cevaplar bu konuda ciddi bir sıkıntı olmadığını göstermektedir.

Verilen cevapların 'hiçbir zaman' ve 'nadiren' birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin % 80'inin bu konuda bir sıkıntısı olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 3. Yabancı Öğrencilerin " sınıfta kültürler arasındaki farklılıklar beni rahatsız ediyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	67	81,7	82,7
	Nadiren	11	13,4	13,6
	Ara sıra	2	2,4	2,5
	Sıklıkla	1	1,2	1,2
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere sınıfta kültürler arasındaki farklılıkların kendilerini rahatsız edip etmediğini sorduğumuzda aldığımız cevaplar bu konuda ciddi bir sıkıntı olmadığını göstermektedir. Verilen cevapların "hiçbir

zaman" ve "nadiren" birlikte düşünüldüğünde % 95'inin bu konuda bir sıkıntı yaşamadığını söyleyebiliriz. % 3,7'lik bir oranda ise "sıklıkla" ve "ara sıra" sorun yaşandığını görülmektedir.

Tablo 4. Yabancı Öğrencilerin " kültürel farklılık nedeniyle kendimi anlatmada sorun yaşıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	51	62,2	63,0
	Nadiren	14	17,1	17,3
	Ara sıra	10	12,2	12,3
	Sıklıkla	5	6,1	6,2
	Her zaman	1	1,2	1,2
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrenciler sınıftaki kültürel farklılıklardan dolayı kendini anlatmada sorun yaşayıp yaşamadığı ile ilgili sorduğumuz soruya öğrencilerin % 80'i "hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vermişlerdir. Alınan cevaplara göre öğrencilerin büyük bir çoğunlu-

ğunun bu konuda bir sorun yaşamadığını göstermektedir. Ancak % 18'lik bir kısım ise bu konuda "ara sıra" ve "sıklıkla" sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Ortaya çıkan bu durum konunun ayrıca ele alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Yabancı Öğrencilerin " TÖMER' de kendi kültürümü gösteren etkinliklere de yeteri kadar yer verilmektedir." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	17	20,7	26,6
	Nadiren	12	14,6	18,8
	Ara sıra	13	15,9	20,3
	Sıklıkla	10	12,2	15,6
	Her zaman	12	14,6	18,8
	Toplam	64	78,0	100,0
Cevapsız		18	22,0	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere TÖMER'de kendi kültürlerini gösteren etkinliklere yeteri kadar yer verilip verilmediği ile ilgili olarak sorduğumuz soruya öğrencilerin % 45,4'ü "hiçbir zaman" ve nadiren" cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin % 20,3'ü "ara sıra", % 34,4'lük kısmı ise "sıklıkla" ve "her zaman" cevapla-

rını vermişlerdir. Buradan çıkan sonuç, TÖMER'de öğrencilerin kültürlerine yönelik etkinliklerin yeterli kadar yapılmadığı yönündedir. Bu duruma neden olan unsurlar nelerdir, öğrencileri bu şekilde düşünmeye iten sebepler nelerdir ayrıca araştırılması gereken konulardır.

Tablo 6. Yabancı Öğrencilerin " çok kültürlü ortamda ders işlemek gereğinden fazla zorlanmama neden oluyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	42	51,2	60,0
	Nadiren	17	20,7	24,3
	Ara sıra	5	6,1	7,1
	Sıklıkla	3	3,7	4,3
	Her zaman	3	3,7	4,3
	Toplam	70	85,4	100,0
Cevapsız		12	14,6	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere çok kültürlü ortamda ders işleminin gereğinden fazla zorlanmalarına neden olup olmadığını sorduk. Öğrencilerin % 60'lık kısmı bu konuda hiçbir zaman sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. %

31,4'lük bir grup ise "ara sıra" ve " nadiren" bu konuda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. % 8,6'lık bir grup ise "sıklıkla" ve "her zaman" bu konuda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Yabancı Öğrencilerin " arkadaşlarımla bazı kültürel farklılıkları beni rahatsız ediyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	56	68,3	69,1
	Nadiren	15	18,3	18,5
	Ara sıra	7	8,5	8,6
	Sıklıkla	2	2,4	2,5
	Her zaman	1	1,2	1,2
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere sorulan arkadaşlarının bazı kültürel farklılıklarının kendilerini rahatsız edip etmediği ile ilgili soruya öğrencilerin % 69,1'lik kısmı bu durumun kendileri için "hiçbir zaman" sorun teşkil etmediği yönün-

dedir. % 27,4'lük bir grup ise "nadiren" ve "ara sıra" bu durumun kendilerini rahatsız ettikleri yönünde cevap vermiştir. Öğrencilerin % 3,7'lik oranı ise "sıklıkla" ve "her zaman" cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 8. Yabancı Öğrencilerin " TÖMER sınıfında çok kültürlülüğe saygı göstermeye özellikle önem verildiğini hissediyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	14	17,1	20,3
	Nadiren	5	6,1	7,2
	Ara sıra	10	12,2	14,5
	Sıklıkla	15	18,3	21,7
	Her zaman	25	30,5	36,2
	Toplam	69	84,1	100,0
Cevapsız		13	15,9	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere TÖMER sınıflarında çok kültürlülüğe saygı göstermeye özellikle önem verilip verilmediği ile ilgili soruya öğrencilerin % 30'u "her zaman" bu duruma önem verildiği cevabını vermişlerdir. % 30'u "ara sıra" ve "sıklıkla" cevaplarını vermişlerdir.

% 23'lük bir kısım ise "hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vermişlerdir. Bu durum sınıfların çok kültürlülüğüne saygı gösterme konusuna biraz daha önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 9. Yabancı Öğrencilerin " ders kitabındaki konuları algılamada kültürel farklılık nedeniyle sorun yaşamıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	35	42,7	43,2
	Nadiren	18	22,0	22,2
	Ara sıra	7	8,5	8,6
	Sıklıkla	8	9,8	9,9
	Her zaman	13	15,9	16,0
	Toplam	81	98,8	100,0
Cevapsız		1	1,2	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere ders kitaplarındaki konuları algılamada kültürel farklılıklar nedeniyle sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda % 65,4'lük bir grup "hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vermişlerdir. %

25,9'luk bir grup ise "sıklıkla" ve "her zaman" sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. % 25'lik oran azımsanacak bir oran olmadığı için bu konu hakkında çalışmalar yapılmasında fayda görülmektedir.

Tablo 10. Yabancı Öğrencilerin " sınıftaki farklı kültürden bireylerle ortak çalışma yapmakta zorlanıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	50	61,0	64,9
	Nadiren	16	19,5	20,8
	Ara sıra	7	8,5	9,1
	Sıklıkla	1	1,2	1,3
	Her zaman	3	3,7	3,9
	Toplam	77	93,9	100,0
Cevapsız		5	6,1	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere sınıftaki farklı kültürlerden bireylerle ortak çalışma yapmakta zorlanıp zorlanmadıkları ile ilgili sorduğumuz soruya öğrencilerin % 85,7'si

"hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vermişlerdir. Bu sonuçlar, bu konuda ciddi anlamda bir sorun yaşanmadığını göstermektedir.

Tablo 11. Yabancı Öğrencilerin " öğretim sırasında kendi değerlerimle çelişen değerlerle karşılaşmak beni üzüyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiki Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	41	50,0	53,2
	Nadiren	14	17,1	18,2
	Ara sıra	11	13,4	14,3
	Sıklıkla	5	6,1	6,5
	Her zaman	6	7,3	7,8
	Toplam	77	93,9	100,0
Cevapsız		5	6,1	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere, öğretim sırasında kendi değerleri ile çelişen değerlerle karşılaşmanın kendilerini üzüp üzmediği ile ilgili sorulara öğrencilerin %

53,2'si bu konuya "hiçbir zaman" üzülmediklerini belirtmişlerdir. % 32,5'lik grup ise "nadiren" ve "ara sıra" üzüldüklerini belirtmiştir.

Tablo 12. Yabancı Öğrencilerin " kültürel açıdan kendimi sınıfta yalnız hissediyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	58	70,7	72,5
	Nadiren	8	9,8	10,0
	Ara sıra	8	9,8	10,0
	Sıklıkla	4	4,9	5,0
	Her zaman	2	2,4	2,5
	Toplam	80	97,6	100,0
Cevapsız		2	2,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere kendilerini sınıfta kültürel açıdan yalnız hissedip hissetmedikleri ile ilgili sorulara öğrencilerin % 72,5'i "hiçbir zaman" kendilerini yalnız hissetme-

diklerini belirtmişlerdir. % 7,5'lik bir grup ise bu konuda "her zaman" ve "sıklıkla" sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13. Yabancı Öğrencilerin " farklı kültürlerden geldikleri için sınıfta kimseyi dışlamıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	43	52,4	60,6
	Nadiren	5	6,1	7,0
	Ara sıra	2	2,4	2,8
	Sıklıkla	8	9,8	11,3
	Her zaman	13	15,9	18,3
	Toplam	71	86,6	100,0
Cevapsız		11	13,4	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere farklı kültürlerden geldikleri için sınıftaki birini dışlayıp dışlamadıkları ile ilgili sorulara % 60,6'lık bir oranda "hiçbir zaman" cevabı verilmiştir. % 29,6'lık bir grup ise bu soruya "sıklık-

la" ve " her zaman" cevaplarını vermişlerdir. Bu cevaplar ışığında sınıftaki farklı kültürdeki öğrencilerin kaynaştırılması konusuna önem verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Tablo 14. Yabancı Öğrencilerin " sınıf içindeki etnik grupların kültürel farklılıklarını anlamada sorun yaşıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	55	67,1	70,5
	Nadiren	9	11,0	11,5
	Ara sıra	8	9,8	10,3
	Sıklıkla	4	4,9	5,1
	Her zaman	2	2,4	2,6
	Toplam	78	95,1	100,0
Cevapsız		4	4,9	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere sınıf içindeki etnik grupların kültürel farklılıklarını anlamada sorun yaşayıp yaşamadıklarını sorduğumuzda öğrencilerin % 70,5'inin bu

konuda "hiçbir zaman" sorun yaşamadığı görülmektedir. % 7,7'lik bir oranda ise "her zaman" ve "sıklık-

la" sorun yaşayan öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.

Tablo 15. Yabancı Öğrencilerin " kendimi çok kültürlü eğitim anlayışına sahip biri olarak görüyorum " Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	16	19,5	20,5
	Nadiren	5	6,1	6,4
	Ara sıra	18	22,0	23,1
	Sıklıkla	12	14,6	15,4
	Her zaman	27	32,9	34,6
	Toplam	78	95,1	100,0
Cevapsız		4	4,9	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere kendilerini çok kültürlü eğitim anlayışına sahip biri olarak görüp görmedikleri ile ilgili sorduğumuz soruya % 50'lik bir grup "her zaman" ve "sıklıkla" cevaplarını vererek kendilerini çok kültürlü eğitim anlayışına sahip bireyler olarak

gördüklerini belirtmişlerdir. % 26,9'luk bir grup ise "hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vererek kendilerini çok kültürlü eğitim anlayışına sahip bireyler olarak görmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 16. Yabancı Öğrencilerin " dinimden kaynaklı değerlerimin anlaşılmasında sorun yaşıyorum. " Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	54	65,9	72,0
	Nadiren	9	11,0	12,0
	Ara sıra	6	7,3	8,0
	Sıklıkla	5	6,1	6,7
	Her zaman	1	1,2	1,3
	Toplam	75	91,5	100,0
Cevapsız		7	8,5	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere dini değerlerinin anlaşılmasında sorun yaşayıp yaşamadıklarıyla ilgili sorulan soruya öğrencilerin % 84'ü bu konuda hiç bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. "Ara sıra", "sıklıkla" ve "her zaman" sorun yaşayanların oranı ise % 16'dır.

dıklarını belirtmişlerdir. "Ara sıra", "sıklıkla" ve "her zaman" sorun yaşayanların oranı ise % 16'dır.

Tablo 17. Yabancı Öğrencilerin " kültürel farklılıklarımız olmasına rağmen sınıftaki herkes kendini sınıfın bir parçası olarak görüyor." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	18	22,0	23,1
	Nadiren	6	7,3	7,7
	Ara sıra	7	8,5	9,0
	Sıklıkla	12	14,6	15,4
	Her zaman	35	42,7	44,9
	Toplam	78	95,1	100,0
Cevapsız		4	4,9	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere kültürel farklılıklar olmasına rağmen sınıftaki herkes kendini sınıfın bir parçası olarak görüyor mu sorusuna öğrencilerin % 30,3'ü "her zaman" ve "sıklıkla" cevaplarını vermişlerdir. Kendisini "hiçbir zaman" sınıfın bir parçası olarak gör-

Tablo 18. Yabancı Öğrencilerin "sınıftaki öğrencilerin ülkemi ve beni tanımaya çalıştıklarını ve bunun için bana imkanlar verdiklerini gözlemliyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	22	26,8	30,1
	Nadiren	7	8,5	9,6
	Ara sıra	19	23,2	26,0
	Sıklıkla	12	14,6	16,4
	Her zaman	13	15,9	17,8
	Toplam	73	89,0	100,0
Cevapsız		9	11,0	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilere, sınıftaki arkadaşlarının ülkesini ve kendisini tanımaya çalışmaları ve buna imkan tanımaları ile ilgili sorulan soruya öğrencilerin % 34,2'si "her zaman" ve "sıklıkla" cevapları verilmiştir. Ancak % 39,7'lik bir grup ise bu konuda "hiçbir zaman" ve "nadiren" cevaplarını vererek bu konuda pek fazla kendilerine imkan tanınmadığı cevaplarını

Tablo 19. Yabancı Öğrencilerin "TÖMER in beni tanımak için zaman zaman bana imkanlar tanıdığına inanıyorum." Sorusuna Verilen Cevapların İstatistiksel Dağılımı

		F	%	Geçerli yüzde
Geçerli	Hiçbir zaman	19	23,2	28,8
	Nadiren	6	7,3	9,1
	Ara sıra	9	11,0	13,6
	Sıklıkla	10	12,2	15,2
	Her zaman	22	26,8	33,3
	Toplam	66	80,5	100,0
Cevapsız		16	19,5	
Toplam		82	100,0	

Öğrencilerin % 48,5'i "her zaman" ve "sıklıkla" TÖMER'de kendilerini tanıtılmalarına imkanlar tanıdığına inanmaktadır. % 28,8'lik bir grup ise "hiçbir zaman" böyle bir imkan sunulmadığını, %7'lik bir grup ise "nadiren" imkan tanındığını belirtmişlerdir. TÖMER'lerde yabancı öğrencilerin kendilerini tanıtılmalarına biraz daha imkan sağlanmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde 2014 yılı itibari ile 47666 yabancı uyruklu öğrenci çeşitli amaçlarla (lisans, yüksek lisans, doktora, Türkçe öğrenimi) ülkemizde bulunmaktadır.

meyenlerin oranı ise % 23,1'dir. Burada % 23,1'lik gibi yüksek bir oranın ortaya çıkması bu konuda problemlerin olduğunu göstermekte ve bunun nedenleri konusunda ayrıca bir çalışma yapılması gerekmektedir.

vermişlerdir. % 26'lık bir grup ise "ara sıra" cevabını vermişlerdir. Bu konuda öğrencilerin vermiş oldukları cevapları dikkate alırsak öğretmenlerin sınıf içi ortamda öğrencilerin birbirlerini ve kültürlerini tanımalarına yönelik etkinliklere biraz daha önem vermesi gerektiğini söyleyebiliriz.

dır. Ülkemizde Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitelere bağlı TÖMER'ler veya özel kurslarda Türkçe öğrenmektedirler.

Bu çalışmamızda yabancı öğrencilerin kültürel hayattaki din, değer yargıları, Türk kültürü, kültürel farklılıklar, kültürel dışlanma, espri, çok kültürlülük, kültürel etkinlikler, çok kültürlü sınıf ortamındaki grup çalışmaları konularındaki algılarını belirlemek ve hangi konularda sorun yaşayıp yaşamadıklarını ortaya koymayı amaçladık. Ayrıca ülkemizde Türkçe öğrenen yabancıların kültürel

alandaki karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmak en büyük hedefimizdir. Kuşkusuz ki gelecek yıllarda da ülkemizdeki yabancı öğrenci sayısı artacaktır. Gelecek yıllarda ülkemize gelecek olan yabancıların da bu tür kültürel sorunlar yaşamamaları için sorunların tespiti ve bu sorunların çözümüne ilişkin yolların aranması hem ülkemiz hem de ülkemize eğitim için gelen yabancılar için çok faydalı olacaktır.

Bu çalışma, Türkçe öğrenen yabancıların kültürel algılarını ortaya koymak için yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kültürel algılarını ölçmek için bazı sorular soruldu ve alınan cevaplar analiz edilerek bir sonuca varılmaya çalışıldı.

Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda genel olarak TÖMER'de öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtmalarına, sınıflardaki çok kültürlülüğe önem gösterildiğinin öğrencilere daha fazla hissettirilmesine ve sınıftaki öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağlayacak etkinliklere biraz daha fazla yer verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar ve diğer sorulara vermiş oldukları cevaplar karşılaştırıldığında öğrencilerin kültürel farklılık, çok kültürlülük konusunda bir sorunlarının olmadığını, hoşgörülü olduklarını ancak farklı kültürleri tanımaya çok da istekli olmadıkları görülmektedir.

Yapmış olduğumuz bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Afrikalılardan oluşmaktadır. Bu konuda yapılacak farklı bir çalışmada seçilecek olan öğrenci grubunun birbirinden farklı kültürleri ba-

rındırmasına dikkat edilmesi alınacak sonuçlar açısından faydalı olacaktır.

Ortaya çıkan sorunların çözümü ile ilgili olarak aşağıdaki önerilerin dikkate alınması alan için faydalı olacaktır.

1. Öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtabilecekleri etkinliklere daha fazla yer verilmesi hem öğrencilerin motivasyonlarının arttırmasına hem de öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmalarına yardımcı olacaktır.
2. Sınıflardaki çok kültürlülüğe önem verildiğinin daha fazla hissettirilerek öğrencilerle öğretmenler arasında önyargının oluşması engellenmelidir.
3. Çok kültürlü sınıflarda görevli öğretmenlere çok kültürlülük ile ilgili eğitim veya seminerler verilmeli ve öğretmenlerin de bu duruma karşı bilgili olmaları sağlanmalıdır.
4. Sınıf içi ortamda öğretmenler tek bir öğrenciye değil bütün sınıf içinde bulunan etnik gruplara aynı hoşgörülle yaklaşmalıdır.
5. Araştırmamızın sonuçlarından yola çıkarak tespit edilen sorunların nedenlerinin araştırılması ve bu sorunların çözümüne ilişkin stratejiler üretilmesi hem alan hem de yabancı öğrenciler açısından son derece faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Altun, T., Ekiz, D., Odabaş, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Biçer, N., Çoban, İ., Bakır, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *The Journal of International Social Research*, 7/29, 126-135.
- Bir, A. A. (Editör). (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, N. (1996). Türkiye'de Yüksek Öğrenim Gören Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Sorunları ve Örgütsel Yapı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 503-512.
- Çağlar, A. (1999). Türk Üniversitelerinde Öğrenim Gören Türk Cumhuriyetleri Ve Akraba Toplulukları Öğrencilerinin Sorunları. *TODAİE Anne İdaresi Dergisi*, 32/4, 133-169.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1/2, 51-69.

- Ergin, D. Y., Ermeğan, B. (27-29 Nisan, 2011). Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3/3, 95-106.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25/2, 163-172.
- Kaplan, M. (2008). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaoğlu, Fatma (2007). Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Uyuma Davranışı: TÖMERÖrneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınc, A., Şahin, A.(Editörler). (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kıroğlu, K., Kesten A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/2, 26-39.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Okur, A. ve Durmuş, M. (Editörler). (2014). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okur, A., Keskin, F. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6/2, 1619-1640.
- Özkul, O. (2013). *Kültür ve Küreselleşme*. İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.
- Şahin, M. (2008). Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tapan, N. (1990). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* (VII), 55-68.
- Ting-Toomey, S., Yee-Jung, K. K., Shapiro, R. B., Garcia, W., Wright, T. J., ve Oetzel, J. G., (2000). Ethnic/Cultural Identity Saliency and Conflict Styles in Four US Ethnic Groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 24/1, 47-81.
- Tok, M., Yığın, M.(2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Journal of Language and Literature Education*, 8, 132-147.
- Turhan, M. (1951). *Kültür Değişmeleri: Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik*. Ankara: Doğan Kardeş Yay. A.Ş. Basımevi.
- Uyar, Y. (2007). Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Ve Kültürel Kimlik Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- WEB1, www.ingilizce-ders.com/bilim-arastirma/kultur/kultur/04-kulturesurecler.htm adresinden 09.06.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. bs.) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, (Summer 2012), 2751-2759.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kasıtlı Kültürleme Süreci ve Bu Süreçte Filmlerin Rolü

Ramazan KAHRİMAN*

Bekir İNCE**

Özet

Vygotsky, dil öğrenimini şekillendiren unsurlardan birinin içinde yaşanılan kültür olduğunu söyler (akt. Lantolf ve Thorne, 2007). Nitekim günümüzde dil öğrenen bir bireyden, dilsel becerileri sergilemesinin ötesinde o dile ilişkin kültürel dünyayı da yakından tanıyıp olmasını beklenir. Dolayısıyla dil eğitiminde dili ve kültürü bütünleşik bir bakış açısı ile ele almak gerekir. Dil ile birlikte kültürü verebilmenin yollarından biri ise bireyi kasıtlı bir kültürleme süreci ile karşı karşıya bırakmaktır. Dil öğretimine ilişkin kullanılan değişik materyaller arasında filmler, bu işlevi en etkili şekilde yerine getiren ders araç gereçleridir. Çünkü beyaz perde, sözün ve yazının gösteremediğini ortaya koyma sanatının adıdır. Bu çalışmanın amacı, filmlerin kasıtlı kültürleme süreci içinde kullanıldığında birey üzerinde ne derece bir etki bıraktığını ortaya koymaktır. Çalışma nicel bir araştırma olup deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Sakarya Üniversitesi TÖMER merkezinde Türkçe öğrenen 112 öğrenciden; örnekleme ise aynı kurumdan rastgele seçilen B1 seviyesindeki 28 öğrenciden meydana gelmektedir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Gruplu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kısa metrajlı filmlerin kültür aktarımı bağlamında uzun metrajlı filmlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle kasıtlı kültürleme süreci içinde kısa metrajlı filmlere uzun metrajlı filmlerden daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, kasıtlı kültürleme süreci- kısa metrajlı filmler, uzun metrajlı filmler.

* Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, kahrizanramazan@gmail.com

** Yard. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, bince@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu, kainatı anlamaya ve yorumlamaya başladığı zamandan beri düşüncelerini ve tecrübelerini başkalarına aktarma çabası içinde olmuştur. Bu aktarımla birlikte kültür denen olgu ortaya çıkmıştır. "Kültür, bir milletin kendine ait dil, ahlak, hukuk, din, estetik, ekonomi, bilim ve düşünce hayatının uyumlu bütünüdür." (Coşgun, 2012: 839). Kültürü diliyle aktaran insanoğlu, bir toplumu tanımının yolunun dili kadar kültürünü de öğrenmekten de geçtiğini fark etmiştir. "Dil ve kültür yaşayan bir organizma gibidir. Bu organizmanın etini dil, kanını ise kültür oluşturur. Kültürsüz dil ölür, dilsiz kültür ise bir şekle (vücuda) sahip olamaz." (Jiang, 2000, s. 328). Bu yüzden dil ediniminde dil ve kültürün bütünlük bir yapıda verilmesi gerekmektedir. Çünkü dil yalnız yazılı kurallardan meydana gelmiş bir yapı değildir. Yabancı bir dil öğrenen birey, kendi kültüründen yola çıkarak yabancı dil aracılığı ile karşılaştığı yabancı kültüre sorarak, karşılaştırarak, ya da sorgulayarak düşünce üretir, bildirişim kurar.(Kargı, 2006). Böylelikle dil edinimi başlar. Dil öğretiminde kültürel unsurlara ne kadar çok verilirse yabancı dil öğrenen bireyler kendi kültürüyle karşılaştırma olasılığı bulur ve dil edinimi kolaylaşır ve kalıcılışır.

Kültür aktarımına baktığımızda kültürün çeşitli süreçlerden geçerek günümüze kadar gelmiş olduğunu ve dil öğretimini şekillendirdiğini görüyoruz. Öncelerini sözlü bir şekilde aktarılan kültürün büyük bir kısmı zamanla unutuluyordu. Yazının icadıyla insanoğlu yaptığı her şeyin kaydını yazıya geçirmeye başladı. Böylece kültürel öğeler nesiller boyunca aktarılabilirdi. Matbaanın icadı ve kağıdın bulunmasıyla birlikte kültürün kitlelere ve nesillere ulaşması daha kalıcı hale geldi. Sanayi Devrimiyle birlikte başlayan makineleşme hareketinin sonucunda insanoğlu radyo, televizyon, telefon, bilgisayar...vb. araçlarla tanıştı. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren de bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelerle insanoğlu yeni bir kültürel süreç olan görsel-ışitsel kültüre geçti. Bu kültürel süreçte bilgi kısa zamanda aktarıldı, bir kültüre has özellikler o kültürün yaşatıldığı topraklardan binlerce kilometre uzakta yaşayan insanlar tarafından anlık olarak görülüp duyulmaya başlandı.

Görsel-ışitsel kültür insanoğlunun uğraştığı tüm alanlarda etkisini göstermeye başlamıştır. Bu durumdan dil öğretiminin yapıldığı eğitim-öğretim ortamları da payını almıştır. Son yıllarda eğitim-öğretim ortamlarında görsel-ışitsel materyallerin kullanım oranı artmıştır. Bunda görsel-ışitsel materyallerin dikkat çekici olması, hatırlamayı kolaylaştırması etkili olmuştur.

Kasıtlı kültürlenme süreci içinde sınıflarda görsel-ışitsel materyallerin kullanımına yer verilmelidir. Çünkü Mustafa Arslan ve Adem Ergin'e göre (2010),

Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemleri, dil öğretiminde beklenen başarıyı sağlayamamaktadır. Öğretmen merkezli olan geleneksel sistemlerde öğrenciler genellikle ikinci plandadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini arttırmak ve öğrencileri isteklendirmek için onların mümkün olan tüm uyarıcılarını harekete geçirmek gerekmektedir. Bundan dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak görsel ve işitsel araçlar öğrencilerin görme ve işitme duyarlarını uyarak öğretimin daha etkili olmasını sağlayacaktır.(s. 65)

Daha etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlanabilmesi için görsel-ışitsel materyallerin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği eğitim-öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde etkili olarak kullanılacak görsel ve işitsel araçlar şunlardır:

a- Görsel ve işitsel araçlar:

1. Video Filmi
2. Televizyon
3. Bilgisayar
4. DVD-VCD Oynatıcısı
5. Projeksiyon Cihazı ve Multimedya
6. Diğer İşitsel Araçlar (MP3)

b) Görsel araçlar:

1. Ders Kitapları
2. Resimler ve Flaş Kartlar
3. Posterler
4. Yazı Tahtaları (Arslan ve Ergin, 2010, s. 66-67)

Yukarıda verilen görsel ve işitsel araçlardan olan filmlerin yabancılarla Türkçe öğretim ortamlarında önemi büyüktür. Çünkü görsel ve işitsel araçlardan biri olan filmler sözün ve yazının anlatamadığı dile getirir. "Yazılı edebiyat okuyucusu tahayyül eder, olmakta olanı zihinsel yaşar, film seyircisi ise görür ve somut yaşar. Kelime soyut, görüntü somuttur."

(Kargı, 2006: 64) Somut yaşantılar birey tarafından çabuk algılanır ve daha uzun süre hatırlanır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı eğitim ortamlarında filmlerin kullanılması öğrencilerde,

- Türkçeye karşı dil hassasiyetinin kazanılması,
- Dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi,
- Bilgi dağarcığının ve kültürel birikimlerinin artması,
- Türkçe öğrenmeye daha istekli olmaları gibi birçok faydalı nitelik kazandıracaktır. (İşcan, 2011: 944)

Bu ve bunun gibi sebeplerden dolayı Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği eğitim ortamlarında filmlerin kullanılması gerekmektedir.

Günümüzde filmler yapısı itibariyle iki gruba ayrılmıştır: Kısa metrajlı filmler, uzun metrajlı filmler. Kısa filmler, uzunluğu ülkeden ülkeye bir ile üç makara (300-1.000 m) arasında değişen filmlerdir. 20 dakikaya kadar olanları vardır. Ancak, sınıflarda kullanılan kısa filmler genellikle 3 dakikayı geçmez. 6-7 dakikalık kısa filmler de dil öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir (Barın, 2007). Uzun metrajlı filmler ise bu sürenin üstünde olan filmleri ifade etmek için kullanılır. Her iki film türü Türkçe'nin yabancı dil olarak edinimi sürecinde kullanılmaktadır.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, uzun ve kısa metrajlı filmlerden hangisinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler üzerinde kültür aktarımı bağlamında daha etkili olduğunu tespit etmektir.

2.YÖNTEM

Çalışma nicel bir araştırma olup deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Sakarya Üniversitesi TÖMER merkezinde Türkçe öğrenen 112 öğrenciden; örnekleme ise aynı kurumdan rastgele seçilen B1 seviyesindeki 28 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde) kullanılmıştır. Gruplu değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ki-kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın yapılabilmesi için öncelikle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ilgilerini çeken filmler anketle tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket uygulandıktan sonra elde edilen veriler uzmanlarla paylaşılmış, en çok izlenmek istenen film türü olan komedi filmi baz alınarak benzer kültürel öğeler içeren kısa ve uzun metrajlı filmler bulunmuş, bu filmlerle ilgili yine uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra bu filmler içinden biri kısa diğeri uzun metrajlı iki film seçilerek örneklem grubundaki öğrencilere sırasıyla izlettirilmiştir.

Kültürel öğeler belirlenirken insanoğlunun ortak değeri olan doğum, evlilik, ölüm gibi temalar baz alınmıştır. Daha sonra izletilecek uzun ve kısa metrajlı filmlerde evlilik temasının kullanılmasına karar verilmiştir. Filmler izletilmeden önce film öncesi, film esnası ve film sonrası testler hazırlanmıştır. Öğrencilerin filmlerdeki kültürel unsurların ne kadarını yakaladıklarını tespit etmek amacıyla film sonrası teste, filmden hatırladıkları Türk kültürüne ait öğeleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilere filmler Türkçe altyazılı bir şekilde izletilmiş, filmden sonra dağıtılan film sonrası testlerle filmdeki kültürel unsurlardan ne kadarını hatırladıkları yahut yakaladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

İzletilen her iki film türünde evlilik öncesi adetlerden olan kız isteme töreni yer almaktadır. Her iki filmde evlilik kültürüyle ilgili toplam beş madde belirlenmiş ve öğrencilerin film sonrası testlere verdiği cevaplarla bu maddelerdeki kültürel öğelerin ne kadarını yakaladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilere film sonrası testlerde Türk kültür unsurlarından neler hatırladıklarına yönelik genel bir soru sorulmasına rağmen öğrencilerin çoğunluğunun evlilik kültürüyle ilgili öğeleri yakaladıkları görülmüştür.

3. BULGULAR

Evlilik teması kapsamında uzun ve kısa metrajlı filmlerde ortak kültürel unsurlar şu şekilde maddeleştirilmiştir:

- a) Kız isteme ritüeli
- b) Kız evine çikolata (tatlı) ile gidilmesi
- c) Kız evine çiçek ile gidilmesi
- d) Kız istenirken kahve ikram edilmesi
- e) Gelin veya damat adayının anne babalarının ellerini öpmesi

Uzun ve kısa metrajlı filmlerdeki yukarıda sıralanan ortak kültürel unsurların grup tarafından algılanma düzeyini gösteren ki kare analizi sonucu aşağı yer verilmiştir. Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölççekler yoluyla

toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar tablo-

ların altına yapılmıştır.

Tablo 1. Kız İsteme Ritüeli Maddesinin Ki Kare Analizi Sonucu

	Kısa Metrajlı Film		Uzun Metrajlı Film		
	N	%	n	%	p
Farkında Olan	26	%92,9	20	%71,4	$X^2=4,383$
Farkında Olmayan	2	%7,1	8	%28,6	$p=0,039$

Kız isteme ritüeli ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=4,383$; $p=0,039<0.05$). Grup kısa metrajlı olanların 26'sının (%92,9) farkında olan, 2'si (%7,1) farkında olmayan; grup uzun metrajlı olanla-

rın 20'si (%71,4) farkında olan, 8'i (%28,6) farkında olmayan olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Kız Evine Çikolata (Tatlı) ile Gidilmesi Maddesinin Ki Kare Analizi Sonucu

	Kısa Metrajlı Film		Uzun Metrajlı Film		
	N	%	n	%	p
Farkında Olan	8	%28,6	0	%0	$X^2=9,333$
Farkında Olmayan	20	%71,4	28	%100	$p=0,002$

Kız evine çikolata (tatlı) ile gidilmesi ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=9,333$; $p=0,002<0.05$). Grup kısa metrajlı olanların 8'i

(%28,6) farkında olan, 20'si (%71,4) farkında olmayan; grup uzun metrajlı olanların 28'i (%100,0) farkında olmayan olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Kız Evine Çiçek İle Gidilmesi Maddesinin Ki Kare Analizi Sonucu

	Kısa Metrajlı Film		Uzun Metrajlı Film		
	N	%	n	%	p
Farkında Olan	8	%28,6	0	%0	$X^2=9,333$
Farkında Olmayan	20	%71,4	28	%100	$p=0,002$

Kız evine çiçek ile gidilmesi ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=9,333$; $p=0,002<0.05$). Grup kısa metrajlı olanların 8'i

(%28,6) farkında olan, 20'si (%71,4) farkında olmayan; grup uzun metrajlı olanların 28'i (%100,0) farkında olmayan olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Kız İstenirken Kahve İkram Edilmesi Maddesinin Ki Kare Analizi Sonucu

	Kısa Metrajlı Film		Uzun Metrajlı Film		
	N	%	n	%	p
Farkında Olan	12	%42,9	1	%3,6	$X^2=12,122$
Farkında Olmayan	16	%57,1	27	%96,4	$p=0,000$

Kız istenirken kahve ikram edilmesi ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=12,122$; $p=0,000<0.05$). Grup kısa metrajlı olanların 12'si (%42,9) farkında olan, 16'sının (%57,1) farkında

olmayan; grup uzun metrajlı olanların 1'i (%3,6) farkında olan, 27'si (%96,4) farkında olmayan olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Gelin veya Damat Adayının Anne Babalarının Ellerini Öpmesi Maddesinin Ki Kare Analizi Sonucu

	Kısa Metrajlı Film		Uzun Metrajlı Film		
	N	%	n	%	p
Farkında Olan	9	%32,1	2	%7,1	$X^2=5,543$
Farkında Olmayan	19	%67,9	26	%92,9	$p=0,020$

Gelin veya damat adayının anne babalarının ellerini öpmesi ile grup arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=5,543$; $p=0,020<0.05$). Grup kısa metrajlı olanların 9'unun (%32,1) farkında olan, 19'unun (%67,9) farkında olmayan; grup uzun metrajlı olanların 2'si (%7,1) farkında olan, 26'sının (%92,9) farkında olmayan olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen verilere göre kısa metrajlı filmlerin kültür aktarımı bağlamında uzun metrajlı filmlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuca göre, yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle kasıtlı kültürleme süreci içinde kısa metrajlı filmlere uzun metrajlı filmlerden daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Kısa metrajlı filmlerin kültür aktarımında daha etkili olmasının sebeplerine bakıldığında, kısa metrajlı filmlerin süresinin kısa olması ve az sayıda kültürel konuyu yoğun olarak işleminin payı

vardır. Bunun aksine uzun metrajlı filmlerin ise süresinin uzun olması ve birçok kültürel noktaya temas etmesinden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde dikkat dağınıklığını meydana getirmiştir. Böylece öğrenciler uzun metrajlı filmlerde daha az sayıda kültürel öğeyi yakalayabilmiştir. Buna karşın kısa metrajlı filmlerde ise öğrenciler daha fazla kültürel öğeyi yakalayabilmiştir.

Araştırma esnasında filmlerin tespit edilmesi süreci bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü aynı film türünde, aynı kültürel öğelere sahip filmleri bulmak araştırmanın sınırlılıklarından birisidir. Bir kültürel öge kısa metrajlı filmde başlı başına yer alırken, uzun metrajlı bir filmle birkaç sahneyle geçiştirilebilmektedir. Bu da benzer kültürel öğelere sahip filmlerin bulunmasını zorlaştırmaktadır.

Bu araştırmanın kapsamı evren, örneklem ve film sayısının artırılmasıyla daha genişletilebilir. Böylece daha nesnel verilere ulaşılabilir.

Kaynakça

- Arslan, M. , Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Barın, E. (22-23 Kasım 2007). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara. Web: http://www.yev.org.tr/turkiye/index.php?lang=tr&page=240&anllcat_10=0&anllitm_10=276
- Coşgun, M. (2012). Popüler Kültür ve Tüketim Toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 837-850.
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies*, 6 (3), 939-948.
- Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Language. *Oxford University Press*, 54/4, 328-334.
- Kargı, B. (2006). Edebiyat Kılavuzluğunda Sinema Yapıtlarının Başlangıç Düzeyi Sonrası Yabancı Dil Öğretimine Katkısı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 60-71.
- Lantolf, J., Thorne, S. (2007). "Sociocultural Theory and Second Language Learning". *Theories in Second Language Acquisition*. Haz. B.Van Pattten ve J. Williams. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: 197-221.

Almanya'daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış "Türkçe Hazırlık 1" Ders Kitabının Biçimsel Açıdan İncelenmesi

Serap KAYA*

İsmail GÜLEÇ**

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine Almanya'da hazırlanan kitaplardan biri olan Türkçe Hazırlık 1 kitabını biçimsel açıdan değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle birçok kaynaktan derlenerek bir "ders kitabı biçim değerlendirme ölçeği" oluşturulmuştur. Almanya'daki Türk çocuklar için hazırlanan Türkçe Hazırlık 1 isimli kitabın özellikleri bu ölçekteki ifadeler ışığında incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda A1-A2 seviyesi için hazırlanmış olan Türkçe Hazırlık 1 isimli ders kitabının ölçekte belirtilen ifadelerin pek çoğuna uygun olmadığı görülmektedir. Ders kitaplarında bulunması gerekli olan içindikiler, dizin, sözlük, önsöz gibi bölümler söz konusu kitapta bulunmamakla birlikte sayfa tasarım ve düzeninde de ölçütlere uygunluk gözlenememektedir. Aynı zamanda görsel tasarımın da gerek öğrencilerin yaş ve seviyesine gerek metinlere uygunluk göstermediği görülmektedir. Bunların dışında söz konusu kitabın henüz taslak halinde bulunması sebebiyle boyut ve basım özelliklerine ait ölçütlere (kâğıt kalitesi, cilt, kitabın ağırlığı vb.) uygunluğu incelenememiştir.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil, Almanya'daki Türk Öğrenciler, Ders Kitapları, Biçimsel Özellikler.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Programı Öğrencisi, serapkaya89@gmail.com

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler bütünüdür. Bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için önceden belli bir plan, program çerçevesi düzenlenmiş ve eğitim dediğimiz bu olayın sonunda değişmesi ya da gelişmesi istenen; son dönemlerde adına kazanım dediğimiz bazı davranışlar belirlenmiştir. Bu davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için hazırlanan programla birlikte bu programları uygulayacak öğretmenlere ve programı takip edebilmemizi sağlayan materyallere ihtiyaç duyarız. Bu materyallerin başında ders kitapları bulunur. Ders kitabı bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen, belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen materyaldir. Millî Eğitim Bakanlığı ders kitabını örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilen basılı eser (Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (1) Mart 2007/2594) olarak tanımlamıştır. Hem basılı ve görsel olması hem kolay ulaşılabilir olması açısından yıllardır vazgeçilmeyen eğitim ve öğretim materyali olan ders kitaplarının amacı; öğretim programlarının amaç ve kazanımlarını öğrenciye edindirmeyi sağlamaktır. Ders kitapları, o dersin programında var olan konular hakkında öğrencilerin neler öğreneceklerini ve öğretmenin de neleri öğreteceğini büyük ölçüde etkileyen bir kaynaktır. Okulda yapılan öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan eğitim araçları arasında ders kitapları "tamamlayıcı öğretim materyalleri" olmanın yanında, temel eğitim sürecinde sadece öğrencilerin değil, yetişkinlerin de öğrenme yaşantılarına kaynaklık ederler (Çalık, 2001 akt. Karatay 2012: 185). Ayrıca öğrencilerin de öğretmenleri ve aileleri dışında gerektiği her an başvurabilecekleri, öğrenme etkinliklerini kendi kendilerine tekrar edebilecekleri, en yakın öğretim kaynağı ders kitaplarıdır (Karatay, 2012: 183). Ders kitapları sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği tempoda tekrar etme olanağına kavuşur. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ders

kitabı sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma olanağı vermesi bakımından önemlidir.

Ders kitapları son yıllarda gelişen teknolojiye rağmen ana dili öğretiminde de öğretim materyali olarak önemli bir yere sahiptir. Dil öğretiminde en çok kullanılan temel kaynak ders kitabıdır. Özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için mutlaka ders kitaplarına ihtiyaç duyarız. Çünkü Türkçe dersinin yapı taşını kitaplarda yer alan metinler oluşturur. Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi), bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39 akt. Özbay, 2012). Özbay (2003: 37 akt. Bağcı ve Ünal, 2013: 13) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmada gösteriyor ki özellikle anadil ve dil alanındaki kitapların hazırlanmasında büyük bir hassasiyet olmalıdır. Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995 akt. Demir ve Yapıcı: 182).

Ders kitabı tüm modern araç-gereçlere rağmen öğretmenin de vazgeçemediği bir öğretim materyalidir. Bu materyalin öğrenme-öğretime ortamına katkıda bulunabilmesi için birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] yayınladığı yönetmelikle, hazırlanacak ders kitaplarında bulunması gereken özellikleri de belirlemiştir. "Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği"nde ders kitaplarının; hem görünüş hem de içerik bakımından temel bazı özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu özellikler, dış görünüş ve içerik bakımından sınıflanarak belirtilmese de metin tasarımı, görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, yazı tasarımı ve üretime yönelik özellikler gibi beş temel başlık altında değerlendirilebilir.

1.1 Ders Kitaplarının Nitelikleri ve Hazırlanması

Ders kitabı, programda yer alan hedeflerle tutarlı konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel bir kaynaktır. Ders kitabı öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarını dikkate almaktan çok, o dersin programında yer alan hedeflere ve işlenecek konulara göre hazırlanır (Demirel, *Türkçe Program ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları, 1996).

Bu bağlamda ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri plânlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten bir materyal olarak hazırlanmak zorundadır. Bunun içinde belirlenen bazı nitelikleri taşıması gerekir.

1.2 Ders Kitaplarının Nitelikleri

Madde 5- Ders kitapları, Yönetmelikte belirtilenlerle birlikte aşağıdaki nitelikleri taşır:

Ders Kitapları;

- a) Öğrencileri; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinlerini içerir.
- b) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olur.
- c) Atatürk İlke ve İnkıpları ile ilgili konulara, öğretim programlarına ve kurulca alınan kararlara uygun olur.
- d) Demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerleri kapsar.
- e) Bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapar.
- f) Bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eder.
- g) Öğretim programının kazandırmayı amaçladığı değer, tutum ve yeterlikleri kapsar. Türk toplumunun sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatır.

h) Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir.

i) Kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı unsurları taşımaz.

j) Her türlü etkinlikte öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze alır.

k) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.

1.3 Ders Kitaplarının Hazırlanması

Madde 6- Bakanlık ve özel kesim tarafından hazırlanacak ders kitabı, temel ders kitabı, alan uzmanı/uzmanları, editör, dil uzmanı, görsel tasarımcı, ölçme-değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, rehberlik veya gelişim uzmanlarından oluşan ekipçe;

- a) İçerik,
- b) Dil, Anlatım ve Üslup,
- c) Öğrenme ve Öğretme,
- d) Teknik, Tasarım ve Düzenleme yönlerinden belirlenen standartlara uygun şekilde incelenir.

Ders kitaplarının görsel öğeler açısından değerlendirilmesi oldukça ihmal edilmiştir. Kitaplarda grafik tasarım adına tam bir karmaşa egemendir. Kalabalık sayfa tasarımları, sıkışık yazılar, durağan resimlemeler, gereksiz renk kullanımları, özellikle ilköğretim ders kitaplarında görülebilecek tasarım sorunlarından bazılarıdır (Pektaş, 2001 akt Karatay, 2012: 187).Proje kapsamında biçimsel özellikler açısından incelemeleri ağırlıklı olarak yapacağımızdan ve projenin asıl amacının ders kitaplarının biçimsel özellikleri ve görsel tasarımını mercek altına almak olduğundan Milli Eğitimin " Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 6. Maddesinde belirttiği " Teknik, Tasarım ve Düzenleme" yönünü biraz daha açıklamakta fayda var. Bu bölüme göre:

- 1) Sayfa tasarımlarında resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri görsel unsurların yerleştirilmesinde görsel algının yarı sıra, bunların eğitimsel ve öğretimsel niteliğine de önem verilir.
- 2) Görsel unsur, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun; görsel algı yönünden ise renk uyumuna

dikkat edilerek açık, temiz ve net bir baskıyla hazırlanır.

3) Her türlü yazı, resim, fotoğraf ve benzeri materyallerden telif hakları gözetilerek alıntı yapılabilir.

4) Konuların daha iyi öğrenilebilmesi için açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı (harita, kroki, fotoğraf, şema, grafik, resim vb.) görsel unsurlara yeterince yer verilir.

5) Kitaplarda yer alan başlıklar sistematik biçimde düzenlenir ve ikonografik bir sistem oluşturulur.

6) Kitaplarda yer alacak Türk bayrağı, "Türk Bayrağı Kanunu" ve "Türk Bayrağı Tüzüğü" ne uygun olarak verilir.

7) Kitap kapaklarında aşağıdaki hususlara yer verilir:

Ön kapakta; kitabın adı, okul türü, sınıfı, başvuru sahibinin adı, varsa pedagojik açıdan uygun bulunan amblemi ve dersin özelliğini yansıtan kapak düzeni.

İç kapağın ön yüzünde; kitabın adı, okul türü, sınıfı, yazarı /yazarların adı ve soyadı (varsa akademik unvanı), başvuru sahibinin adı veya adresi varsa pedagojik açıdan uygun bulunan amblemi.

İç kapağın arka yüzünde; yazar/yazarların dışındaki kitabı hazırlayanların adı ve soyadı.

Arka kapakta sınıf seviyesi dikkate alınarak sağlık, beslenme, trafik ve çevre ile ilgili yazılı ve görsel tasarımlar yer alır.

İkinci yaprak ve devamında; ilköğretimin 1 inci, 2 nci ve 3 üncü sınıflarına ait kitaplarda, yaprağın ön yüzünde Türk bayrağı ile birlikte İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtası; yaprağın arka yüzünde Öğrenci Andı; üçüncü yaprağın ön yüzünde Atatürk'ün resmi ve resminin alt kısmında "Mustafa Kemal Atatürk" yazısı bulunur. İçindekiler (ilgili sınıf için ön görülen puntoda olup) en çok beş sayfayı geçmemelidir. İlköğretimin 4' üncü, 5' inci, 6' nci, 7' nci ve 8' inci sınıflar ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarına ait kitaplarda; ikinci yaprağın ön yüzünde Türk bayrağı ile İstiklâl Marşı; yaprağın arka yüzünde Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, üçüncü yaprağın ön yüzünde, Atatürk resmi ve resminin alt kısmında "Mustafa Kemal Atatürk" yazısı bulunur. İçindekiler (ilgili

sınıf için ön görülen puntoda olup) en çok beş sayfayı geçmemelidir.

Diğer yapraklarda metin kısımlarının başlıkları dışında kalan bölümlerinde (resim altı yazıları, dipnotlar ve benzeri kullanılan yazılar hariç) ilköğretim 1' inci sınıflar için (20), 2' nci sınıflar için (18), 3' üncü sınıflar için (14), 4'üncü sınıflar için (12), 5'inci sınıflar için (11), daha üst sınıflar için ise (10) puntodan daha küçük harfler kullanılmaz.

Yaygın eğitim kurumları için yazılan kitaplarda punto büyüklükleri, yukarıdaki ölçüler ile kursiyerlerin eğitim ve yaş durumları dikkate alınarak belirlenir.

Metinlerin aralarında paragraf boşluğu bulunmayan 100 mm' lik kısmında, ilköğretim 1' inci sınıflar için (10), 2' nci sınıflar için (14), 3 üncü sınıflar için (18), 4 üncü ve 5 inci sınıflar için (20), altıncı ve daha üst sınıflar için (22) den fazla satır bulunmaz.

Yaygın eğitim kurumları için yazılan kitaplardaki satır aralıkları, yukarıdaki ölçüler ile kursiyerlerin eğitim ve yaş durumları dikkate alınarak belirlenir.

Dipnotlar bölüm veya ünite sonlarında verilir.

Ders kitaplarının son bölümünde yer alan yapraklarda sözlük, kronoloji (Sosyal Bilgiler- Tarih kitaplarında) ve kaynakça yer alır.

Ders kitaplarının nitelikleri değerlendirilirken tasarımında bulunması gereken şu temel özelliklere dikkat edilmelidir:

1. Metin ve görsellerin tasarımı: metnin sayfa üzerine konumlandırılması, kullanılan resimlerin metinde işlenen konuyla ilgili olması, renklerinin ilgi çekici ve uyumlu olması, sayfada resimlerin metinle bütünlük sağlaması vs.

2. Sayfa tasarımı: kâğıdın kalitesi, dokusu, rengi vs.

3. Yazı tasarımı: harflerinin punto büyüklüğü, okunaklılığı vs.

4. Üretime yönelik özellikler: baskı kalitesi, dayanıklılık, içeriği yansıtmaya, ilgi çekicilik ve kullanışlı olma vs.

Görüldüğü üzere verilen maddelerde en ince ayrıntısına kadar ders kitaplarının fiziksel standartları belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı belirttiği bu şartları yerine getirmemiş ya da eksik getirmiş olan

kitapları basmaz. MEB'in yönetmelikle belirlediği şartların yanı sıra Türk Standartları Enstitüsü'nün de kitapların fiziksel nitelikleri için koyduğu bazı standartlar vardır.

Türk Standartları Enstitüsü'nün Nisan 1992'de yürürlüğe koyduğu TS 10220 standardı, kitapların üretimine ilişkin fiziksel özellikleri içermektedir. Bunlar kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Görünüş: Ders kitaplarının sayfaları düzgün olmalı, leke, yırtık, buruşukluk ve diğer görünüş kusurları ile baskı hataları bulunmamalıdır. Ders kitabının kenarları düzgün kesilmiş, dikiş ve ciltleme kusurları olmamalıdır.

Renk: Ders kitabı, basımında kullanılan kâğıt ve karton, yüzde yüz beyazlatılmış olmalı ve kimyevi selülozdan imal edilmelidir.

Ders kitabının ön ve arka kapağı 250-300 gramlık kalın bristol karton olmalı ve üzerine lak veya selefona kaplanarak kullanılmalıdır. Ön kapak üzerinde kitabın adı, kullanılacağı okul türü ve sınıf düzeyi, yazar veya yazarların, hazırlayanın, çevirenin ve yayınevinin adı olmalıdır. Arka kapak üzerinde ise, sağ alt köşede fiyatı, fiyatın hemen üzerinde ISBN bilgisi, basım evi veya firmanın adı, varsa tescilli markası, adresi, basıldığı yıl, baskı adedi, standart işaret ve numarası (TS 10220) olmalıdır. Üç fasikülden daha fazla olan ders kitaplarına sırt numarası verilir. Sırtta, kitabın adı, sınıf düzeyi, yazarının, hazırlayanın, çevirenin ve yayınevinin adı ile basıldığı yıla ilişkin bilgiler yer almalıdır. Ders kitaplarının boyutları, ISO 6716'daki A serisinin büyük boyları için A5 boyutuna uygun olmalıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2004). Günümüzde kitap boyutlarında bir birlik sağlanmıştır. Kâğıt bakımından fire vermeyen kitap boyu 16,3 x 24 cm'dir. Ders kitaplarında yer alan ünite, konu ve ana başlıklar dışındaki metin kısımları ortaöğretim kademesi için yazılar 10 punto iken, alt sınıflara inildikçe bu puntolar büyümektedir. Ders kitabının son bölümünde bulunması gerekenler ise; açıklanması gereken kelime, kelime grupları ve terimleri ifade eden sözlük, ayrıca alfabetik sözlük bölümü, kaynakça, bibliyografya ve ekler kısımlarıdır.

Görsel Tasarım: Görsel tasarım, sözel bilgilerin resimlendirilmesi ve görsel materyallerin amaca uygun olarak kullanılabilir olmasını içerir. Grafik-

ler, fotoğraflar, kavram haritaları, deney düzenekleri, slaytlar, filmler, bilgisayar ve TV ekran görüntüleri birer görsel materyaldir. Görsel materyallerin ve içeriğin öğrencinin ilgisini çekecek bir şekilde hazırlanması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Karşılaştıkları görsel materyallerde görsel kalite ve estetik değer buldukları takdirde, öğrencilerin konuyu algılamaları daha da kolaylaşacaktır. İnsanlar, hayvanlar, eşyalar, nesnelere özgün biçimlerde algılanmalıdır. Resimler, öğrencinin yorum yapabilmesi ve düşündüğünü ifade edebilmesi için ne kadar yol gösterirse, öğrencinin biçimlendirme becerisi de o oranda gelişecektir.

Görsel tasarım ile ilgili olarak MEB'in bir ders kitabında aradığı özellikler genelde; konuların sunulmasında açıklayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı öğelere (şema, resim, grafik, fotoğraf vb.) yeterince yer vermesidir. Bu öğeler, öğrencilerin gelişim basamakları ile konulara uygun olmalı ve baskıları net ve temiz yapılmalıdır.

Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yazı boyutu seçimi, fon ve yazı ilişkisi de düşünülerek düzenlenmeli, aynı şekilde öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak uzun metinler için 10-11 punto serifli (tırnaklı) yazılar, kısa metinler ve etkinlikler için serifsiz (tırnaksız) fontlar kullanılabilir. Dekoratif, süslü karakterlerin seçimi okunurluğu olumsuz etkiler. Bazı yazı karakterlerinin diğerlerinden daha kolay okunur olması, yazı karakterleri seçiminin en önemli ayırt edici niteliğidir. Okunurluk, her şeyin hoşnut edici bir okuma yaratmasıdır. Okunurluk yazı karakteri ve harf ölçüsüne bağlı iken okunurluk bütün tasarımda temellenir (Sarıkavak, 1997 akt. Karatay, 2012: 188). Yazı karakterleri, kullanıcı kitlenin kimliği düşünülerek seçilmeli, gereksinmeye göre ikiden fazla harf karakterinin bir arada kullanılmasına özen gösterilmelidir. Satır uzunluğu, satırlar, kelimeler ve harfler arasındaki boşluk, yazı-fon ilişkisi, yeterli zıtlık gibi temel ilkeler okunabilirliği etkiler (Megs, 1995: 82 akt. Karatay, 2012: 188). Bilginin ya da mesajın içeriği kadar nasıl düzenlendiği ve iletişi önemlidir (Alpan, 2004 akt. Karatay, 2012: 188).

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi model olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 39)

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda "Türkçe Hazırlık 1" ders kitabı biçimsel olarak incelendiğinden bu yöntemler tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında Almanya'daki Türk çocukları için, Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından hazırlanmış "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı incelenmiştir.

2.2 Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ve konu alanı ders kitaplarından derlenerek oluşturduğumuz genel değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Almanya'daki çift dilli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan TÜRKÇE HAZIRLIK-1 kitabı biçim açısından incelenirken bu alanda yazılmış kaynaklar taranıp uygun görülenler seçilmiştir. Küçükahmet, Barın, Gülersoy ve Çakmak'ın belirttiği kriterler birleştirilerek ortaya yeni bir ölçek çıkarılmıştır.

2.3 Verilerin Toplanması

Bu çalışmadaki veriler birçok kaynaktan derlenerek hazırlanan « Genel Değerlendirme Ölçeği» yardımıyla Türkçe Hazırlık 1 ders kitabından toplanan bilgilerden oluşmaktadır.

2.4 Genel Görünüm

İçindekiler: Milli Eğitim Bakanlığı " Ders kitapları ve eğitim araçları" yönetmeliğine göre her ders kitabı içindekiler bölümünü barındırmalı ve ilgili sınıf için öngörülen puntoda yazılıp beş sayfayı geçmemelidir. Yeni bir sayfa olarak ve sayfaya yukardan ve yandan ortalanmalıdır. İçindekiler başlığı altında iç kapaktan sonraki tüm bölümlerin ve alt bölümlerin başlıkları sayfa başlangıç numaraları ile birlikte yazılmalıdır.

Dizin: Aranılan konuya daha çabuk ulaşmayı sağlayan bu bölümü konu başlıklarının bir özeti olarak düşünebiliriz.

Sözlük: Milli Eğitim Bakanlığı " Ders kitapları ve eğitim araçları" yönetmeliğine göre konuların sonunda, gerekli görülmesi halinde verilen kavramlarla ilgili sözlük bulunabilir.

Önsöz: Kitabın amacı, önemi, kısaca kapsamı, gerekiyorsa kitabın hazırlanmasında karşılaşılan güçlükler konusunda bilgilerin yanı sıra, kitabın hazırlanmasında maddi, manevi katkısı olan kişi ve/veya kuruluşlara teşekkür gibi açıklamaları içerir. Önsöz iki sayfayı geçemez.

Kapak: Kalın, kolay kırılmayan, üzerine yapılan baskının canlılığını ve netliğini koruyabilen özellikte olmalıdır. İlk izlenimi sağlar (kitabın çekiciliğine ve kitaba karşı olan tutuma etkisi vardır) Kitap kapağının tasarımında:

İlişkili olduğu konu hakkında yani içeriği hakkında etkili bir mesaj verecek şekilde düzenlenmelidir

Kitabın adı, yazarın adı, dersin adı ve ilişkili resim ya da logoların kapak üzerindeki tasarımı iyi yapılmalıdır

Renk kullanımına dikkat edilmeli, aşırıya kaçılmamalıdır

Kapakta kullanılan renkler ve tasarım öğrenciyi güdüleyici olmalıdır.

Ön Kapak: Ders kitabı kapağı ön kapak ve arka kapak olmak üzere iki kısımdan oluşur. Ön kapak dersin tanımlayıcı giriş sayfasıdır. Ders kitabı veya ders kitabı yerine okutulacak kitapların ön kapağında kitabın adı, okul türü, sınıfı, ilgili hizmet birimi veya yayınevinin varsa pedagojik esaslara aykırı olmayan amblemi ve dersin özelliğini yansıtan kapak düzeni olmalıdır (Meb. Mevzuat, 2012)

Arka Kapak: Bakanlığın yönetmeliğine göre arka kapakta sınıf seviyesi dikkate alınarak sağlık, beslenme, trafik ve çevre ile ilgili yazılı ve görsel tasarımlar sayfaya uygunluk sağlayacak şekilde yer alır. Arka kapakta sağ alt köşede barkod ve ISBN'ye yer verilir.

İç Kapak: İç kapağın ön yüzünde, kitabın adı, okul türü, sınıfı, yazarın/yazarların adı ve soyadı, varsa akademik unvanı, başvuru sahibinin adı veya adresi, varsa pedagojik esaslara aykırı olmayan amblemi; iç kapağın arka yüzünde, yazar/yazarların

dışındaki kitabı hazırlayanların adı ve soyadı bulunmalıdır. İç kapakta; basıldığı yıla ve yere, kitabın kabul edildiğine dair Kurul Kararının tarih ve sayısına, genel yayın seri ve dizi numaralarına, telif hakkı, baskı kararı veya onayına ve baskı sayısına yer verilir.

Kitabın Sırtı: Beş formayı geçen kitaplara sırt verilir. Sırtta kitabın adı ve sınıfı, kitabın ön kapağı üstte ve yatay durumda iken soldan sağa doğru okunabilecek şekilde yazılır.

Kaynakça: Ders kitabının hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar kaynakçada belirtilir. Başka bir ders kitabından alıntı yapılamaz ve bir ders kitabı diğerine kaynak gösterilemez. Bu hükme aykırı bir durumun tespiti ve bu tespitin Kurulca yerinde bulunması hâlinde taslak ders kitabı, ilgili hizmet birimi veya yayınevine iade edilir. Yayınevi iade edilen taslak ders kitabının ait olduğu alanın ilgili kitap seviyesinde bir yıl süreyle ders kitabı başvurusunda bulunamaz. Alıntılarla ilgili doğabilecek ihtilaflardan ilgili kişi, hizmet birimi veya yayınevi sorumludur.(Meb. Mevzuat, 2012) Kaynakça genellikle kitabın son sayfasında bulunur. Kaynakça yazımında tüm eserler aynı şekil ile yazılır. Kaynakçalar öğrencinin bu eser oluşturulur iken yazarın nerelerden yararlandığını bilmesi, merak ederse daha ileri bilgi için o kaynağı bulması için yazılmalıdır. Ayrıca yazar alıntı yaparak metin içinde alıntıyı işaret etmiş ise alıntı metninin burada adreslenmesi amaçlanmalıdır.

Ekler: Kitap sonunda sözlük, kaynakça, kronoloji, Türkiye İdari Haritası, Türk Dünyası Haritası gibi eklerin yer alması gerekir.

Diğer Sayfalar: İkinci yaprak ve devamında, ilköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarına ait kitaplarda, yaprağın ön yüzünde Türk Bayrağı ile birlikte İstiklal Marşının ilk iki kıtası; yaprağın arka yüzünde Öğrenci Andı; üçüncü yaprağın ön yüzünde Atatürk resmi ve resmin alt kısmında Mustafa Kemal Atatürk yazısı bulunur. İlköğretimin 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflar ile ortaöğretim ve yaygın eğitim kitaplarında, ikinci yaprağın ön yüzünde Türk Bayrağı ile İstiklal Marşı; yaprağın arka yüzünde Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, üçüncü yaprağın ön yüzünde, Atatürk resmi ile

resmin alt kısmında Mustafa Kemal Atatürk yazısı bulunur. İçindekiler, ilgili sınıf için ön görülen puntoda yazılır. Diğer yapraklarda metin kısımlarının başlıkları dışında kalan bölümlerinde resim altı yazıları, dipnotlar ve benzeri kullanılan yazılar hariç ilköğretim 1. sınıflar için yirmi, 2. sınıflar için on sekiz, 3. sınıflar için on dört, 4. sınıflar için on iki, 5. sınıflar için on bir, daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük harfler kullanılmaz.(Meb. Mevzuat, 2012)

Sayfa Sayısı: Ders kitaplarının sayfa sayısı kullanım açısından düzeye uygun olmalıdır. Öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine hitap etmeyen kalınlıkta ya da incelikte olmamalıdır. Beş formayı geçen kitaplara sırt verilir. Sırtta kitabın adı ve sınıfı, kitabın ön kapağı üstte ve yatay durumda iken soldan sağa doğru okunabilecek şekilde yazılır.

Sayfa Düzeni: Sayfa düzenlemesi aşırı yoğun olmamalıdır. Sayfada uygun miktar boş alan ve kenarlık bırakılır. Başlıklar, alt başlıklar ve varsa etkinlikler kolay okunur ve tutarlı bir biçimde verilir. Metinler yaşa uygun yazı tipi ve puntoda verilir. Taslak ders kitabında sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini uygun yerlere çeken ve estetik değeri yüksek bir biçimde yapılır. Sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılır. Kalabalık sayfa tasarımları, sıkışık yazılar, durağan resimlemeler, gereksiz renk kullanımları, özellikle ilköğretim ders kitaplarında görülebilecek tasarım sorunlarından bazılandır (Pektaş, 2001 akt. Karatay, 2012: 187). Uygun ve yerinde yapılan vurgulama mesajın iletimini kolaylaştırarak bilginin kalıcılığını sağlar. İnsanın görme duyusuyla ve öğrenme kuramlarında elde edilen bilgilerle şekillenen metin ve görsel tasarımı, ders kitaplarına öğretme-öğrenme sürecinde ilgi çekici, tekdüzelikten uzak eğlenceli bir öğrenme aracı olma niteliği sağlar.

Renk: Renk seçiminde çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır. 7 yaşından itibaren çocuklar, estetik gerçekçilik evresindedirler ve sanat yapıtında resmedilen kişinin duygularıyla özdeşim kurarlar. Bu evreden itibaren renklere ilişkin uygun olma, gerçeklik algıları gelişmeye

başladığı için resimlerde kullanılan renkler, gerçekte resmedilen nesnelerin kabul edilebilir özelliklerini yansıtmalıdır (Parsons, Johnston ve Durham, 1978: 96-97 akt. Karatay, 2012: 189). Aynı şekilde 2-9 yaşlar arasında çocuklar, esnek ve yuvarlak çizgili resimlerden hoşlanırken, 9 yaşından sonra daha gerçekçi düşünmeye başladıkları için yuvarlak ve esnek çizimli resimler yerine, gerçeğine uygun resimlerden hoşlandıkları bilinmektedir (Karatay, 2011: 81). Kitap tasarımlarında gereğinden fazla ve bilinçsiz renk kullanımı karmaşık görsel yapı oluşturmaktadır. Renklerin çocuk psikolojisi üzerindeki etkileri ve içerdiği anlamlar, kitap tasarımında düşünülmelidir. Soğuk renkler, çocuklarda uzaklık ve derinlik etkisi yaratırken sıcak renkler yakınlık ve çekicilik etkisi yaratır.

2.4.1 Görsel Tasarım

Çocuğun Seviyesine Uygunluk: Taslak ders kitabında kullanılan fotoğraf, resim, tablo, grafik, diyagram ve benzeri görsel öğeler özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değeri yüksek olmalıdır. Bu öğeler öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte tasarlanır. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretler kolay algılanır olmalıdır. İçindekiler, organizasyon şeması veya planı ile sayfa numaralama, gerektiğinde sözlük, kaynakça, vb. unsurlar yeterli ve kullanışlı bir şekilde tasarlanır. Görsel tasarımı ve sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılır. Taslak ders kitabı reklam unsuru taşıyan öğeler içermez.

İçinde Yaşadığı Toplumun Değerlerine Uygunluk: Bir ders kitabı içinde yaşadığı toplumun değerlerine ve hassasiyetlerine uygun olmalıdır. O toplumun maddi ve manevi özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmaya dikkat edilmelidir.

Kitap ya da Metnin İçine Yerleştirilmesi Durumuna Uygunluk: Ders kitaplarına konumlandırılan metinler, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre tasarlanır. Ders kitaplarını incelerken ilk bakılacak özelliklerden biri olan metin tasarımında tipografik öğelerin ve metin örgütleyicilerin, basta okunabilirlik olmak üzere, sayfa tasarımına uyum, estetik etki gibi çok yönlü tasarım ilkeleri bulunmaktadır (Alpan, 2008 akt. Karatay, 2012: 187). Bu, öğrencile-

rin hem kitaplara ilgi duymalarını hem de içeriğindeki iletileri kolay algılamalarını sağlar. Bunun için öncelikle ders kitabını okuyacak yaş grubunun gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır. Kitaplarda yer alan metinler ve onları tamamlayan görsellerin anlamlı olabilmesi, metinler ile resimlerin sayfa tasarımlarının birbirini tamamlaması gerekir. Ders kitaplarındaki resimler, metnin üstünde, sayfanın üst kısmında, altında veya resim ve metin birbirleriyle karşılıklı olacak şekilde, bir sayfada resim karşısındaki diğer sayfada resim olacak şekilde tasarlanır. Metin ve resmin iç içe tasarlandığı durumlarda metin resmin üzerinde, resim tasarımında kullanılan renkten farklı bir renkle verilmelidir. Resimlerin üzerine yerleştirilen metin için kullanılan yazı rengi ve zemini birbiri ile zıtlık oluşturmazsa metni okumak güçleşir. Okuma eylemi, metindeki anlamı çözmekten çok resim içinde metni seçme çabasına dönüşebilir. Ayrıca görsellerin metinde verilmek istenen kazanımlarla, iletilerle ilgili olması öğrenmeyi pekiştirir. (Karatay, 2012: 187)

Tablo, Grafik ve Şemaların Seviye ve Öğrenciye Uygunluğu: Ders kitaplarında ifade edilen görsel öğelerin kullanımı; bireylerin dikkatlerini çekerek onları güdülemesi ve dikkatlerini canlı tutması, kavramları açıklaması, kavramları somutlaştırması ve bilginin düzenlenmesi ve alınmasının kolaylaştırılması açısından öğretme-öğrenme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir (MEB, 2005). Çünkü tablo, grafik ve şemalar sayfalar dolusu yazıyla anlatılabilecek bir olayı, çok kısa bir sürede anlaşılmasını sağlaması, öğrenmenin kalıcı ve etkili olmasını sağlamasının yanı sıra bu öğeler ekonomiklik ilkesine hizmet etmesi açısından da önemlidir. Ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin, çocukların bilgi ve anlayışlarını resim formatında sunarak görüş açılarını ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirebilmelerinin yanında öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma ve ifade becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilmesi görüşü (Küçükahmet, 2004: 107,113 akt. Akdoğan 2012) görsel öğelerin önemini ifade etmek açısından farklı bir bakış sergilememizi sağlayabilir. Tablo, grafik ve şemalar konuya ve amaca uygun olarak seçildiklerinde öğretilen konuyu canlı hale getirmekte, öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrenmeyi artırmaktadırlar. Çoklu öğrenme ortamı

sağlayan bu görsel öğeler dikkat çektikleri, hatırlamayı kolaylaştırdıkları, soyut şeyleri somutlaştırdıkları, zamandan tasarruf sağladıkları ve güvenli gözlem yapma imkânı sağladıkları için ders kitaplarında sıklıkla tercih edilmektedirler. Görsel öğelerin bir iletişim aracı olarak yazılı materyallere göre daha evrensel olduklarını belirtmekte de fayda vardır (Demiralp, 2007: 374; İşler, 2003 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/isler.htm> akt. Akdoğan 2012)

2.4.2 Boyut ve Basım Özellikleri

Ebat ve forma hacmi: 16 x24 cm. ders kitaplarındaki normal boyuttur. İlköğretimde daha çok büyük boyutlu kitaplar (resimlerin daha büyük ve çok olduğu, yazıların daha büyük puntolu ve boşluklu olduğu) ortaöğretimde ise daha küçük boyutlarda kitaplar kullanılmaktadır. Ebatlar için kesin bir kural yoktur. Hatta bazen farklı boyutlarda kitapların yapılması öğrencinin ilgisini bile çekmektedir. Forma ise on altı sayfalık bölümlere verilen addır. MEB farklı alanlardaki ders kitaplarında bulunması gereken forma sayısını belirlemiştir

Punto: Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yazı boyutu seçimi, fon ve yazı ilişkisi de düşünülerek düzenlenmeli, aynı şekilde öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak uzun metinler için 10-11 punto şerifli (tırnaklı) yazılar, kısa metinler ve etkinlikler için şerifsiz (tırnaksız) fontlar kullanılabilir. Dekoratif, süslü karakterlerin seçimi okunurluğu olumsuz etkiler. Bazı yazı karakterlerinin diğerlerinden daha kolay okunur olması, yazı karakterleri seçiminin en önemli ayırt edici niteliğidir. Okunurluk, her şeyin hoşnut edici bir okuma yaratmasıdır. Okunurluk yazı karakteri ve harf ölçüsüne bağlı iken okunurluk bütün tasarımda temellenir (Sarıkavak, 1997 akt. Karatay, 2012: 188). Yazı karakterleri, kullanıcı kitlenin kimliği düşünülerek seçilmeli, gereksinmeye göre ikiden fazla harf karakterinin bir arada kullanılmamasına özen gösterilmelidir. Satır uzunluğu, satırlar, kelimeler ve harfler arasındaki boşluk, yazı-fon ilişkisi, yeterli zıtlık gibi temel ilkeler okunabilirliği etkiler (Megs,1995: 82 akt. Karatay, 2012: 188).

Kâğıt Kalitesi: Kitaplarda 80 gr'dan az olmayan dayanıklı kâğıtlar kullanılmalıdır. Ders kitaplarında ince, yoğunluğu az, gramajı düşük kâğıtlar, sayfadaki resimleri sayfanın altına yansıttığından okunaklılığı güçleştirir. Ayrıca çalışma kitaplarında yazma çalışmaları yapılacağından yazmaya ve silmeye karşı işlevsel ve dayanıklı olması için kâğıdın dokusu, dışa doğru (soldan-sağa doğru) olacak şekilde tasarlanmalıdır. Mat kuşe kâğıt kullanılmalıdır. Parlak kâğıt gözü daha fazla yorar. Okunabilirlik açısından kâğıt beyaz olmalıdır (beyaz arka plan-siyah yazı) Pürüzsüz kâğıt resimlerin vs. algılanmasını kolaylaştırır. Resimlerin daha doğru algılanmasını sağlar.

Cilt: Kâğıt seçimi ve kullanımı kadar, iyi bir cilt de kitabın ömrünü uzatır. Kitapların cilt yapımı, önemli bir zanaattır. Cilt, kitabın içeriğinden ayrı gibi görülse de, onu bütünleyen önemli bir parçadır. Kitap sayfalarını bir arada tutturmak için tel ve sicim yerine tutkal ve karton kapak kullanılması cildin dayanıklı ve kullanışlı olmasını sağlar.

Ağırlık: Kitap ağırlığı için de belirli sınırlar yoktur. Öğrencinin gelişim düzeyine, kitabın hangi alanla ilgili olduğuna ve içeriğine göre kitabın boyutu ve dolayısıyla ağırlığı değişecektir. Ders kitaplarının her gün öğrenciler tarafından okula getirildiği düşünülerek ağırlıkları, iyi hazırlanmamış, ağır ve kullanışsız kitaplar öğrencilerde fiziksel rahatsızlıklara bile sebep olabilir. Bahsedilen sorunları ortadan kaldırmak için kitapların fiziksel yapılarının öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak bilinçli bir şekilde tasarlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

2.5 Verilerin Analizi ve Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, aktarılan kuramsal bilgiler ışığında yapılan incelemelerin sonuçları verilecektir. Bu doğrultuda bu bölümde, öncelikle Almanya'daki iki dilliler için hazırlanmış Türkçe-Hazırlık 1 isimli kitabın biçimsel özelliklerine ilişkin yapılan incelemenin sonuçları aktarılacaktır. Bu bölümün temel amacı; söz konusu kitabın, iki dilliler için hazırlanan bir ders kitabında bulunması gereken özellikleri ne düzeyde içerdiği ve gerçekleştirdiğini belirlemektir.

Tablo 1. Genel değerlendirme ölçeği

GENEL GÖRÜNÜM	Evet (3)	Kısmen(2)	Hayır (1)
1. İçindekiler bölümü var mı?	()	()	(x)
2. Dizin bölümü var mı?	()	()	(x)
3. Sözlük var mı?	()	()	(x)
4. Önsöz var mı?	()	()	(x)
5. Kapak ölçütlere uygun mu?	()	(x)	()
5.a. Ön kapak ölçütlere uygun mu?	()	(x)	()
5.b. Arka kapak ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5.c. İç kapak ölçütlere uygun mu?	()	()	(x)
5.d. Kitabın sırtı ölçütlere uygun mu?	()	()	()
6. Kaynakça var mı?	()	()	(x)
7.Ekler bölümü var mı?	()	()	(x)
8. Diğer sayfalar ölçütlere uygun mu?	()	(x)	()
9. Sayfa sayısı seviyeye uygun mu?	()	(x)	()
10. Sayfa düzeni ölçüt ve seviyeye uygun mu?	()	(x)	()
11. Renkler seviye ve gelişim dönemlerine uygun mu?	()	(x)	()
GÖRSEL TASARIM	Evet (3)	Kısmen(2)	Hayır (1)
1. Çocuğun seviyesine uygun mu?	()	(x)	()
2. İçinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun mu?	()	(x)	()
3.Kitap ya da metnin içine yerleştirilmesi açısından uygun mu?	()	(x)	()
4.Tablo, grafik ve şemalar seviyeye ve öğrenciye uygun mu?	()	(x)	()
BOYUT VE BASIM ÖZELLİKLERİ			
1. Ebat ve forma hacmi açısından uygun mu?	()	(x)	()
2. Yazı puntoları ölçütlere uygun mu?	()	()	()
3. Kâğıt kalitesi uygun mu?	()	()	()
4. Cildi ölçütlere uygun mu?	()	()	()
5. Kitabın ağırlığı ölçütlere uygun mu?	()	()	()

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan Türkçe-Hazırlıklı kitabının biçimsel özellikleri üzerine yapılan çalışmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

2.6 Genel Görünüm

1. İçindekiler bölümü var mı? : Bir kitapta en çok başvurulan bölümlerden biri olan içindekiler kısmını incelenen kitapta maalesef görememekteyiz. Dolayısıyla kitabın okuyucularına kitabın içeriği ve konularla ilgili bir ön bilgilendirme ya da yönlendirme yapılmamaktadır. Bu sebeple aranan bölümlerin ya da ünitelerin bulunması için bütün kitabı karıştırmak gerekmektedir.

2. Dizin bölümü var mı? : Konu başlıklarının yer aldığı dizin bölümü de incelenen kitapta mevcut olmadığından kitabı okuyan öğrencilere aradıkları bilgiye ulaşma konusunda zorluklar çıkarmaktadır.

3. Sözlük var mı?: Milli Eğitim Bakanlığının " Ders Kitapları ve Eğitim Araçları" yönetmeliğine göre gerekli görüldüğü halde kullanılan sözlük bölümü-

nün özellikle dil eğitimi kitaplarındaki önemi tartışılmaz. Türkçe-Hazırlık 1 kitabında sözlük yer almamaktadır.

4. Önsöz var mı? : Önsöz bölümü de kitapta mevcut olmayan bölümlerden biridir. Bunun sebebinin kitabın henüz taslak halinde bulunmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5. Kapak ölçütlere uygun mu? : Almanya'da bulunan iki dilliler için hazırlanmış Türkçe-Hazırlık 1 kitabının kapağı beyaz fon üzerine kullanılan iki adet İstanbul fotoğrafından oluşmaktadır. Kapakta kullanılan iki fotoğrafta İstanbul'daki Sultanahmet Camisi ve Ayasofya'yı göstermektedir. Kapakta " Times New Roman" karakteriyle 48 ve 72 puntoda siyah renkle yazılmış kitabın ismi, fotoğrafların üzerine yerleştirilmiştir. Bunların yanında ön kapakta sadece kitabın adı ve hazırlayan kurumun adı yer alırken kullanılacağı okul türü, sınıf, yayınevinin amblemi, yazar veya yazarların adı-soyadı yer almamaktadır. Ön kapaktaki eksiklerin dışında kitapta arka kapak ve iç kapakta yer almamaktadır.

Bunun sebebinin de kitabın henüz taslak halinde oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

6. Kaynakça ve ekler bölümü var mı?: Türkçe-Hazırlık 1 kitabında biçimsel ölçütlerden kaynakça ve ekler kısmını da görememekteyiz. İncelenen kitapta verilen sınırlı sayıdaki metinlerin alındığı kaynaklar belirtilmezken kitabın mevcut halinde kaynaklardan pek yararlanıldığını söylemekte doğru olmaz. Zira hazırlanan kitap her anlamda çok basit düzeyde kalıp herhangi bir araştırma ya da kaynak tarama yapılmadan oluşturulduğunu düşündürmektedir.

7. Diğer sayfalar ölçütlere uygun mu? : Derlenen ölçütün diğer sayfalar bölümüne göre incelenen kitapta ikinci sayfanın üst bölümünde Türk Bayrağı ile Mehmet Akif Ersoy'un iç içe geçmiş resmi bulunurken alt kısımda İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtası bulunmaktadır. Bu açıdan mevzuata uygunluk göstermesine rağmen üçüncü sayfada ne Atatürk'ün resmi ne de ismi yer almaktadır.

Diğer taraftan bahsedilen kitabın diğer sayfalarında sürekli beyaz fon kullanılmış olup yalnızca kullanılan fotoğraflarda renkler görülmektedir. Ünite başlıkları ise "Calibri" yazı tipiyle bazen 14 bazen 20 punto olarak değişiklik gösterir vaziyette yazılmıştır. Ders kitabının nasıl kullanılması gerektiğini ifade eden hiçbir düzenleme şeması bulunmadığı gibi kitaptaki sembollerin, açıklamaların vb. ne anlama geldiklerinin açıklanması da yapılmamıştır.

Ünite başlarındaki giriş kısımlarının farklı renklerle gösterilmemesi olumsuz olmakla birlikte ünitelerin içeriğini tam anlamıyla yansıtmamaktadırlar. Öte yandan giriş kısmında veya ünite sonunda ünitenin bir özetinin bulunmamaktadır. Ünite kazanımları, öğrenciye verilmek istenen bilgi, değer, beceri, tutumların vb. ünite başlarında yer almamaktadır.

8. Sayfa sayısı seviyeye uygun mu? : Bir kitapta konular müfredat programına göre dengeli dağıtılmalıdır. Bu da sayfa sayısını ifade etmektedir. Fakat incelenen kitap herhangi bir müfredatı tam olarak takip edip buna göre hazırlanmadığı için olması gereken sayfa sayısı net değildir. Şu an hali hazırda olan kitap 49 sayfadan oluşmaktadır. Bir ders kitabı için sayfa sayısı çok azdır.

9. Sayfa düzeni ölçüt ve seviyeye uygun mu? Türkçe-Hazırlık 1 kitabının tek sütun üzerine düzenlenmiştir. Fakat kitabın hiçbir sayfası ne kendi içinde ne de diğer sayfalarla uygunluk ya da düzenlilik göstermemektedir. Gerek yazı karakterleri gerek yazı puntoları gerekse satır arası boşlukları birbirinden farklı ölçülerde düzenlenmiştir. Satır başı ya da paragraf başı boşluklarına da hiç dikkat edilmemiştir. Farklı yerlerden alınmış metin ve resimler üzerinde herhangi bir düzenleme yapılmadan olduğu gibi alınmıştır.

10. Renkler seviye ve gelişim dönemlerine uygun mu? : Kitap beyaz fon dışında bir sayfa rengi kullanılmamıştır. Aynı şekilde yazı rengi olarak da sadece siyah seçilmiştir. Kullanılan fotoğraf ve resimlerle renklendirme yapılmaya çalışılsa da oldukça yetersiz kalmıştır.

2.7 Görsel Tasarım

1. Çocuğun seviyesine uygun mu? : Ne yazık ki incelenen Türkçe-Hazırlık 1 kitabında kullanılan görsel öğeler arasında öğrenci seviyesine uygunluk göremiyoruz. Kitapta kullanılan 22 adet fotoğrafta içerikle ilgili olanlar kadar olmayanlarda bulunmaktadır. Bunların dışında 5 adet çizim konulmuş ve bunların boyanması istenmiştir. Kitabın birçok bölümünde görsel öğelerin bulunması gereken yerlere resimler konulmayıp resim eklenmeli diye not düşülmüştür. Olan resim ve fotoğraflarda da dini öğeler ağırlık göstermektedir. Ayrıca 4 adet harita ve sayılar ile saatlerin öğretimi için kullanılan bazı görsel unsurlar bulunmaktadır. Sayı ve saatlerin öğretimi için kullanılan öğeler kısmen de olsa çocuğun seviyesine uygunluk göstermektedir.

2. İçinde yaşadığı toplumun değerlerine uygun mu? : Söz konusu kitap, içinde yaşadığı toplumun manevi değerlerini sadece din olarak görüyor şeklinde bir izlenim uyandırmaktadır. Milli değerlerin de manevi unsurumuz olduğunu sadece verdikleri bayrak resminden görebiliyoruz. Bunun dışında milli değerlerimize ait bir unsur kullanılmamıştır.

3.Kitap ya da metnin içine yerleştirilmesi açısından uygun mu? : Türkçe-Hazırlık 1 kitabında az sayıda olan metin için az sayıda görsel öğe kullanılmıştır. Genellikle görsel malzemelerin açıklamalarının hemen yanında yapılması olumludur. Böyle olmakla birlikte, söz konusu görsellerin hemen

altına veya üzerine neyi ifade ettikleri yazılmalı ve numara verilmelidir. Genellikle metinlere uygunluk göstermekle birlikte resim ya da fotoğraf seçiminde çok basite kaçılmıştır. İnternet ortamından indirilmiş görsellerle metinler desteklenmeye çalışılmıştır.

4. Tablo, grafik ve şemalar seviyeye ve öğrenciye uygun mu? Söz konusu kitap boyunca doğru dürüst ne bir tablo ne bir grafik ne de şema göze çarpmaktadır. Sadece hecelere ayırma konusuyla ilgili bir tablo hazırlanmış, birkaç şema oluşturulmuştur. Hiçbir grafiğe yer verilmemiştir. Kitabın bu görsel öğelerle ilgili çok büyük eksikleri vardır.

2.8 Boyut ve Basım Özellikleri

1. Ebat ve forma hacmi açısından uygun mu? İncelenen kitap taslak halinde bulunup henüz basılmadığından ebat bilgisine ancak bilgisayar ortamında bulunan taslaktan yola çıkarak ulaşabilmekteyiz. İncelenen ders kitabının kâğıt ebadı: 210 X 270 mm'dir. Bu haliyle kitap A4 ebatlarına sahiptir. ISO standartlarına ve dolayısıyla eğitime uygun olduğu söylenebilir. Taslak kitapta sayfalar beyaz kâğıttandır.

2. Yazı puntoları ölçütlere uygun mu? İncelenen kitapta 9.11.12.14.16.20.22 gibi sürekli değişkenlik gösteren puntolar kullanılmıştır. Yazı puntolarında hiçbir düzenlilik ve uyum görülmediği gibi yazı karakterlerinde de aynı durum söz konusudur. Kitapta "Times New Roman, Arial, Century Gothic, Cambria, Calibri" gibi birçok yazı karakteri bazen farklı sayfalarda bazen aynı içinde yer almaktadır.

3. Kâğıt kalitesi uygun mu? Türkçe- Hazırlık 1 kitabı henüz taslak halinde olduğu için kâğıt kalitesi ile ilgili bir bilgi vermek mümkün değildir. Basım aşamasında verilen kriterler dikkate alınmalıdır.

4. Cildi ölçütlere uygun mu? Kâğıt seçimi ve kullanımı kadar, iyi bir cilt de kitabın ömrünü uzatır. Kitap sayfalarını bir arada tutturmak için tel ve sicim yerine tutkal ve karton kapak kullanılması cildin dayanıklı ve kullanışlı olmasını sağlar. Kitabın basımı yapılırken dikkat edilmesi gerekmektedir.

5. Kitabın ağırlığı ölçütlere uygun mu? Söz konusu kitap şu anki haliyle çok ince olduğundan tamamlanmamış bu kitap için ağırlıkla ilgili bir bilgi vermek mümkün değildir.

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3 bölümden oluşan çalışmanın ilk bölümünde, Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullanılan ders kitaplarının tarihçesi ile ilgili bilgiler verilmeye çalışıldı. Bununla birlikte ders kitaplarında kullanılan dil öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerine de değinilmeye çalışıldı.

İkinci bölümde iki dillilik konusu ile ilgili bilgiler verilmeye çalışıldı. İki dilliliğin türlerine ve ikinci dil edinimi sürecini açıklayan eğitim modellerine değinilmeye çalışıldı. Ayrıca araştırmaya konu olan kitabın kullanıldığı "Almanya'da iki dilli eğitim nasıl yapılıyor?" ve "Bu eğitim biçimlerinin sonucunda ortaya çıkan problemler nelerdir?" gibi sorulara cevaplar aranmaya çalışıldı.

Üçüncü bölümde ise iki dilli öğrenciler için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunması gereken biçimsel ölçütlere yer verildi. Almanya'daki iki dilliler için hazırlanmış Türkçe- Hazırlık 1 isimli kitabın biçimsel özelliklerine ilişkin yapılan inceleme sonuçlarına yer verildi.

Bu son bölümde ise hazırlanan ölçeğin sonuçları yorumlanmakta ve Türkçeyi ikinci dil olarak edenler için hazırlanan ders kitaplarına bir parça olsun örnek teşkil etmesi amacıyla hazırlanan bir örnek üniteyi içermektedir.

Bir kitabı eline ilk kez alan herkesin neredeyse ilk baktığı kısım olan içindekiler bölümü o kitabın okuyucularına aradıklarını kısa yoldan bulmak adına büyük kolaylıklar sağlar. İçindekiler kısmının yokluğu incelenen Türkçe- Hazırlık 1 kitabının en büyük eksiklerindedir. Dolayısıyla söz konusu kitaba ünite ve konu başlıklarına göre sayfa numaralandırması yapılarak içerik bölümünün eklenmesi gerekmektedir.

Kitabın içinde yer alan bölüm ve konu başlıklarını listeleyen dizin bölümü öğrencilere kitabın içeriği hakkında bilgi vereceğinden içindekiler bölümünden önce kitaba yerleştirilmesi gerekmektedir.

Özellikle ikinci dili öğrenen bireylerin gerek kullanılan metinleri gerek verilen soru ve yönergeleri anlaması açısından belki de ders kitaplarında en çok başvuracağı bölüm olan sözlük, iki dillilerin ders kitaplarında yer alması gereken olmazsa olmaz bölümler biridir. Öğrencinin anlamını bilmediği ya

da karıştırdığı kavramlara kolayca ulaşabilmesi açısından söz konusu kitaba sözlük bölümü eklenmesi gerekmektedir.

Önsöz kısmının kitapta yer almayış sebebinin, kitabın taslak halinde bulunması olduğu düşünülse de kitabın yazılış amacını ve kapsamını belirten bir önsözün bu aşamada dahi bulunması gerektiği düşünülmektedir. Önsöz bölümü kitabın kullanıcılara tanıtıldığı bölüm olduğundan özellikle hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir.

Dil öğretimi için hazırlanmış bu kitabın kapak fotoğrafları incelendiğinde kitabın bir dil kitabı olduğunu anlamak mümkün değildir. Kitabın ismi dışında kapakta bir dil kitabı olduğuna dair hiçbir belirti yoktur. Aynı zamanda kitap kapağı öğrenciyi güdüleyici herhangi bir tasarıma yer vermemiştir. Hâlbuki kitabın küçük yaş grupları için hazırlandığı göz önüne alındığında özellikle kitabın kapak tasarımına dikkat edilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dikkatlerini ders kitaplarına çekebilmenin ilk yolu kitapta ilk karşılaştıkları unsur olan kapağın öğrenciyi ders güdüleyici olması ve öğrencinin ilgisini çekici olmasıdır. Aynı zamanda ders içeriğini de birebir yansıtması gerekmektedir. Bu sebeple küçük yaş gruplarına göre dersin içerik ve kazanımları ile örtüşen bir kitap tasarımı hazırlanması gerekmektedir.

Bir ders kitabı hazırlanırken kitapta en çok dikkat edilmesi gereken bölümlerden birisi metin seçimleridir. Kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olarak seçilmesi gereken metinleri kaynakçada belirtmekte bir o kadar önemli bir durumdur. Türkçe-Hazırlık 1 metinleri çok basit düzeyde kalan ve sayıca çok az olan metinler olduğundan kitaba herhangi bir kaynakça konulmamıştır. Bu sebeple kullanılan metinlerin bir yerden alıntılama olup olmadığını bilememekteyiz. Dolayısıyla hazırlanan her kitapta alıntılama yapılan her unsuru kaynakçada belirtmek gerekmektedir. Bununla birlikte kitabın içeriği zaten çok sınırlı olduğundan hiçbir ek dosya da kullanılmamıştır. Kullanılacak harita ve tabloları ek bölümü altında öğrenciyeye vermek yine kitabın kullanım kolaylığı açısından faydalı olacaktır.

Kitabın diğer sayfalarında bulunması gereken unsurlardan Atatürk resminin olmayışı mevzuata

uygun olmamakla birlikte etikte değildir. Türk milletinin tarihini ve Türk dilini zirveye çıkararak Atatürk'ün ideolojik sebepler gerekçesiyle neredeyse yok sayılması gerçekten üzücü bir durumdur. Türk dilini öğretirken Atatürk'ten bahsetmemek onun dil devriminden, Türk dili için yaptıklarından söz etmemek hiç doğru bir davranış değildir.

Diğer taraftan hitap ettiği yaş seviyesinin ilköğretim çağı çocukları olduğu göz önünde bulundurulduğunda kitaptaki renk kullanımının da çok başarısız olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkatini çekebilme ve güdülenmelerini sağlayabilmek için canlı renklerden faydalanmaları gerekmektedir.

Ünite başlarındaki giriş kısımlarının farklı renklerle gösterilmemesi olumsuz olmakla birlikte ünitelerin içeriğini tam anlamıyla yansıtmamaktadırlar. Öte yandan giriş kısmında veya ünite sonunda ünitenin bir özetinin bulunmaması bu kitabın eksiklerinden biridir. Kitabın en önemli eksiklerinden bir diğeri ise ünite kazanımlarının, öğrenciyeye verilmek istenen bilgi, değer, beceri, tutumların vb. ünite başlarında yer almamasıdır. Ünite başlarında o ünitenin neleri hedeflediği ve öğrenciyeye neleri kazandırmak istediği maddeler halinde açık olarak yazılmalıdır.

Bir ders kitabının sayfa sayısını, o kitabın içeriği ve kazanımları belirler. İncelenen kitabın mevcut içeriği çok yetersiz olduğundan kitap sayfası da çok azdır. Türkçe-Hazırlık 1 kitabının A1-A2 seviyesinde bir kitap olduğu göz önünde bulundurulursa müfredata oranla sayfa sayısının 100'ün altında olmaması gerektiği düşünülmektedir.

Türkçe-Hazırlık 1 kitabının tek sütun üzerine düzenlenmesi okunabilirlik açısından olumlu bir noktadır. Ancak hiçbir sayfanın ne kendi içinde ne de diğer sayfalarla uygunluk ya da düzenlilik göstermemesi kitapta bir başıboşluk ve karmaşa havası yaratmaktadır. Gerek yazı karakterleri gerek yazı puntoları gerekse satır arası boşlukları birbirinden tamamen alakasız olarak düzenlenmiştir. Bu yüzden kitap çok düzensiz ve kalitesiz görünmektedir. Satır başı ya da paragraf başı boşluklarına da hiç dikkat edilmemesi düzensiz bir görüntü ortaya çıkarmaktadır. Farklı yerlerden alınmış metin ve resimler üzerinde herhangi bir düzenleme yapılmadan olduğu gibi alınması, kitabın tabir-i caizse baş-

tan savma hazırlanmış olduğunu göstermektedir. Öyle ki üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmadan basılması mümkün bile değildir.

Bir ders kitabı hazırlanırken renklerin çocuk psikolojisi üzerindeki etkileri ve içerdiği anlamlar, kitap tasarımında düşünülmelidir. Soğuk renkler, çocuklarda uzaklık ve derinlik etkisi yaratırken sıcak renkler yakınlık ve çekicilik etkisi yaratır. Bu sebeple özellikle okul çağındaki öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında sıcak renklerin kullanımına özen gösterilmelidir. İlkokul çağındaki öğrencilerin bu kadar rensiz bir kitaba dikkatlerini vermeleri pek mümkün değildir. Hem sayfa rengi hem yazı karakterleri mutlaka renklendirilmeli hatta her konu ya da ünite için farklı bir renk seçilebilir. Türkiye'de kullanılan ders kitaplarındaki temalara göre renklendirme buna güzel bir örnek olabilir.

Bir ders kitabında kullanılan fotoğraf, resim, tablo, grafik, diyagram ve benzeri görsel öğeler özgün, tasarım ve renk seçimlerinin estetik değeri yüksek olmalıdır. Bu öğeler öğrencinin gelişim düzeyine uygun ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte tasarlanmalıdır. Yönlendirici uyarı, sembol ve işaretler kolay algılanır olmalıdır. Görsel tasarımı ve sayfa düzenlemesi ünite içinde ve kitap boyunca tutarlı bir biçimde yapılmalıdır. Türkçe-Hazırlık 1 kitabı maalesef bu özelliklerin hiçbirini yansıtmamaktadır. Ayrıca kitap içinde kullanılan görsel unsurlar öğrenci düzeyine uygun olmakla birlikte dersin içeriğini de iyi bir şekilde yansıtmalıdır. Kitap hazırlanırken içerik ve tasarımın dersin ismine hizmet edici olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

Bir ders kitabı içinde yaşadığı toplumun değerlerine ve hassasiyetlerine de uygun olmalıdır. O toplumun maddi ve manevi özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmaya dikkat edilmelidir. Kitabın hazırlayıcıları manevi unsurlarımızın sadece "din" den oluştuğunu düşündürecek bir kitap hazırlamışlardır. Hâlbuki dil öğretmenin kültür aktarma işlevi herkesçe bilinen bir durumdur. Zaten farklı bir ülke de farklı bir toplumda farklı bir kültürle yetişen Almanya'daki vatandaşlarımıza, hazırlanan ders kitapları ve verilen dil dersleri ile kültürümüzü ulaştırabilmekteyken hazırlanan kitaplarda buna özen gösterilmemesi büyük bir eksikliklerdir. Bu sebeple özellikle yurt dışındaki öğrencilere okutulmak üzere

re hazırlanan ders kitaplarında milli kültüre ait öğelerin mutlaka bulunması gerekmektedir.

Kitaplarda yer alan metinler ve onları tamamlayan görsellerin anlamlı olabilmesi, metinler ile resimlerin sayfa tasarımlarının birbirini tamamlaması gerekir. Ders kitaplarındaki resimler, metnin üstünde, sayfanın üst kısmında, altında veya resim ve metin birbirleriyle karşılıklı olacak şekilde, bir sayfada resim karşısındaki diğer sayfada resim olacak şekilde tasarlanır. İncelenen kitap oldukça az konu işleyip oldukça az görsel kullanmıştır. Seçilen görseller metnin içeriğine uygunluk göstermekle birlikte yetersiz kalmaktadır. A1-A2 seviyesi için hazırlanan bir kitapta daha yoğun şekilde görseller kullanmak ve mümkünse daha çok çizimlerden yararlanmak gerekmektedir.

Ders kitaplarında ifade edilen görsel öğelerin kullanımı; bireylerin dikkatlerini çekerek onları güdümesi ve dikkatlerini canlı tutması, kavramları açıklaması, kavramları somutlaştırması ve bilginin düzenlenmesi ve alınmasının kolaylaştırılması açısından öğretim-öğrenme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir. Türkçe-Hazırlık 1 kitabı hiçbir tablo, şekil ya da grafiğe yer vermediğinden öğrencilerin somut düşünme becerilerini geliştirmemektedir. Öğrencilerin yaş grubu düşünülecek olursa soyut bilgilerin somutlaştırılması açısından bu öğelerin öneminin göz ardı edilmesi yanlış bir uygulamadır. Küçük yaş grupları için hazırlanmış ders kitaplarında mümkün olduğu kadar tablo, şekil ve grafiklerden yararlanmak gerekmektedir.

Ders kitabının ön ve arka kapağı 250-300 gramlık kalın bristol karton olmalı ve üzerine lak veya sefyon kaplanarak kullanılmalıdır. Ön kapak üzerinde kitabın adı, kullanılacağı okul türü ve sınıf düzeyi, yazar veya yazarların, hazırlayanın, çevirenin ve yayınevinin adı olmalıdır. Arka kapak üzerinde ise, sağ alt köşede fiyatı, fiyatın hemen üzerinde ISBN bilgisi, basım evi veya firmanın adı, varsa tescilli markası, adresi, basıldığı yıl, baskı adedi, standart işaret ve numarası (TS 10220) olmalıdır. Üç fasikülden daha fazla olan ders kitaplarına sırt numarası verilir. Sırtta, kitabın adı, sınıf düzeyi, yazarının, hazırlayanın, çevirenin ve yayınevinin adı ile basıldığı yıla ilişkin bilgiler yer almalıdır. Ders kitaplarının boyutları, ISO 6716'daki A serisi-

nin büyük boyları için A5 boyutuna uygun olmalıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2004 akt. Karamustafaoglu, 2012). Günümüzde kitap boyutlarında bir birlik sağlanmıştır. Kâğıt bakımından fire vermeyen kitap boyu 16,3 x 24 cm'dir. Söz konusu kitap basım aşamasına geldiğinde verilen ebat ve ölçülere uygun şekilde basımı yapılması gerekmektedir.

Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yazı boyutu seçimi, fon ve yazı ilişkisi de düşünülerek düzenlenmeli, aynı şekilde öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak uzun metinler için 10-11 punto olması gerekmektedir. Yazı karakterleri, kullanıcı kitlenin kimliği düşünülerek seçilmeli, gereksinmeye göre ikiden fazla harf karakterinin bir arada kullanılmamasına özen gösterilmelidir. Kitap boyunca yazı karakterleri ve puntolarında tutarlılık olması gözü yormaması ve düzen açısından gerekmektedir. Türkçe-Hazırlık 1 kitabı okutulacağı öğrenci seviyesi açısından düşünülecek olursa yazı puntolarının 11-12 civarı olması uygunluk gösterecektir.

Kitaplarda 80 gr'dan az olmayan dayanıklı kâğıtlar kullanılmalıdır. Ders kitaplarında ince, yoğunluğu az, gramajı düşük kâğıtlar, sayfadaki resimleri sayfanın altına yansıttığından okunaklılığı güçleştirir. Ayrıca mat kuşe kâğıt kullanılmalıdır. Parlak kâğıt gözü daha fazla yorar. Okunabilirlik açısından kâğıt

beyaz olmalıdır. Söz konusu kitap basım aşamasına geldiğinde kâğıt kalitesi verilen ölçülere uygun şekilde düzenlenmelidir.

Kitap ağırlığı için belirli sınırlar yoktur. Öğrencinin gelişim düzeyine, kitabın hangi alanla ilgili olduğuna ve içeriğine göre kitabın boyutu ve dolayısıyla ağırlığı değişecektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kitap ağırlıklarının öğrencilerin taşımakta zorlanacağı kadar fazla olmamasıdır. İncelenen kitabın basımında öğrencilerin gelişim dönem özellikleri dikkate alınarak basım yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak hem yapılan gözlemler sonucu aktarılan bilgilerden hem de hazırlanan kitabın biçimsel açıdan değerlendirmeye yönelik genel değerlendirme ölçeğinden çıkan sonuçlara göre yapılan incelemelerden Almanya'da yaşayan iki dilliler için hazırlanmış olan Türkçe-Hazırlık 1 kitabının biçime ilişkin bölümlerinde birçok eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmektedir.

Aktarılan bilgiler ve değerlendirmeler ışığında incelenen kitap için örnek teşkil edebilecek bir ünite hazırlanmıştır. Bu ünite hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatında belirlenen ölçülere uygun olma durumuna dikkate edilmiştir. Hem biçim hem içerik açısından A1-A2 seviyesine uygun bir ünite oluşturulmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

- Açık, F. (2011). Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. Muğla Üniversitesi.
- Akdoğan, E. (2012). Köy Enstitülerinde Kullanılan Coğrafya Ders Kitaplarında Yer Alan Görsel Öğeler. *Visual Materials Used in Geography Textbooks of Village Institutes*. *Doğu Coğrafya Dergisi / Eastern Geographical Review*; Cilt 17, Sayı 28.
- Alpöge, G. (2014). Çift Dilli Çocukların Dil Gelişimi. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi ABD. <http://www.turkophone.net/wp-content/uploads/2014/03/Alpoge.pdf> adresinden 15.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi *ISSN 1305-5992 Türkiyat Araştırmaları Dergisi Sayı 1*
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metodoloji. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bekar, B. (2013). Almanya'da Türkler Ve Türkçe. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer 2013*, p. 771-787.
- Ceyhan, M. A. ve Çayır, K. (2012). Eğitimde Çok dillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler. *Ayrımcılık- Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul.
- Çetin, M. (5-7 Mayıs 2011). İki Dilli Ortamlarda Türkiye Türkçesinin Öğretimi (Semerkand Örneğinde). *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo: International Burch University
- Çetinkaya, G. ve Altıparmak, H. M. (2013). Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri (Dil Öğretim Teknikleri) <http://www.nigde.edu.tr/akademik.php?id=547&ln=en> adresinden 20.04.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:2.
- Demirel, Ö.(1996). *Türkçe Program ve Öğretimi*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. III. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Çukurova Üniversitesi
- Göçer, A. ve Moğul S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011*, p. 797-810 TURKEY
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilimler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2/1
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:15, s.123-148.
- Karamustafaoğlu, O. (6-8 Kasım 2012). Nitelikli Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı? 2. Çevrimiçi Çalıştay <http://fizikli.com/cevrimici/CCUYGULAMA/3-2012.pdf> adresinden 26.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Karatay, H.(2012). Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 10
- Kılıç, A. ve Seven, S.(2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks Vol. 4, No. 1*
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılabilecek Fiziksel Duyusal Kültürel Yöntem Kuramsal Bir Çalışma. <https://www.academia.edu/7107467/> adresinden 05.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Mevzuat, (2006-2007). *Tebliğler Dergisi*.
- MEB (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1.-10. Sınıflar*. Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Ankara: Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9*
- Oruç, N. ve Yavuz, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi/ Choosing Course Book In Foreign Language Education. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, Cilt: 6, Sayı: 27 Volume: 6
- Şahin, Ç. Ve Kurudayıoğlu M. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Öz yeterlik Algıları. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, Cilt 1 Sayı 2. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
- Yağmur, K. (2007). İki dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü Ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi ISSN: 1303-5134, Cilt: 1, Sayı: 1*
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3* Ankara, s.1641-1651.
- WEB1, <http://www.turkcede.org/turkce-dil-ogretiminde-yontemler/458-yabanci-dil-ogretim-yontemleri.html> 08.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2, <http://www.kpssdershanesi.com/ogretim-yontemleri.html> 09.05.2014 tarihinde erişilmiştir.
- WEB3, <http://egitimteknolojisi.8k.com/isbirlikli.html> adresinden 10.05.2014 tarihinde erişilmiştir.

Almanya'daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Türkçe Hazırlık 1 Ders Kitabının İçerik Açısından İncelenmesi

Seray SOLAK KARATAY*

İsmail GÜLEÇ**

Özet

Dilin aktarımında en önemli faktörlerin başında dilin öğretimi gelmektedir Dil öğretimi ne denli titizlikle yapılırsa o kadar başarılı olunur. Ders kitapları, bir dilin öğretiminde kullanılan en önemli ders materyalidir. Bu nedenle ders kitaplarına verilen önemin en üst seviyede olması gerekir. Yapılan bu çalışmanın amacı, iki dilli öğrenciler için hazırlanmış Türkçe Hazırlık 1 isimli ders kitabının taşıması gereken içerik özelliklerine ne derece sahip olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışmada, birleştirilmiş yaklaşım kullanılmıştır. Nicel olarak incelenen ders kitabındaki metinlerin içerik analizi ile yeterli olup olmadığına, nitel olarak da metinlerin öğretim ve anlatımla ilgili özelliklerine yorumlanarak bakılmıştır. Araştırmada veriler, ders kitabı inceleme ve ana dil öğretimi için hazırlanan programlar ile yurt dışında yaşayan öğrenciler için hazırlanmış öğretim programlarından hareketle hazırlanan Genel Değerlendirme Ölçeğine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizi ve bulgular ışığında basıma hazırlanan bu ders kitabının içerik açısından uygun olup olmadığına ölçekteki kriterlere göre tek tek bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu ders kitabının mevcut durumu, olması ve olmaması gerekenler tartışma, sonuç ve öneri kısmında dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Çift Dillik, Ders Kitapları, İçerik.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancılara Türkçe Eğitimi Bilim Dalı YL Programı Öğrencisi.

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, igulec@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen dünyada değişime ayak uydurmak zorunlu hale gelir. Dil de bu değişimden nasibini alan öğelerdendir. Artan ticari, ekonomik, sosyal faaliyetler; insanların gezip görme isteği, başka ülkelerde yaşama ihtiyacı gibi birçok sebep ikinci bir dilin öğrenilmesini zorunlu kılan nedenler arasında sıralanabilir. Türkçe de 1950'li yıllarla beraber kapılarını yavaş yavaş aralamaya başlamıştır. 1980'lerden sonra daha çok hızlanan bu süreçte daha çok kişi tarafından öğrenilme gerekliliği duyulan bir dil olmuştur. Bu yıllardan sonra da Türkçenin öğretilmesine yönelik girişimler ivme kazanmıştır. Dil, bir toplumun en can alıcı varlığıdır. Dilinizle kültürünüzü, kimliğinizi, tarihinizi, yaşamınızı kısaca her şeyinizi aktarırsınız.

İnsanlar doğuştan dil donanımıyla doğmuş olsalar bile bu donanım kendiliğinden ortaya çıkabilecek bir durum değildir. Bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda şekil almaya başlayan dil, kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkan tanır. Sözlü ve yazılı olarak kullanabileceğimiz dil, insanı diğer canlı ve cansız varlıklardan ayrılmasını sağlayan etkili iletişim araçlarından biridir. Muharrem Ergin'e (1985:3) göre dil "*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai müessesedir.*" Gencan'a (2001:21) göre "*Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan imlerin hepsine birden dil denir.*" Dil içinde yaşadığı topluma göre şekillenir. İnsanlar yaşamında nedeni ne olursa olsun bazen yeni bir dilin öğrenimine ihtiyaç duyabilir. Dilin kıvrak ve sürekli gelişen yönüyle takip edilmesinin zor olması kadar farklı toplumdaki bireylere de aktarılması da zor bir süreçtir. Ural-Altay dil ailesine mensup Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerinin halen istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Son yıllarda bu konudaki çalışmaların daha da arttığı söylenebilir.

Dilin aktarımında en önemli faktörlerin başında dilin öğretimi gelmektedir. Öğretim, planlı olarak öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesidir. Ders kitapları öğretilmesi hedeflenen dersle ilgili bilgilerin bulunduğu materyallerdir. MEB Mevzuatına

(2006:?) göre ders kitapları, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilebilen basılı eser olarak tanımlanmaktadır. Ders anlatımında temel kaynak olarak kullanılan kitaplar eğitim öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğreticiye yol göstermede yardımcı olduğu kadar öğrenene de anlatılanları pekiştirme, tekrar ve anlaşılmayan noktaları anlamaya yardımcı olma gibi birçok hususta kaynak oluşturur. Ders kitaplarının kullanımında öğreticiye de önemli roller düşmektedir. Dersin amacını, kitabın içeriğini tam anlamıyla özümsememiş bir öğreticinin kendine de gruba da faydası olmaz. Ders kitabının yabancılara ana dilin öğretimi için tek kaynak olduğunu düşünüp buna göre hareket edildiği müddetçe, dersin işleniş öğretici açısından çok kolay bir hal alacaktır. Öğrenenin dili ve yaşına uygun hazırlanmış ve iyi bir öğretici ile kullanılan ana dil öğreten ders kitaplarının faydalı olması kaçınılmazdır.

MEB Mevzuatına (2007) göre ders kitapları:

- a) Anayasaya ve kanunlara aykırı hususları içeremez.
- b) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında belirtilen "Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti-ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" hükmüne ve Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine uygun olarak hazırlanır.
- c) Temel insan haklarına aykırılık taşıyamaz. Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez.
- ç) Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak hazırlanır.
- d) Reklâm niteliğinde öğeleri içeremez.

Her konuda olduğu gibi bir materyalin de kullanıcılarına sunulmadan önce belli başlı özelliklere sahip olup olmadığına bakılmaktadır. MEB Mevzuatına (2009) göre bir ders kitabı:

- İçerik,
- Dil, anlatım ve üslup,
- Öğrenme- öğretme,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Teknik, tasarım ve düzenleme açısından incelemeden geçerek yayına hazırlanır.

Dilin, var olduğu toplumda öğrenilmesi kadar, diğer toplumdaki bireylerin tarafından öğrenilmesi muhtemeldir. Bir dilin ders kitabı oluşturulurken de dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Genel olarak MEB Mevzuatında yer alan özellikler ders kitaplarında aranırken genelden özele gidildiğinde ana dili öğreten kitaplarda da belli başlı özellikler aranmaktadır. Demir ve Yapıcı'ya (2007: 187-190) göre bu özellikler:

- Ana dili eğitim ve öğretim programı ülke koşullarını dikkate almalıdır.
- Program yaparken gerek kişisel gerek kurumsal gerekse toplumsal birikimler göz ardı edilmemelidir.
- Ana dili eğitimi ve öğretimi diğer bir dilin öğretimi de diğer dillerin öğretiminden küçük/ büyük farklılıklarla ayrılır.
- Eğitim - öğretim program, geleceğin insanını biçimlendirme çalışmasıdır.
- Sık sık düşüncelerini yazılı ve sözlü anlatma imkânı sunulmalıdır.
- Yapılanlar dilin toplumsal boyutu da göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.

Demir ve Yapıcı, bu makalesinde ana dil öğretimine programlar üzerinden yaklaşarak kitapların hazırlanmasında bu hususlarında göz ardı edilmemesini belirtmek istemiştir.

Dil, toplumun en değişken canlısıdır. Dilin sürekli canlı olması aktarımını zorlaştırmaktadır. Ders kitapları ile dili, yabancı dil gibi aktarımında daha da özele indiğimizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Barın'a (2004) göre temel ilkeler şunlar olmalıdır:

- Dil Öğretiminin Planlanması

- Dört Temel Beceriyi Dikkate Alma
 - Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme
 - Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma
 - Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu
 - Öğrencileri Aktif Kılma
 - Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
 - Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma
- Barın, temel ilkelerden hareketle açıklamalarında yayınların ve ders işleniş sürecinin nasıl olması gerektiği hakkında bu noktaların dikkat edilmesini gerektiğini aktarmaya çalışmıştır.

Ders kitapları hazırlanırken birçok aşamadan geçerek yayına hazır hale gelmiş olur. İncelemeden sonra yayına hazır hale getirilen kitaplar belli uygunluk süresi geçmesi ile baskıya verilir.

Ders kitapları dilin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde kullanılan en önemli kaynak olması sebebiyle hazırlanırken okuma-anlama, konuşma,yazma, dinleme-izleme ve hatta dil bilgisi beceri alanlarını en iyi şekilde yansıtabacak olmasına da özen gösterilmesi gerekmektedir. Bir noktanın eksik olması demek dilin öğretiminde bir taşın eksik olması anlamına gelir. Temeli tam oturmamış bir binanın kalıcı olması zordur. Dil de tıpkı bir yapı gibi düşünülüp atılacak her adımda, hazırlanan her kitapta bu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda "Türkçe Hazırlık 1" ders kitabı içerik olarak incelendiğinden bu yöntemler tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında Almanya'daki Türk çocukları için, Almanya'da faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşu tarafından hazırlanmış "Türkçe Temel Eğitim 2" ders kitabı incelenmiştir.

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışma da veri toplama aracı olarak literatür taraması ve konu alanı ders kitaplarından derlenerek oluşturulmuş genel değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kullanılırken içerik açısından ele alınan kriterler tek tek açıklanmıştır. İçerik açısından ele alınan kriterler şunlardır:

2.2.1 İki Dilli Öğrenciler İçin Hazırlanmış Hazırlık 1 İsimli Kitabın İçerik Açısından İncelenmesinde Ele Alınan Kriterler

Bir ders kitabı içerik yönünden dört farklı açılarından incelenebilir. Bunlar:

1. Dil ve Anlatım açısından
2. İçeriğin Anlatımı
3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri
4. Değerlendirme

2.2.1.1 Dil ve anlatım

Ders kitaplarının en önemli yönlerinden birisi de dil ve anlatım özelliğidir. Öğrenci ders kitabından dinleme, izleme, okuma, anlama, sözlü ve yazılı anlatım ,dilbilgisi ve yazı gibi temel becerileri kazanacak, anadilini doğru ve düzgün konuşmayı öğrenecektir. Bu sebeple doğru ve düzgün bir Türkçe ile yazılmış ders kitapları çok önemli olmaktadır. Ders kitaplarında başarılı bir anlatımın olması için, kitap yazarları öncelikle amaçlarını iyi belirlemeli ve üzerinde detaylı düşünmelidir. Ne yazacağına karar verdiğinde; ne kadar ve nasıl yazacağına da karar vermelidir. Başarılı bir anlatımın yapılmasını sağlamak için, yazılı anlatımın öğeleri bilinmeli ve doğru kullanılmalıdır. Yazılı anlatımın öğeleri: dil bilgisi kuralları, kelimeler, cümle, paragraf ve anlatım şekilleridir. (Kılıç ve Seven, 2002)

Ders kitapları dil ve anlatım yönünden şu nitelikleri taşımalıdır:

Dilin anlaşılabilirliği:

Ders kitaplarında kullanılan dilin kuşkuya, belirsizliğe yer vermeyecek biçimde anlaşılır olmasıdır. Değişik yorumlara gelen anlatım anlaşılır değildir.

Dilin sadeliği:

Ders kitaplarında kullanılan dil düşüncüyü yeterli sözcük ya da söz öbeği kullanarak anlatılması, anlamda gereksiz sözcük bulunmamasıdır. Kullanılan dil süsten, basmakalıp söyleyişten uzak olmalı ve yabancı dillerdeki sözcükler ve tümceler mümkün olduğu kadarıyla kullanılmamalıdır.

Türkçe dil kurallarına uygunluğu:

Anlatımda belirli dil kurallarına uyulması gerekir. Bu kurallar : Noktalama ve yazım kurallarıdır. Nok-

talama işaretlerinin doğru kullanılması, noktanın kullanıldığı yer ve durumlarda çoğunlukla problem olmayabilir. Virgül, noktalı virgül, iki nokta gibi daha karmaşık yapı ve bilgileri sunma sırasında yapılan noktalama yanlışlıkları bireyi anlatımdan uzaklaştırabilir. Yazım kuralları, bir dilde seslerin sembolleri olan harflerin, kelimelerin yazılışında kullanılmasıdır. Büyük harflerin kullanışı; kelime, ek ve sayıların yazılışıyla ilgili kurallara uygun olmalıdır.

Metindeki cümlelerin uzunluğu:

Cümlelerdeki kelime sayısı; birinci sınıfta 6, ikinci sınıfta 8,üçüncü sınıfta 10,dördüncü 12 kelimeyi geçmemelidir (MEB,1995). Kelime sayısının artması, cümle uzun olması demektir. Uzun cümleler, genellikle, anlaşılması güç, okunuşu sıkıcı ve yorucu olmaktadır (Kantemir,1991).

İçeriğin anlatımı

Ders kitapları içeriğin anlatımı yönünden şu özellikleri taşımalıdır:

- Gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmemesi
- Her metin öğrenciye kazandırılması düşünülen bir hedefi ve davranışı vermelidir.
- Programda ön görülen beceri, değer ve tutumları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içermesi

Türkçe dersinde öğrencilerin her şeyden önce okuduğunu anlama ve anlatma güçlerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle her iki güce ilişkin özel ve bu amaçlara yönelik kazandırılacak davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) ayrıntılı bir biçimde programlarda yer almaktadır.

Temel Beceriler

- Programla öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır:
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

- Sosyal katılım

Temel Değerler

Programla öğrencilere kazandırılmak istenen değerler şunlardır:

- Vatanseverlik
- Hoşgörü
- Farklılıklara saygı duyma
- Barış
- Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
- Misafirperverlik
- Dayanışma
- Sorumluluk
- Paylaşımçı olmak
- Dürüstlük
- Yardımseverlik
- Estetik duyarlılık (MEB,2009).

İçeriğin ilgi ve dikkat çekici bir biçimde anlatımı:

Ders kitaplarında ünite ve konu başlarında dikkat çekici öğelere yer verilmelidir. Bunun için hazırlık çalışmaları, ön organize ediciler ve hedef verilebilir. Konular arası ilişkinin kurulabilmesi ve öğrencinin öğrenme şemasını oluşturabilmesi için geçiş ifadelerine yer verilebilir. Geçiş için yazılı ifadelerin yanında görsel öğeler de kullanılabilir.

Dersin özelliğine göre öğrenci seviyesine ve konunun niteliğine uygun deyim, atasözü, türkü vb. kültürel unsurlara yer vermesi:

Kültür, ulusların uzun yılların birikimi sonucunda oluşturdukları hayat biçimidir. Geçmişle gelecek arasında bir köprü kurarak ulusların varlıklarını sürdürmeleri ve kuşaklararası iletişim kurmalarında önemli bir görevi üstlenir. Kendi kültürünü koruyup geliştiren ve farklı kültürlerle karşılaştırabilen bireylerin yetişmesi günümüzde giderek önem taşımaktadır.

İçeriğin çocuğun gelişim özelliklerine (zihinsel, sosyal, duyuşsal) uygunluğu:

Ders kitabını hitap edeceği öğrenci grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin bulunduğu düzey, onun hazır bulunuşluğunu ifade eder. Örneğin, somut işlemler dönemindeki öğrenciler, soyut kelimeleri anlamakta zorluk çekerler. Özellikle, dünyasına uygun olmayan nesne ve olgulara karşılık kullanılan soyut ifadeleri anlayamazlar.

2.1.1.2 Öğretim yöntem ve teknikleri

Öğretim yöntem ve teknik yönünden şu özellikleri taşımalıdır:

Dört temel becerinin öğretimi:

Öğrencilerin, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri, aşağıdaki temel dil becerilerini kazanmalarına bağlıdır:

Dinleme / izleme

Dinleme / izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme / izleme eğitimi gerektirmektedir. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, 2009).

Konuşma

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri sağlanır.

Okuma

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Yazma

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında

da en etkili araçlardan biridir. Yazma becerisiyle öğrencilerin duygu,düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

Dil bilgisi Öğretimi:

Dil bilgisi beceri olmadığı için doğrudan öğretim sürecinin konusu olmamakla birlikte dilin temelinde yer alması sebebiyle sezdirilerek kavratılması gereken olmazsa olmaz dil unsurudur. Dilin yapı taşlarını oluşturan, belli bir kuralla göre kullanılmasını sağlayan bu unsur dilin doğru kullanımı açısından önemlidir.

2.1.1.3 Değerlendirme

Programda belirlenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleştiyse ne ölçüde gerçekleştiği, gerçekleşmediyse nelerin yapılması gerektiği değerlendirmenin kapsamı içindedir. Ders kitaplarında bulunması gerekli değerlendirme çalışmaları, başta hazırlık çalışmaları, ortada konu içi değerlendirme, sonda ünitenin değerlendirmesi olmak üzere üç şekilde olmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilmeleri çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Edinilen sonuçlar değerlendirilerek (varsa) gerçekleştirilemeyen kazanımlar için öğretmen uyguladığı yöntem ve teknikleri gözden geçirmeli, gerekirse yeni eğitsel önlemler almalıdır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da yardımcı olmaktadır.

Değerlendirme yönünden şu özellikler taşınmalıdır:

Alıştırma ve soruların niteliği:

Bazı değerlendirme yöntem ve teknikleri belli konular için daha uygundur. Öğretim sürecinde öğren-

menin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek, öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçlar kullanılabilir.

Alıştırma ve soruların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik hazırlanmış olması:

Verilen soru ve çalışmalar doğru düşünmeye yönlendirici olmalı; belirsiz, yüzeysel, önemsiz düşünceler üzerinde olmamalıdır.

Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formlarının olması:

Gözlem formu, derslerin işleniş sürecinde öğrencilerin yapılan etkinliklere katılma düzeylerini gözlemlemek için kullanılabilir. Öğretmen, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı, uzun bir sürece dayalı olarak doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler.

Test türü alıştırma ve soruların olması:

Çoktan seçmeli testler öğrenciye soru kökleri ile birlikte bu köklerden her birinin doğru cevabı olan ifadeler ve çeldiricilerden oluşan soruların doğru cevaplarını seçtirilmesidir. Çoktan seçmeli test maddeleri basit öğrenme sonuçlarının ölçülmesi ile sınırlı değildir. çoktan seçmeli sorular hem bilgi,hem kavrama,hem de uygulama düzeyindeki yeteneklerin ölçülmesine uygun düşmektedir. (Grondlund ve Linn,1999:157;Ayatar,1965:22)

Tablo 1. Genel Değerlendirme Ölçeği (Kitabın Adı: A1ve A2 Hazırlık 1 Ders Kitabı)

Dil ve Anlatım	Evet (3)	Kısmen(2)	Hayır(1)
1. Kullanılan dilin anlaşır mı?	(x)	()	()
2. Kullanılan dil sade mi?	(x)	()	()
3. Türkçe dil kurallarına uygun mu?	()	(x)	()
4. Metindeki cümle uzunlukları sınıf seviyesine uygun mu?	(x)	()	()
İçeriğin Anlatımı			
1. Gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmiş mi?	()	()	(x)
2. Programda ön görülen beceri, değer ve tutumları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içeriyor mu?	()	()	(x)
3. İçeriğin ilgi ve dikkat çekici bir biçimde anlatımı var mı?	()	()	(x)
4. Dersin özelliğine göre öğrenci seviyesine ve konunun niteli-	()	(x)	()

ğine uygun deyim, atasözü, türkü vb. kültürel unsurlara yer veriyor mu?			
5. İçeriğin çocuğun gelişim özelliklerine(zihinsel, sosyal, duyuşsal) uygun mu?	()	(x)	()
Öğretim Yöntem ve Teknikleri			
1. Dört temel becerinin öğretimi sağlanıyor mu?	()	()	(x)
2. Dil bilgisi öğretimi var mı?	()	()	(x)
Değerlendirme			
1. Alıştırma ve soruların nitelik mi?	()	()	(x)
2. Alıştırma ve soruların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik hazırlanmış mı?	()	()	(x)
3. Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları var mı?	()	()	(x)
4. Test türü alıştırma ve soruların yer alıyor mu?	()	()	(x)
Toplam	9	6	9
Kitabın aldığı puan toplamı:			24 puan
Maksimum puan:			45 Puan

3. VERİLERİN ANALİZİ VE BULGULAR

İki dilli öğrenciler için hazırlanan Hazırlık 1 kitabı içerik açısından incelendiğinde şu hususlar göze çarpmıştır:

3.1 Dil ve Anlatım

Türkçe Hazırlık 1 kitabında kullanılan dil anlaşılır mıdır?

Kitapta kullanılan dil tamamen açık ve anlaşılır ifadelerden oluşmaktadır. Kuşkuyla ve belirsizliğe hiç yer verilmemiştir.

Türkçe Hazırlık 1 kitabında kullanılan dil sadedir mi?

Sade ve yapmacıktan uzak A1 ve A2 seviyesine uygun kelime ve kelime grupları kullanılmıştır. Yabancı dile ait herhangi bir sözcüğe rastlanmamıştır. Süsten ve basmakalıp sözcüklerden uzak bir anlatım tercih edilmiştir.

Türkçe Hazırlık 1 kitabı Türkçe dil kurallarına uygun mudur?

Anlatımda uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bu kurallar noktalama ve imla kurallarıdır. Kitapta bazı yanlışlar göze çarpmıştır. Bunlardan imla yanlışları şunlardır:

- Sayfa 5'te "yer alan" kelimesi ayrı yazılması gerekirken birleşik,
- Sayfa 5'te "okuyunuz" olarak yazılması gereken kelime "ouyunuz",
- Sayfa 11'de "bazen" kelimesi "bazan" olarak,

- Sayfa 16'da "yirmi bir" kelime grubu "yirmibir" olarak,
- Sayfa 34'te "veya" bağlacı "ve ya" olarak,
- Sayfa 39'da verilen bir şarkıda belirli bir tarih belirtmediği halde günler büyük harfle yazılarak imla hatası yapılmıştır.

Noktalama yanlışlarına baktığımızda ise;

- Sayfa 16'da "Paramı kumbarama attım. " cümlesinde virgül eksikliği,
- Sayfa 36'da " Kardan adam yapar kar topu oynar. " cümlesinde virgül eksikliği,
- Sayfa 46'da "İstanbulun" özel isiminden sonra özel isme gelen eklere kesme işareti ile ayrılmayarak noktalama hatası yapılmıştır.
- Ayrıca sayfa 44'te geçte açıklamada "özel isim" ifadesi yerine "insan isimleri" ifadesi kullanılarak anlatım bozukluğu yapılmıştır.

Türkçe Hazırlık 1 kitabında metinlerdeki cümlelerin uzunluğu uygun mudur?

Metinlerdeki cümle uzunluğuna baktığımızda A1 ve A2 seviyesine uygun olarak hazırlandığını görüyoruz. En kısa cümledeki kelime sayısı 2, en uzun cümledeki kelime sayısı ise 15 olarak tespit edilmiştir. Cümlelerde çok fazla kelime olmayıp kelime sayısı açısından bu seviyeye uygun sayı tercih edilmiştir. Başlangıç seviyesinde çok uzun cümlelerin olmaması gayet isabetli olmuştur.

3.2 İçeriğin Anlatımı

Türkçe Hazırlık 1 kitabında gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmiş midir?

Metinlere baktığımızda gereksiz bilgi ve ayrıntıya rastlamıyoruz. Sadece "Bayrak" konusu iki kez farklı metin ama aynı etkinlikle ele alınmıştır. Metinlerde gereksiz ayrıntı ve bilgiden ziyade neredeyse hiç bilgi verilmemesi ve metinlerin oldukça kısa oluşu kitap açısından olumsuzluk yaratmıştır. Fakat her metnin bir hedefi vardır.

Türkçe Hazırlık 1 kitabı programda ön görülen beceri, değer ve tutumları kazandırmaya yönelik etkinlikleri içermekte midir?

Programda A1 ve A2 için verilen başlıklar kullanılmaya çalışılmış fakat sıralama yanlışlığı yapılmıştır. Hazırlanan kitaptaki sıralama şu şekildedir:

- Selamlaşma
- Tanışma
- Harfler
- Camimizi Tanıyalım
- Bayrak
- Anadolu
- Bayram
- Alfabe Tanıyalım
- Sesli Harfler
- Sessiz Harfler
- Hece
- Kelime
- Sayı
- Saat
- Çanakkale Zaferi
- Mevsim
- Günler
- Renk
- Ulaşım Araçları
- Özel İsim ve Kesme İşareti
- İstanbul'un Fethi

Toplamda 21 başlıktan oluşan bu kitapta ünite ayrımı olmadan konular karışık bir şekilde ele alınmıştır. 5 üniteye ayrılarak ünitelendirilebilirdi.

- Selamlaşma
- Tanışma
- Alfabe Tanıyalım
- Harfler

1. Ünite

- Sesli Harfler
- Sessiz Harfler
- Renkler
- Saat

2. Ünite

- Hece
- Kelime
- Günler
- Mevsimler
- Ulaşım araçları

3. Ünite

- Bayrak
- Anadolu
- Bayram
- Sayı

4. Ünite

- Camimizi Tanıyalım
- Çanakkale Zaferi
- İstanbul'un Fethi
- Özel İsim ve Kesme İşareti

5. Ünite

Kitapta yer alan konu başlıklarına göre yapılabilecek en uygun sıralama budur. Basitten zora, kolaydan karmaşığa ilkesine uygun olarak bu şekilde hazırlanabilirdi. Ayrıca A1 ve A2 seviyesinde verilen konu başlıklarına uyulmaya çalışılmış ama ünite oluşturacak sayıda metne yer verilmemesi kopuk kopuk ünitelendirilme yapılmasını sağlamıştır.

Türkçe Hazırlık 1 kitabında içerik ilgi ve dikkat çekici bir biçimde anlatılmış mıdır?

İçerik çok fazla hitap ettiği seviyenin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmamıştır. İlgi çekici metinler seçilmemiş, tek bir ideolojiye ait metinlere yer verilmiştir. Hazırlık çalışması, hedef, ön organize edici gibi ilgiyi çeken etkinliklere yer verilmemiştir. Ayrıca yazılı ifade yanısıra görsel olarak da ilgi çekilmesi için hiçbir adım atılmadığı açıkça görülmektedir. A1

ve A2 seviyesi dikkate alındığında etkinliklerin öğrenciye çalışmaya özendirici nitelikte olmadığı da açıkça görülmektedir. Dört temel beceri alanını dikkate almadan hazırlanan etkinlikler ders saati süresince yetmeyecek kadar azdır. Öğreticinin ek etkinlik hazırlaması kaçınılmazdır. Kitabın genelinde kelime öğretimi ile ilgili etkinliklere yer verilip aynı tarz etkinlikler üzerinden gidilmiştir. Örneğin; sayfa 12 ve 13'te harflerden kelime oluşturma, sayfa 15 ve 16'da sesli ve sessiz harflerle ilgili aynı etkinliğe ve sayfa 8 ile 30'da da bayrak konusu ile ilgili aynı etkinlik ele alınmıştır. Öğrenciyi çalışmaya özendirici, teşvik edici etkinlikler yoktur. Aynı tarz ve oldukça basit etkinliklere yer verilmiştir.

Türkçe Hazırlık 1 kitabında dersin özelliğine göre öğrenci seviyesine ve konunun niteliğine uygun deyim, atasözü, türkü vb. kültürel unsurlara yer vermiş midir?

Deyimler, atasözü, türkü vb. kültürel unsurlara yer verilmemiştir. Bu seviyede birkaç deyim ve atasözü kullanılması uygundur. Kültürel öğeler ise 5 metinde ele alınmıştır. Bunlar: Bayram, Bayrak, Anadolu, Çanakkale Zaferi, İstanbul'un Fethi'dir. Bayram metni iki cümle, diğer dört konu ise metin olmadan sadece boyama etkinliği ile geçirilmiştir. Kültürel öğeler içim yeterli sayıda başlık olup metin olmaması içeriğin bu açıdan da zayıf kalmasına sebep olmuştur.

Türkçe Hazırlık 1 kitabında içerik çocuğun gelişim özelliklerine (zihinsel, sosyal, duyuşsal) uygun mudur?

İçerik hitap ettiği kitleye kısmen uygundur. A1 ve A2 seviyesine gelen kitlenin yaş aralığı daha geniş düşünülmesi gerekirdi. Oysaki kitap dar bir öğrenci kitlesine hitap etmiş. Somuttan soyuta gidilmesine dikkat edilmesine rağmen çok basitten ele alınan konulara yer verilmiştir. Çok basit ve gelişim düzeyinin altında olan ya da sürekli aynı seviyeye hitap eden konular öğrenci grubun derse olan tutumunu olumsuz etkiler. İçerik bulunan seviyenin anlayabileceği kadar da bir üst basamağa geçmesine yardımcı olması gerekir.

3.3 Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Türkçe Hazırlık 1 kitabında dört temel becerinin öğretimine dönük etkinlik var mıdır?

Türkçeyi öğreten bir ders kitabında olması gereken en önemli maddelerden biri de şüphesiz dört temel becerinin öğretimi olmalıdır. Dinleme/ izleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere bu dört alana aynı oranda bir kitabın hitap etmesi gerekir. İncelediğimiz kitaba baktığımızda bu konuda karışımıza şöyle bir tablo çıkıyor:

Tablo 2. Etkinlik Sayısı

Beceri alanı	Kitapta etkinlik sayısı
Dinleme/izleme	0
Konuşma	4
Yazma	19
Okuma	20

Tablodan da anlaşılacağı üzere beceri alanlarındaki dağıtım oldukça dengesiz bir şekilde olmuştur. Dinleme/izleme alanında büyük bir eksiklik göze çarpmaktadır. Metinler hazırlanırken bu dağılımın orantılı olmasına özen gösterilmelidir.

Türkçe Hazırlık 1 kitabında dil bilgisi öğretimi programda belirtilen hedeflere uygun mudur?

Kitapta göze çarpan en büyük eksikliklerdir. Dil bilgisi eğitimine dair hiçbir etkinlik yoktur. Oysaki A1 seviyesinde ele alınması gereken dil bilgisi başlıkları belirlenmiştir.

Barın'a (2004) göre temel düzeyde yer alması gereken başlıklar şunlardır:

- Tanışma Diyalogu
- Alfabe (Ünlü / Ünsüz Sesler)
- Bu ne ?
- Bu Kim ?
- mi ? / değil
- Bulunma durumu : - DA
- var / yok
- Şimdiki zaman : -yor

- Ad durum ekleri
- -dan önce / -dan sonra
- İyelik ekleri
- -mak istemek
- ile bağlacı / -lı / -sız / -lık ekleri
- Saatler
- İmek eylemi
- Emir / İstek Kipleri
- Belirli geçmiş zaman : - DI
- Ad cümlelerinde belirli geçmiş
- -daki / -ki ekleri
- Gelecek zaman : -AcAk
- Belirsiz geçmiş zaman : mlş
- Ad cümlelerinde belirli geçmiş
- diye sormak / -cA / -A göre
- Geniş zaman : -(I / A) r
- Adlaştırma / Dolaylı Anlatım (Emir kipi)
- Master ekleri : -mA / -mAk / -İş
- -Ip / -mAdAn
- -mAdAn önce / -DiktAn sonra

- -mAk için / -mAk üzere / -mAktA

Bunun yanı sıra isim, fiil, isim tamlamaları, sıfatlar gibi dil bilgisi konuları da ele alınır. Dil bilgisini iyi kullanan bir öğrenci ikinci dil kullanımı daha rahat gerçekleştirecektir. Dil, kurallarıyla öğrenilirse kullanımını kolay olur.

3.4 Değerlendirme

Türkçe Hazırlık 1 kitabı alıştırma ve soruların niteliği bakımından uygun mudur?

Alıştırmalara nitelik açısından baktığımızda kitabın bu konuda da yüzeysel kaldığını görüyoruz. Geri bildirim alabilmek ve öğrencinin neler yapabildiğini görmek amacıyla hiçbir foruma rastlamıyoruz. Ne öğreticinin ne de öğrencinin düzey ölçüp fikir alabileceği formların olmaması kitabın tekdüze olmasının diğer sebeplerinden biridir. Kitapta yer alan alıştırmalardaki soru çeşitlerine baktığımızda karşımıza şöyle bir tablo çıkıyor:

Tablo 3. Alıştırma Türleri ve Sayısı

Alıştırma türü	Etkinlik sayısı
Açık uçlu sorular	4
Kısa cevaplı sorular	14
Eşleştirme	2
Boşluk Doldurma	9
Bulmaca	1
Boyama	15
Resim Tamamlama	1
Doğru / Yanlış Soruları	1
Noktalama ve İmla	1

Sorular da nitelik açısından oldukça basit düzeydedir. Oysaki bir kitaptaki etkinliklerde sorular basitten karmaşığa doğru gitmelidir.

Alıştırma ve soruların eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik mi hazırlanmıştır?

Kitabın genelindeki etkinliklerde eleştirel düşünmeye, problem çözmeye ve yaratıcılık geliştirmeye yönelik hazırlanmış soruya rastlamıyoruz. Açık uçlu sorularla, örnek olayların yer aldığı metinlerle aşılabilecek bu konuda sadece 4 açık uçlu soru sayısının olması öğrencinin değerlendirilmesini zorlaştırmıştır.

Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları var mıdır?

Gözlem formları öğreticiye öğrenci hakkında bilgi sahibi olması sağlar. Sınıf içi katılımların gösterildiği, kazanımların kazanılıp kazanılmadığı ile ilgili anında dönüt alabileceğimiz formların olmaması değerlendirmenin en az hata ile yapılmasını engelleyen noktalardan biridir.

Test türü alıştırma ve sorular yer alıyor mu?

Çoktan seçmeli sorular bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki yeteneklerin ölçülmesine yardımcı olur. Böylelikle öğrenci hak-

kında geniş bir yelpazede bilgi sahibi olunur. Kitapta test türüne hiç rastlanmamıştır. Genel olarak diğer maddeler de dikkate alındığında değerlendirme bölümünde kitapta büyük bir sorun olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kitaptaki dilin anlaşılır ve hitap ettiği kitleye uygun olması gerekir. Kitap, bu nokta da olması gerekeni yapmıştır ve kaynaklarda tavsiye edilenlere uygun bir dil kullanmıştır. Birleşik yapıli cümlelerin olmaması anlaşılabilirliği daha da artırmıştır.

Sade, süsten uzak bir Türkçenin kullanılması A1 ve A2 seviyesine uygunluk açısından tam yerinde olmuştur. Metinlerde verilmek istenenin daha da kolay algılanması sağlanmıştır.

Hata her zaman kaçınılmazdır. Ama önemli olan hata düzeyini en aza indirmektir. Kitaba şöyle bir bakıldığında noktalama ve imla adına on bir tane hata görmek biraz düşündürücüdür. Sayfa sayısı dikkate alındığında hacimce az bir kaynakta bu kadar hata olmaması gerekirdi. Basit yerlerde olmaması gereken hataların yapılması kitabın Türkçenin dil kurallarına uygunluğu açısından sorun yaşadığını gösterir.

Metinlerdeki cümlelerin kelime sayısı yeni başlayan bir kitle için idealdir. Temel seviyedeki sözcük sayısı anlaşılabilirliği zorlayacak seviyede olmamalıdır. Bu çok az sayıda sözcükten oluşması gerekir demek değildir. Anlaşılabilirliği bozmayacak düzeyde ve birleşik yapıli olmayan cümlelerin varlığı demektir.

Gereksiz bilgi ve ayrıntının az olduğunu görüyoruz. Boş yere verilen ve belli bir amaç gütmeyen bilginin hiçbir anlamı yoktur. Önemli olan hedef kitlenin gerçekten de işine yarayan bilgi kaynağını oluşturmaktır. Ama şöyle bir nokta da var ki değinilmeden geçilemeyecek dil bilgisi konusunda kitabın zayıf oluşudur. A1 ve A2 seviyesinde bulunan hiçbir dil bilgisi ile ilgili bilgi ya da alıştırmaların olmaması Türkçenin belli kurallarının olduğunun anlaşılmasının zorlaşmasına sebep olacaktır.

Yabancılarla Türkçe öğretirken belli bir program dahilinde gidilmesi gerekir. Plansız yapılan ve belli bir sıralamayı ön görmeyen bir kaynağın anlaşılması da zordur. Konular arasındaki kopukluğun en büyük sebebi sıralamanın yanlışlığıdır. Verilerin

analizi ve bulgular bölümünde de bahsedildiği üzere 21 konudan oluşan bu kitap çok rahat 5 üniteye ayrılabilirdi. Bütünlük içinde basitten zora giden bir yaklaşımla konular daha rahat aktarılabilir. Böylelikle öğretimin kolaylaşması sağlanmış olurdu.

İçerik hazırlanırken hedef kitlenin seviyesine hitap etmesi gerekir. Eğitimde göz ardı edilemeyecek diğer bir nokta da ön organize edicilerin varlığıdır. Hazırladığınız bir kitapla kitlenize en iyi şekilde hizmet etmek istiyorsanız önce metni hazırlayıcı bir harekette bulunmanız gerekir. Yavaş yavaş atılan adımlar ile aktarılan konu daha iyi ve dikkatle dinlenilir. Derse girdiğiniz de bile öğrencilerin ilgisini çeken birkaç cümleden sonra daha aktif ve istekli olduğunu görüyorsunuz. İçeriğin başlangıcını o konuya ait birkaç soru, bir dinleme/izleme etkinliği, basit ama içeriği ilgilendiren birkaç etkinlik ile öğrencinin ilgisini çekmek merak uyandırır. Öğretim merak uyandırıp bir şeyleri aktarabilme işidir. Bu nokta da büyük bir eksiklik olduğu açık şekilde bellidir.

Dil, kültürün aktarılması için kullanılacak en uygun yoldur. Dilinizle varlığınıza ispat edebilirsiniz. Kültürünüze ait ne kadar önde gelen ve ilgi çekici unsuru ortaya koyarsanız o kadar dilinizi de sevdirmeyi başarabilirsiniz. Özellikle hitap ettiğiniz kitle ülkesinden uzakta ve dilini öğrenmeye çalışan bir grup ise kültürün varlığının kaçınılmaz olması gerekir. Diliyle beraber kültürünüzü de aktarıyorsanız, baskın kültürün(buldukları ülkede kültür), önüne geçmiş olursunuz. Bu sebeple ki daha fazla kültürel öğeye yer verilebilirdi. Metin olarak olmasa bile metinlerin içinde cümlelerle bu gerçekleşebilir. Şu da var ki kitapta göze çarpan dinin çok fazla ön plana alınmasıdır. Bir noktaya kadar olması gereken bu yapının etkinliklerde de kendini fazlaca belli etmesi amacın dil mi din mi öğretmek olduğu konusunda sizi kuşkuya düşürüyor. Din aktarımı varlığı ve yokluğu belli olmayacak şekilde azar azar yapılması gereken bir konudur. Bu nokta da daha dikkatli davranılabilir.

İçerik zihinsel, duyuşsal ve sosyal uygunluğu sağlamalıdır. Almanya'daki çift dilli öğrenciler için hazırlanan bu kitapta seviyenin belirtilmesi gerekirdi. Hitap ettiğiniz kitle hangi düzeydeki A1 ve

A2 seviyesini kapsıyor? Bu soru içeriğin gelişim özelliklerine uygunluğunun kilit noktasıdır. Burada çok ile kast edilen hitap edilen öğrenci grubudur. İçeriğin yaş aralığı küçük bir kitleye hitap edildiği kitabın genelinden çıkarılırsa yine eksik kaldığı göze çarpmaktadır. Gelişime yardımcı olabilmek için bir üst seviyeye yakın yerlerinde varlığı oldukça önemlidir.

Dört temel beceri şüphesiz ki Türkçe öğretimin en önemli taşlarını oluşturur. Hepsinin hitap ettiği alanın farklı olması nedeniyle her birinine ayrı ayrı ihtiyaç duyulur. Almanya'daki öğrenciler için hazırlanan bu kitapta beceri alanları arasındaki dengesiz dağılım göze hemen çarpmaktadır. Dinleme/izleme alanın ait hiçbir etkinliğin olmaması eksikliğini hissettirmektedir. Seviyeye uygun bir şarkı ya da kısa bir film, dinleyerek boşluk doldurma, çoktan seçmeli soru çözme, örnek olay izletme/dinletme gibi daha sıralanacak pek çok etkinlik türü ile metin öncesi ve sonrası çalışmalarda kullanılabilirdi. Konuşma beri alanını ile de ilgili etkinliğin az olması ayrı bir olumsuz noktadır. Öğreneni konuşturarak dili ne kadar kullanıp kullanmadığını anlayabilirsiniz. Kendini ifade etmek sadece yazı ile olmaz. Öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz dili ne kadar rahat konuşabilirsiniz o kadar çabuk bu işi kavramış olursunuz. Almanya' dan tatil için gelen vatandaşlarımızda bile bu eksiklik göze çarpmaktadır. Konuşarak hedefe alıştırmaya ya da metin ile ilgili düşüncelerini konuşarak ifade etmelerini sağlayan birçok etkinlikle bu sorun aşılabilirdi. Yazma ve okuma alanındaki etkinlik sayısı ise kitabın sayfa sayısına uygun biçimde dengeli dağılmıştır. Her metinle ilgili yazma etkinliğinin olması öğrenci kitle için artı bir durumdur.

Dil bilgisinin eksikliği bir kitapta olmaması gereken unsurdur. Belli plan ve düzen dahilinde yapılan işlerde her yön tam anlamıyla ele alınması gerekir.

Öğretim sürekli aynı şeylerin tekrarı ile mi olur? Öğretici olarak bu soruya verilecek cevap şüphesiz ki "hayır"dır. Ne kadar farklı türdeki etkinliklere yer verirsiniz öğrettiğiniz dilin öğretimini o kadar kolaylaştırmış olursunuz. Derse aktif katılımı sağlar ve ortamın pozitifliğini artırmış olursunuz. A1 ve A2 seviyesine göre hazırlandığı düşünülürse ilgi çekici ve göze çarpan değişik etkinliklerin varlığının

olması gerekir. Böylelikle öğrenci derse gelmeden kendi kendine bir şeyler yapmaya istekli olmalıdır. Dersten sonra benzeri etkinliklerle de kendini çalışmaya teşvik edebilmelidir

Alıştırma ve sorular öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği hakkında bilgi veren en önemli noktalardan biridir. Dengeli bir dağılım ile alıştırmalardan geri dönütü doğru şekilde alabilirsiniz. Bol bol boyama etkinliği ile anlattıklarınız hakkında bilgi almanız zordur. Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, doğru/yanlış cevaplı sorular, formlar ile bunu sağlayabilirsiniz. Bu tarzdaki soruları hazırlarken de niceliğin eşitliği kadar soruların nitelikli olması da önemlidir. Hazırlanacak soruların bir hedefi, ölçmesi gerek bir amacı olmalıdır. Anlamsız ve konuyla ilişkisiz sorular boşluktan öte gidemez. İki dilli öğrenciler hazırlanan bu kitapta bu sorunun aşılması gerekir.

Öğrencinin üst düzey becerilere sahip olması ve rahatlıkla kullanabilmesi dilin artık kazanılmış olduğunu gösterir. Kendinden cümleler kurup ürün ortaya koyan bir öğrenci düşüncelerini rahatla ifade ediyor demektir. Üst düzey becerilere sahip öğrenci kendini her türlü rahatlıkla ifade edebiliyordur.

Dil öğretiminde değerlendirmenize yardımcı olacak olan formların kitaplarda bulunması gerekir. Formlar sayesinde her öğrencinizi tek tek belli kriterlere göre ele almış olursunuz. Böylelikle hedefinize ulaşmış olursunuz. Böylelikle hedefinize ulaşamadığınızı rahatlıkla anlayabilirsiniz. Dört beceri alanıyla ilgili hazırlanan her form öğreticinin ne kadar yol aldığını da gösterip kendisi hakkında da bilgi sahibi olmasını sağlar. Ayrıca eğitim de her öğrencinin aynı düzeyde olmadığı göz önüne alınırsa hangi öğrencinin hangi beceri alanında ön planda olduğu da ortaya çıkacaktır.

Test türü alıştırmaya ve soruların olması da çeldiriciler arasından doğruyu bulmanın görünmesi açısından faydalıdır. Ayrıca değerlendirmenize objektiflik katmanıza yardımcı olurken doğru sonuçlar almanıza katkı sağlar.

Eğer ortaya çıkaracağınız ürünün faydalı ve amacına hizmet etmesini istiyorsanız uzun ve zor bir yolunuz vardır. En iyisini sunabilmek için her alandan bilgiye başvurmanız gerekir. Nitelikli bir yapıt ile daha hızlı ve güvenilir bir yol kat edersiniz. Hitap ettiğiniz seviyeyi bilip ona uygun bir ürün

ortaya koymanız gerekir. Şu da unutulmamalıdır ki dil öğretilmesi en zor kavramdır. Bunun içindir ki işiniz zor ve zahmetlidir. Son olarak önerimim, belli bir ideolojiyi öğretmeyi hedeflemeyen en iyisi ile Türkçeyi öğretmeyi hedefleyen bir kitap ile Alman-

ya'daki iki dilli öğrencilere yardımcı olacak bir ürün ortaya koyulmasının gerekliliğidir.

Ek bölümünde yayına hazırlanan bu kitap için örnek bir ünite de hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Arslan, M. *Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları*. [y. y]
- Arslan, M. , Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, [y. y], Sayı:147.
- Ataman, A. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. 1. basım. Ankara: Nobel Yayınları,
- Barın, E. (2014), Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, [y. y], Sayı:1.
- Biçer, N. *Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi*. [y. y]
- Demir, Y. , Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, [y. y], Sayı:2.
- Demirel, Ö ve K. Kıroğlu, (2005), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Öğreti Yayınevi.
- Ergin, M. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul. [y. y]
- Gencan, N. T. (2001). *Dil Bilgisi*. Ankara: Ayrac Yayinevi.
- Güneş, F. (2011), Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, [y. y], Sayı:15, s. 123-148.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Anakara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB Mevzuat, (2006-2007). *Tebliğler Dergisi*.
- MEB (2009). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1. -10. Sınıflar*. Ankara. [y. y]
- Temel, F. (t. y). İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamlarda Yetişen Çocuklar İçin Ana Dilinin Gerekliliği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. [y. y] Sayı. 622: 495-505.
- Uyar, G. (2012). İki Dillik. *Dilim Dergisi*, Sayı:9, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, M. (2014), *İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu*. Ankara, [y. y], s. 1641-1651.

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretimi Ders Kitabı 1-2 Okuma Etkinliklerinin Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerine (Çerçeve) Uygunluğu

Arife NAÇAKÇI*

Özet

Bu projede yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin özellikleri ve Avrupa Birliği Dil Kriterlerine uygunluk konusunu açıklayarak, Yabancılara Türkçe Öğretimi için hazırlanan metin ve ders kitaplarının sahip olması gereken özellik ve kriterlere göre, Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı 1-2 okuma etkinlikleri incelenmiştir. Bu çalışmayı yaparken nitel araştırma yöntemi, kullanılmıştır. Doküman incelemesi (tarama modeli) yapılmıştır. İçerik analizi olarak Anadolu DKM yayınlarının hazırlamış olduğu Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı 1-2 Okuma etkinlikleri üzerinden çalışma yapılmıştır. Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı 1-2’de geçen okuma etkinlikleri ve metinler incelenmiş, metinlerin yabancılara Türkçe öğretimindeki etkileri ele alınmıştır. Okuma etkinlikleri ve metinlerdeki kelime ve kelime grupları Microsoft Office Excel programında listelenip kullanım sıklığı hesaplanarak tablolaştırılmış, tablolar açıklanarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, okuma metinleri, Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri.

1. GİRİŞ

1.1 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1-2'nin Genel Özellikleri

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1-2 (Anadolu Kitap Seti), Avrupa Dil Kriterleri çerçevesinde, modern dil öğretim teknikleriyle hazırlanmış olup Türkçeyi kolay ve keyifli bir şekilde öğretmeyi hedeflemektedir. Çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanan bu set Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen yetişkinler (18 ve üst) için hazırlanmıştır. Bu kitap setini alanındaki diğer kitaplardan ayıran önemli özelliklerden biri, Anadolu Kitap Seti'nin yurt dışında yer alan Türk dil ve kültür merkezleri için hazırlanmış olmasıdır.

Hâlihazırda 2 adet set hazırlanmış olup 1. set Avrupa Dil Kriterlerinde belirtilen A1 (Başlangıç) düzeyine, 2. set ise A1-A2 (Başlangıç-Temel) düzeyine uygun; Anadolu Ders Kitabı, Anadolu Çalışma Kitabı, Anadolu Öğretmen Kitabı, Anadolu Ders Kitabı Seslendirme CD'si, Anadolu Video DVD'si, Anadolu Etkileşimli DVD'si, Anadolu Kelime Öğretim Kartları, Anadolu Ünite Posterlerinden oluşan zengin bir içeriğe sahiptir.

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitapları 6 ünite ve 18 konudan oluşmaktadır. Kitapların her ünitesinde birbiriyle bağlantılı üç farklı konu ele alınmıştır.

Üniteler kolaydan zora, yakından uzağa ilkelerine göre öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri konulardan ve etkinliklerden oluşmaktadır. Kitaplar renkli olup öğrencilerin yaş seviyelerine uygun resim ve fotoğraflarla tasarlanmıştır.

Kitaptaki her konu; kelimeler, okuma, konuşma, dinleme, yazma, dil bilgisi, izleme başlıkları altında belirtilen dil becerilerini kavratmaya yönelik hazırlanmıştır. Bazı ünitelerde sözlü anlatım bölümlerine de yer verilmiştir.

Her ünitenin sonunda "Değerlendirme" başlığı altında üniteyle ilgili değerlendirme soruları yer almaktadır.

Kitabın sonunda; ders ve çalışma kitabında yer alan bütün sorulara ait cevap anahtarları, dinleme metinleri ve detaylı dil bilgisi açıklamaları İngilizce karşılıklarıyla birlikte verilmiştir.

Her ünitenin sonunda yer alan "Neler Öğrendim" bölümlerinde o üniteyle ilgili hedef kazanımlar verilmiş ve kullanıcıların öğrendiklerini kontrol etmeleri sağlanmıştır.

Her ünitenin sonunda yer alan "Kültür Köşesi" bölümlerinde üniteye işlenen konularla ilgili Türk kültüründen örnekler İngilizce tercümeleriyle birlikte verilmiş, böylelikle kullanıcıların Türk dil ve kültürünü bir arada öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı: Kitap, ders kitabındaki konulara paralel olup; kelime, okuma-anlama, yazma vb. etkinliklerden oluşmaktadır.

Anadolu Öğretmen Kitabı: Türkçe öğretiminin etkili ve verimli yapılması, öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Anadolu Kelime Öğretim Kartları: Öğrencilerin ders kitabında öğrendikleri kelimeleri daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış renkli ve resimli kartlardır.

Anadolu Etkileşimli DVD: Ders kitabının paralelinde hazırlanan, öğrencilerin evde kendi kendilerine Türkçe öğrenmelerini sağlayan interaktif bir çalışmadır.

Anadolu Video DVD'si: Ders kitaplarının paralelinde, gerçek mekânlarda çekilmiş, 3-4 dakikalık filmler yer almaktadır. Bu filmler, öğrencilerin görsel ve işitsel becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

1.2 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1-2'de Kullanılan Yaklaşım, Yöntem Ve Teknikler

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti'nde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin neler olduğunu açıklamadan önce çoğu kez birbirine karıştırılan bu kavramlara değinmek gerekmektedir. Bu kavramlar kısaca şöyle tanımlanabilir:

Yaklaşım, dilin doğasına ilişkin dil kuramını ve dilin öğrenme kuramını içerir.

Yöntem, seçilen yaklaşımdan yola çıkılarak dersin işlenişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak öğretim tekniklerini belirleyen genel yoldur.

Teknik ise öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir.

Yabancı dil öğretiminde geçmişten bugüne onlarca yaklaşım, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Ancak, hiçbir yaklaşım, yöntem ve teknik yabancı dil eğitiminde tek başına yeterli değildir. Her biri bir öncekini tamamlamak üzere ortaya çıkmıştır. Bu görüşten yola çıkılarak Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Setleri hazırlanırken tek bir yaklaşım, yöntem veya teknikten faydalanılmamış; her bir yaklaşım ve yöntemin en faydalı ve işlevsel yönleri alınarak etkili bir öğrenim sürecinin gerçekleşmesi amaçlanmıştır.

Yabancı Dil Türkçe Öğretim Setleri'nde yer alan kitap ve yardımcı dokümanların ayrıntılı bir şekilde incelenmesi neticesinde söz konusu setler hazırlanırken birçok yaklaşım, yöntem ve tekniklerden faydalandığı tespit edilmiştir.

1.2.1 Yaklaşımlar

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti'nde, hedef dilin gerçek biçiminin ele alınması, çeviri yapılmaması, sözlü alıştırmalar ve sesletim çalışmalarına yer verilmesi yönüyle sözel yaklaşımdan faydalanılmıştır. Bu kitaptaki en temel öğretim yaklaşımlarından biridir. Kitapta bu yaklaşımla ilgili birçok etkinlik çalışması yer almaktadır.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 16 Dinleyiniz ve tekrar ediniz etkinlik çalışmasında öğrencilere kelime öğretimi ve sesletim çalışması yaptırılmak istenmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 17 Konuşma etkinliğinde yol tarifini bir okuma parçasıyla gösterdikten sonra dinletiyor ve kendisinin de böyle cümleler kurması isteniyor.

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti hazırlanırken görsel yaklaşımın tüm ilkelerinden faydalanılmıştır. Oldukça renkli bir şekilde hazırlanan ders kitabı öğrencilerin yaş seviyelerine uygun resim ve fotoğraflarla desteklenmiştir. Kitaplardaki ünite sonlarında yer alan izleme bölümleri görsel anlamda yabancılara Türkçe öğretiminde bir yeniliktir. Bu seti diğer setlerden ayıran özelliklerden biri de budur. Sette yer alan seslendirme CD'si, video DVD'si, kelime öğretim kartları ve ünite posterleri ile öğrencilerin beş duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi hedeflenmiştir.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 27 vb.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 34 izleme bölümleriyle görsel yaklaşımdan faydalanılmıştır.

Örnek 3: Kelime kartları Ünite 4, Sayfa 62 apartman kelimesi ve görseli ve kartların tamamı bu yaklaşıma girer.

Anadolu Ders Kitabı'nda yer alan dilbilgisi bölümlerinde konuyla ilgili dilbilgisi kuralları kullanıcıların dil seviyelerine uygun bir şekilde özet halinde verilmiştir:

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 25 Dil Bilgisi anlatımı vd.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı Sayfa 15 Dil Bilgisi anlatımı vd.

Ayrıca dilbilgisi konuları ayrıntılı bir şekilde (İngilizce açıklamalı olarak) ders kitaplarının sonunda da işlenmiştir:

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 90 vd. Dil Bilgisi konuları İngilizce-Türkçe açıklamalı verilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 88 vd. Dil Bilgisi konuları İngilizce-Türkçe açıklamalı verilmiştir.

Anadolu Ders Kitabı'nda kelime yaklaşımıyla ilgili kelimeler bölümünde, konuyla ilgili hedef kelimeler resimli olarak verilmiş ve bu kelimeler seslendirilmiştir.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 38 vd.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 24 vd.

Ayrıca, renkli ve resimli kelime öğretim kartlarıyla öğrencilerin hedef kelimeleri daha eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Örnek: Kelime Kartları Ünite 2 Sayfa 26 Koşmak kelimesi ve görseli.

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Setinin hazırlanış amacı, yurt dışındaki dil kültür merkezleridir. Kitap bu yönden kültür yaklaşımını temel almıştır diyebiliriz.

Anadolu Ders Kitabı'nda konu anlatımı bölümünde yer alan metinlerde kültürel öğelerin yer almasına özen gösterilmiş, konular itibarıyla kültürel öğeler içerirken resim ve fotoğraflar Avrupalı bir görünüm sergilemektedir. İzleme bölümlerinde yer alan videolar kültürel öğeler taşımaktadır. Ayrıca her ünitenin sonunda "Kültür Köşesi" adı altında üniteye işlenen konularla ilgili Türk kültüründen örnekler

İngilizce tercümeleriyle birlikte verilmiş böylece kullanıcıların Türk dili ve kültürünü bir arada öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 72 İzleme bölümü Türk ailesiyle ilgili etkinlik. Vd.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 74 Kültür Köşesi Türk aile ve komşuluk ilişkileri okuma parçası. Vd.

Örnek 3: Anadolu Ders Kitabı 2. Sayfa 29 Dinleme bölümünde Barış Manço Gül Pembe Şarkı dinletisi. Vd.

Örnek 4: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 50 Kültür Köşesi Afiyet Olsun okuma parçası. Vd.

Anadolu Ders Kitabı'nda her ünitenin sonunda yer alan "Değerlendirme" bölümünde her üniteyle ilgili değerlendirme soruları ve "Neler Öğrendim" bölümüyle öğrencilerin üniteye işlenen konuları tam olarak öğrenip öğrenmedikleri konusunda kendilerini değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca sette yer alan öğretmen kitaplarında yeni bir konuya geçmeden bir önceki konuyla ilgili öğrencilere sorulan sorulması, öğrencilerden tatmin edici cevaplar alınması durumunda yeni konuya geçilmesi, aksi halde bir önceki konunun kısaca tekrar edildikten sonra yeni konuya geçilmesi önerilmektedir.

Anadolu Türkçe Öğretim Setinde yer alan ders kitaplarında altışar ünite yer almakta, her bir ünite birbiriyle ilgili 3 konudan oluşmaktadır. Kitaplar, içerik açısından incelendiğinde bilişsel yaklaşımın bütünlük ilkesiyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Kitaptaki dört dil becerisinin öğrenilmesine yönelik etkinlikler incelendiğinde öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı, öğretmenin rehber konumunda olduğu görülmektedir.

Örnek 1: Anadolu Öğretmen Kitabı 1, Sayfa 14 Öğretmenlere bu yaklaşım türünü kullanmaları tavsiye edilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 35 Değerlendirme Bölümü bu yaklaşımın sonucudur.

Anadolu Türkçe Öğretim Seti'nde iletişimsel yaklaşım ağır basmaktadır. Kitaptaki her konu okuma, konuşma, dinleme, yazma başlıkları altında belirtilen dil becerilerini kavratmaya yönelik hazırlanmıştır. Okuma bölümünde konuyla ilgili okuma parçası veya diyaloglar verilmiş ve bu metinler seslendirilmiştir. Konuşma bölümlerinde kullanıcıların gün-

lük hayatta kullanabilecekleri diyalog örnekleri verilmiş ve bu örneklerden hareketle kullanıcıların benzer diyalog kurmaları hedeflenmiştir. Dinleme bölümlerinde dinlediğini anlamaya yönelik farklı dinleme metinleri verilmiştir. Yazma bölümlerinde konuyla ilgili farklı yazma etkinlikleri verilmiştir.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 13 Okuma, yazma, dinleme, konuşma etkinlikleri verilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 53 Okuma, yazma, dinleme, konuşma etkinlikleri verilmiştir.

Bazı ünitelerde sözlü anlatım bölümleri verilmiştir. Bu bölümler serbest konuşma etkinliği olarak düşünülmüştür.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 45

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 81

Anadolu Ders Kitabının başında sınıf dili, iyi dilek sözleri ve alfabe gibi öğrencilerin her zaman ihtiyaç duyulabileceği temel konular verilmiştir. Daha sonra ünitelerin konuları kolaydan zora, yakından uzağa ilkelerine göre yetişkin öğrencilerin günlük hayattaki ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanması kavramsal-işlevsel yaklaşımın da olduğunu gösterir.

Örnek: Bütün Üniteler Bu kapsamda değerlendirilebilir.

Anadolu Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan ders kitabı ve çalışma kitabındaki bulmaca, eşleştirme, boşluk tamamlama, dinleme, izleme gibi etkinliklerle öğrenci merkezli, bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşen bir öğrenme hedeflendiği görülmektedir. Bu kitapta yapılandırıcı yaklaşımdan faydalanılmıştır diyebiliriz. Sette yer alan etkileşimli CD de öğrencilerin kendi kendilerine Türkçe öğrenmelerini sağlayan interaktif bir çalışmadır.

Örnek 1: Anadolu Çalışma Kitabı 1, Sayfa 6 Bulmaca Etkinliğinden

Örnek 2: Anadolu Çalışma Kitabı 1, Sayfa 7 Eşleştirme Etkinliği öğrencilerin zihnini aktif tutmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için hazırlanmış etkinliklerdir.

Örnek 3: Anadolu Çalışma Kitabı 2, Sayfa 23 Boşluk Doldurma Etkinliği

Anadolu Türkçe Öğretim Seti'nin Öğretmen Kitabı'nda her üniteye konuların yeri geldikçe etkinlikler düzenlenerek öğrencinin aktif olarak derse ka-

tılmaları sağlanarak etkinlik yaklaşımından da faydalanılmıştır diyebiliriz.

Örnek: Anadolu Öğretmen Kitabı 1, Sayfa 10

1.2.2 Yöntemler

Anadolu Türkçe Öğretim Seti'ni kullanılan yöntemler açısından değerlendirecek olursak; Anadolu Türkçe Öğretim Seti'nde TÖMER Yöntemi de denilen Sentezci Yöntem kullanılmıştır.

Anadolu kitabında düzvarım yönteminin; dil önce işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle dokunulup yazılacaktır, gramer ve yeni sözcükler sözel olarak ve görsel araçlarla yapılacak, dilin yoğun bir şekilde kullanılmasına önem verilecek ilkelerinden faydalanılmıştır.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 24 Kelime öğretimi dinleme ve tekrar etme şeklinde yapılmaktadır.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 53 renklerin öğretiminde dinleme ve tekrar etme kullanılmaktadır.

Anadolu Ders Kitabı 1-2'de doğal yöntemin; yabancı dil öğretim sürecinin ana dili öğrenme sürecine benzediği bu nedenle doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenmesi gerektiği, ağırlığın dinleme ve konuşmaya verilmesi gerektiği, tekrar, taklit ve ezberin önemli olduğu ve çok miktarda alıştırmaya yer verilmesi gerektiği, dilbilgisinin tümevarım yöntemiyle öğretilmesi gerektiği ve bol bol dinleme, konuşma ve izleme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ilkelerine uyar.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 52 Konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 81 Konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmiştir. Örnek 3: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 72 İzleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Örnek 4: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 84 İzleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Anadolu YTÖ Seti berlitz yönteminin; yabancı dil öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimiyle gerçekleşeceği ilkelerine uyar.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 82-83 Okuma-yazma-dinleme-yazma-konuşma etkinlikleri birlikte verilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 28 - 29 Okuma-yazma-dinleme-yazma-konuşma etkinlikleri birlikte verilmiştir.

Anadolu YTÖ Seti işitsel-dilsel yöntemin; öğrencilerin sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmeli, günlük dile ağırlık verilmeli, diyaloglar taklit ve ezberleme yoluyla öğretilmeli ilkelerine uyar.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 6. İyi Dilek Sözleri

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 7. İyi Dilek Sözleri

1.2.3 Teknikler

Anadolu Türkçe Öğretim Seti'ni kullanılan yöntemler açısından değerlendirecek olursak; Anadolu Türkçe Öğretim Seti'nde TÖMER Yöntemi de denilen Sentezci Yöntem kullanılmıştır.

Anadolu kitabında düzvarım yönteminin; dil önce işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle dokunulup yazılacaktır, gramer ve yeni sözcükler sözel olarak ve görsel araçlarla yapılacak, dilin yoğun bir şekilde kullanılmasına önem verilecek ilkelerinden faydalanılmıştır.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 24 Kelime öğretimi dinleme ve tekrar etme şeklinde yapılmaktadır.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 53 renklerin öğretiminde dinleme ve tekrar etme kullanılmaktadır.

Anadolu Ders Kitabı 1-2'de doğal yöntemin; yabancı dil öğretim sürecinin ana dili öğrenme sürecine benzediği bu nedenle doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenmesi gerektiği, ağırlığın dinleme ve konuşmaya verilmesi gerektiği, tekrar, taklit ve ezberin önemli olduğu ve çok miktarda alıştırmaya yer verilmesi gerektiği, dilbilgisinin tümevarım yöntemiyle öğretilmesi gerektiği ve bol bol dinleme, konuşma ve izleme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ilkelerine uyar.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 52 Konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 81 Konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmiştir. Örnek 3: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 72 İzleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Örnek 4: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 84 İzleme etkinliklerine yer verilmiştir.

Anadolu YTÖ Seti berlitz yönteminin; yabancı dil öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimiyle gerçekleşeceği ilkelerine uyar.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 82-83 Okuma-yazma-dinleme-yazma-konuşma etkinlikleri birlikte verilmiştir.

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 28 - 29 Okuma-yazma-dinleme-yazma-konuşma etkinlikleri birlikte verilmiştir.

Anadolu YTÖ Seti işitsel-dilsel yöntemin; öğrencilerin sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmeli, günlük dile ağırlık verilmeli, diyaloglar taklit ve ezberleme yoluyla öğretilmeli ilkelerine uyar.

Örnek 1: Anadolu Ders Kitabı 1, Sayfa 6. İyi Dilek Sözleri

Örnek 2: Anadolu Ders Kitabı 2, Sayfa 7. İyi Dilek Sözleri

2. ANADOLU YABANCI DİL TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ DERS KİTABI 1-2'NİN OKUMA ETKİNLİKLERİNİN AVRUPA BİRLİĞİ DİL KRİTERLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1-2 (Anadolu Y.T.Ö Seti), Avrupa Dil Kriterleri çerçevesinde hazırlanmıştır. Aşağıdaki bölümlerde Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerini üniteler kapsamında, okuma etkinliklerindeki metinleri detaylı bir şekilde; ünite isimleri, ünite bölümleri, ünite metin isimleri, ünite metin konuları, ünite metin türleri, ünite metin etkinlikleri, ünite metin dil bilgisi olmak üzere incelenmiştir.

2.1 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı 1 Okuma Etkinlikleri

Anadolu YTÖ Ders Kitabı 1'de yer alan üniteler aşağıda gösterilmiştir:

1. Ünite / Tanışma ve Selamlaşma
2. Ünite / Eşyalar
3. Ünite / Ülkeler ve Milliyetler
4. Ünite / Ev
5. Ünite / Aile ve Meslekler
6. Ünite / Zaman

Ünitelerin isim, alt başlık ve içeriklerine baktığımızda, yabancılara Türkçe öğretimi temel seviyesi için gerekli olan konuların islendiğini anlayabiliriz. YTÖ temel seviyesi için belirlenen konuları kapsayan bu ünitelerde, bu konuları ele alan metin örnekleri bulunmaktadır. Ders kitabının ve hatta tüm setin ana unsurunu metinler oluşturmaktadır. Çünkü dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve kelime öğretimi çalışmalarının uygulama alanı metinlerdir.

Yabancılara Türkçe öğretimi için belirlenen ilkelere uygun olarak hazırlanan bu set iletişim odaklı bir yapıda hazırlandığı için Ünite 1 "Merhaba, adınız ne" gibi etkinliklerle başlatılmıştır. Daha sonra alfabe öğretimine geçilip, harflerin büyük-küçük şekilleri ve ünlü-ünsüz harfler belirtilmiştir. Sonra rakamlar ve bazı sayıların okunuşları da belirtilmiştir.

Sonra da selamlaşma ifadeleri öğretilerek etkinliğe devam edilmiştir. Bu konular işlenirken; selamlaşma ve ayrılma kalıpları (Merhaba, İyi günler, Güle güle...) ülke ve milliyet isimlerine değinilmiştir.

1.ÜNİTE /TANIŞMA VE SELAMLAŞMA

"Tanışma ve Selamlaşma" adlı bu ilk Ünite de okuma etkinliklerinde metin olarak diyaloglar, yanıltıcı iletişim yanlı metinler bulunmaktadır. Bu Ünite: "Adınız Ne", "Alfabe ve Sayılar", "Selamlaşma ve Hal Hatır Sorma" olmak üzere üç bölümden oluşur. "Tanışma ve Selamlaşma" Ünitesinde bulunan metinler şunlardır: "Sizin Adınız Ne? (Diyalog), Senin Adın Ne? (Diyalog), Tanışma, Günaydın". Diyalog metinleriyle ilgili alıştırmaların çoğu dinleyerek, okuyarak, yazarak yapılabilecek boşluk doldurma etkinlikleridir. Konuşma etkinliklerinden sonra diyalog oluşturma uygulamaları yapılmıştır.

Diyalogların bu ilk ünite ve diğer ünitelerde çokça bulunması, işlenen konuların en iyi diyalog metinlerle verilebilecek olmasıyla ilgilidir. İşlenen konular yabancı bir dili öğrenen yabancıya en öncelikli kullanacağı konu ve uygulamalardır. Diyaloglar dinleme-konuşma etkinlikleri aracılığıyla işlev kazanmış, okuma ve yazma etkinlikleriyle genel olarak konuların ve ünite de verilen kelimelerin, uygulamalı öğretimi ile unutulmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Diyalogların yanı sıra kişilerin kendilerini

tanıttıkları kısa metin parçaları bulunmakta ve bu kendini tanıtmaya bölümleri arasındaki boşlukların tamamlanması istenmektedir. Diyalogların ağır başlığı birinci ünite, diyalog metinlerinin alıştırmaya yapmak için kısa ve çok sayıda oluşturulduğunu görmektedir.

Bu Ünite, dil bilgisi olarak "Şahıs Zamirleri" verilmektedir.

2. ÜNİTE /EŞYALAR

"Eşyalar" isimli ikinci ünite; "Bu Ne ?", "Bu Fotoğraf Makinesi Mi?" ve "O Ki?" adlı üç bölüm bulunmaktadır.

Birinci üniteye nazaran biraz daha uzun metinler göze çarpar. "Hatice Yılmaz ve Yusuf Eren" adlı metinde kelime öğretimi ve düz anlatım öne çıkar. "Havaalanında" adlı metin ise, diyalog şeklinde bir metindir. "Metin Kaya" adındaki metin kısa cümlelerden oluşur. Kişiyi tanıtan; isim, yaş, meslek bilgilerine değinir. "Bu Kimin Çantası" alıştırmaları içinde yer alan diyalogun ilk ünite, diyaloglardan daha uzun olduğu görülmektedir. Mesleki kart örnekleri verilmiş, bunların üstündeki bilgilere dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde Türkçe, resmi ve bilgi içerikli belgeler üzerinde de öğrencilere gösterilmektedir. İşlenen konular; Ofis ve sınıf eşyaları ve şahsi eşyaların kullanım alanları Öğretilmek istenmiştir. Bu ünite de ilk ünite, alıştırmalara benzer; dinleme ve okuma, doğru-yanlış bulma, soru-cevap gibi alıştırmalar yer almaktadır. İlk ünite olduğu gibi konularla ilgili resim ve fotoğraflar da kullanılmıştır

Dil bilgisi konusu olarak: Tekil-Çoğul İşaret Zamirleri, Soru Eki (Mı/Mi/Mu/Mü), Değil (Olumlu/Olumsuz), İyelik Ekleri, İlgi Zamiri, Ünsüz Yumuşaması öğretilmektedir.

3. ÜNİTE /ÜLKELER VE MİLLİYETLER

"Ülkeler ve Milliyetler" adlı üçüncü ünite; "O Nereli, Ben Türk'üm, Hangi Dili Konuşuyorsunuz?" olmak üzere üç bölüme oluşur. "O Nereli, Mesut Polat, Bettina Klein, Onlar Kim" isimli metinlerde tanıtılan kişilerin kimlik bilgileri ad, soyad, yaş, ülke, uyruk, meslek gibi bilgileri içeren metinlerdir. Metinlerle ilgili soru ve cevapları içeren etkinlik çalışmaları yapılmıştır. Metinler düz anlatım şeklindedir. "Kayıt Bürosunda" isimli diyalog metninde ise

kimlik ve adres bilgilerinin nasıl verileceğine dair uygulama örneği yaptırılmıştır. Kişinin kendini ve mesleğini tanıttığı kısa metin parçalarına yer verilmiştir. Bu metinler kullanılarak; doğru- yanlış bulma, soru-cevap, metin hakkında sorular, boşluk doldurma etkinlikleri oluşturulmuştur.

Dil bilgisi olarak Yapım Eki (-lı, -li, -lu, -lü) ve Ek Fiilin Geniş Zamanı(Olumlu-Olumsuz-Soru), Yapım Eki (-ca,-ce)" konuları işlenmiştir.

4. ÜNİTE /EV

"Ev" adındaki dördüncü ünite: "Benim Evim, Eviniz Kaç Odalı, Salonu Neler Var" olarak üç bölüme ayrılır. Bu Ünite; Onlar Nerede Yaşıyorlar? ,Emlak Bürosunda, Alışveriş, adlı okuma etkinliklerinin metinleri bulunmaktadır. Bu ünite kısa metin parçaları uzun metinlere dönüşmeye başlamıştır. Konu olarak bir yabancıya en çok işine yarayacak ve konaklama ihtiyacını giderecek ev kiralama, eşya satın almayla ilgili bütün detaylar işlenmiştir. Ev ile ilgili kelimeler, halı, apartman, salon, mutfak, banyo, asansör, villa, gökdelen, müstakil ev kavramları, elektronik eşya isimleri gibi yeni kelimeler öğretilmektedir. Bu metinler kullanılarak; doğru- yanlış bulma, soru-cevap, metin hakkında sorular oluşturulmuştur.

Ünite dil bilgisi olarak: Bulunma Hali Eki(-de,-da,-ta, -te), Şimdiki Zaman Olumlu(-yor, -ıyor, -iyor, -üyor) öğretilmiştir.

5. ÜNİTE /AİLE VE MESLEKLER

"Aile ve Meslekler" adlı beşinci ünite "Benim Ailem?", "Kim Nerede Ne Yapıyor?", "Mesleğiniz Ne", olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır. Beşinci ünite; Markus ve Ailesi, Ernesto ve Ailesi, Onlar Ne Yapıyorlar?, Aile İş, Ne Olmak İstiyorsunuz?, isimli okuma etkinliklerinin metinleri yer almaktadır. Bu metinlerin konuları "5N 1K" soruları-cevapları, aile ve akrabalık isimleri, iş ve meslek grupları, gelecekle ilgili planlardan oluşmaktadır. Bu konular diyalog metni, kısa metin parçaları ve metinlerle işlenmektedir. Bu metinler kullanılarak; doğru- yanlış bulma, eşleştirme, boşluk doldurma, soru-cevap, metin hakkında sorular oluşturulmuştur.

Ünite dil bilgisi olarak: İle Edatı, Şimdiki Zaman Olumsuzluk(-mıyor, -mıyor, -muyor, -müyor),

Yapım Eki(-cı, -ci), İsim-Fiil Eki(-mak, -mek), Şimdiki Zaman Soru (-yor mu) öğretilmek istenmiştir.

6. ÜNİTE /ZAMAN

"Zaman" adlı altıncı ünite, "Saat Kaç, Bir Günüm, Müze Bugün Açık Mı?", olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Altıncı ünite "Bir Günüm, Müzeye Gidiyorum" okuma etkinliklerinin metinlerinden oluşmaktadır.

Ünitedeki metinlerin konularında: Hobiler (uğraşlar), saat-zaman kavramları oluşturma ve saatle ilgili buçuk, kala, geçe, çeyrek, var ifadeleri, gün isimleri pazar, cuma vb., kişinin bir gününde geçen, öğle yemeği, kahvaltı, akşam yemeği kavramları ve program yapabilme, dün, bugün, yarın kullanımları öğretilmektedir. Bu metinler hakkında "soru-cevap, doğruyu bulup yuvarlak içine alma, metinle ilgili sorularda doğruyu işaretleme etkinlikleri vardır.

Ünitede dil bilgisi olarak Ayrılma Hali Eki(-dan,-den,-tan,-ten), Zaman Zarfları öğretilmektedir.

2.2 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı 1 Okuma Etkinliklerinin Kazanımları

Anadolu 1 Kitabında; selamlaşma, tanışma, aile ve aile ilişkileri hakkında sözcük ve ifadeler diyalog halinde yazılmış okuma metinleri ve metinler üzerinde yapılan alıştırmalarla dinleme, okuma-

anlama, sözlü anlatım, karşılıklı konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Adı, soyadı, doğum tarihi, giriş formu... vb. kişisel bilgileri içeren ve sayılar, fiyat, miktar, tarih ve saat ile ilgili sözcük ve ifadeler diyalog metni ve diğer metinlerde alıştırmalar yardımıyla dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerileri kazandırılmak istenmiştir.

Genel olarak okuma metinleri bağlamında yapılan alıştırma ve etkinliklerle; günlük hayatta kullanılan nesnelere adlarını anlama, ricada bulunma ve ricayı anlama, basit ve kısa metinlerdeki bilgileri, kalıplaşmış iletileri anlama, konuşma ve yazıda kullanma, jest mimik kullanarak ifadeyi destekleme, basit yönerge, açıklama ve bilgileri anlama gibi beceriler kazandırılmak istenir.

Aşağıdaki tabloda Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1'deki üniteler Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerine uygunluğu açısından detaylı olarak incelenmiştir.

NOT: Anadolu YTÖ 1-2 Kitabında Kültür Köşesi adlı metinler Avrupa Birliği Dil Kriterleri A1-A2 Seviyelerine uymadığı için incelenmemiştir. Okuma Etkinliği Sayısı: Belirtilen kısımda "okuyunuz" talimatına uygun sayım yapılmıştır. Bir sayfada birden fazla okuma etkinliği yer alabilir.

Tablo 3. Ünite 1

1.ÜNİTE /TANIŞMA VE SELAMLAŞMA	SAYFA SAYISI
Tanışma diyaloglarını okuyup anlayabilir.	12-13-15
Ad, soyad ayrımı yapabilir.	12-13-15
Nereli ve nasıl olduğunu anlayabilir.	15-19
Selamlaşma ifadelerini kullanabilir.	12-13-15-19
Sayılarla başa çıkabilir.	17
Okuma Etkinliği Sayısı: 13	12-13-14-15-16-17-19

Tablo 4. Ünite 2

2. ÜNİTE /EŞYALAR	SAYFA SAYISI
Ofis, sınıf ve kişisel eşyalarının isimlerini bilir.	24-27-28-31
Kişiler ve nesnelere hakkında sorulan soruları anlayabilir.	26-27-29-31
Olumlu ve olumsuz ayrımı yapabilir.	27-29-31
Tekil ve çoğul kelimeyi ayırt edebilir.	24-26
Tekil ve çoğul işaret zamirlerini kullanabilir.	29-31
Okuma Etkinliği Sayısı: 10	24-26-27-28-29-31

Tablo 5. Ünite 3

3. ÜNİTE /ÜLKELER VE MİLLİYETLER	SAYFA SAYISI
Mesleklerin isimlerini bilir.	38-39-40-42-
Ülke, milliyet ve dil isimlerini ayırt edebilir.	37-38-39-40-42-43
Adres, telefon numarası, doğum yeri ve doğum tarihi gibi kişisel bilgileri anlayabilir.	43
Birini tanıtmak için yazılmış basit düzeyde kişisel yazıları anlayabilir.	37-38-39-40-42-43-
Kişisel bilgiler içeren basit düzeydeki tanıtım metinlerini anlayabilir.	37-38-39-40
Okuma Etkinliği Sayısı: 7	37-38-39-40

Tablo 6. Ünite 4

4. ÜNİTE /EV	SAYFA SAYISI
Nerede ve kiminle yaşadığı konusundaki metinleri anlar.	51
Yaşadığı evle alakalı ayrıntıları bilir.	51-54-57-58-59
Kiralamak istediği evin temel özelliklerini bilir.	53-54
Ev ile ilgili basit içerikli ilanları anlayabilir.	53
Evin bölümlerini, eşyalarını ve eşyaların yerlerini bilir.	53-57-58-59
Okuma Etkinliği Sayısı: 8	51-53-54-57-59

Tablo 7. Ünite 5

5. ÜNİTE /AİLE VE MESLEKLER	SAYFA SAYISI
Aile ve akrabalarıyla ilgili basit düzeydeki kelimeleri bilir.	64-65-66-67-68-69
Aile ve akrabalarıyla ilgili basit düzeydeki metinleri anlayabilir.	65-67-69
Nerede, kim, hangi, nasıl, kaç vb. soru kelimelerinin kullanıldığı soruları ayırt edebilir.	64-66-68
Mesleği hakkında basit düzeyde kelimeleri bilir.	69-70-71
Okuma Etkinliği Sayısı: 9	64-65-66-67-68-69-70-71

Tablo 8. Ünite 6

6. ÜNİTE /ZAMAN	SAYFA SAYISI
Saatle ilgili kelimeleri bilir ve saatle başa çıkabilir.	76-77-78-79-80-82-83
Günlük hayatla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri bilir.	78-80-82-83
İnsanların günlük yaşantılarını anlatan metinleri anlayabilir.	78-82
Günlük ve haftalık planlamaları anlayabilir.	82
Biriyle buluşma ve görüşme ayarlamasının nasıl yapılacağını bilir.	82
Okuma Etkinliği Sayısı: 14	76-77-78-79-80-82-83

2.3 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1 Ders Kitabından Örnek Metinler

"Alışveriş" Adlı Metnin İncelenmesi

"Alışveriş" isimli metin ihtiyaca yönelik sosyal bir metindir. Anadolu YDTÖ Ders Kitabı 1'in Ev adlı dördüncü ünitesine uygun basitlikte ve açık bir biçimde mobilya mağazasında ev ile ilgili eşyaları beğenme, satın alma gibi doğal, basit ve temel ihtiyacı karşılayan bir metindir. Kısa olması ve mobilya alışverişini sırasında karşılaşılabilecek ayrıntıları içermesiyle hem anlaşılması kolay hem de işlevsel-kullanışlı bir metindir. Yabancı bir kişinin öncelikle konaklama yapacağı yeri belirlemesi sonrasında da

ev eşyası alması gerekir. Kişinin bu ihtiyacını gidebilmesi için hazırlanmış kullanmalık metindir.

Metin Semih Bey ve Duygu Hanım'ın Mobilya mağazasında yaşadıklarını anlatmaktadır. Onlar salon için bir koltuk takımı ve sehpa alıyorlar. Duygu Hanım yatak, iki komodin ve elbise dolabından oluşan bir yatak odası takımı beğeniyor. Sonrasında ise beyaz eşya mağazasından buzdolabı, bulaşık makinesi, fırın ve çamaşır makinesi alıyorlar. Sonra halı mağazasından yatak odası ve salon için halı alıyorlar.

"Alışveriş" adlı metni şu şekilde değerlendirebiliriz:

- Okunabilir, anlaşılır bir metindir.
- Seviyeye uygun bir metindir.
- Seçilen konu ihtiyaca yöneliktir.
- Türkçenin, günlük hayata yönelik kullanımını gösterir niteliktedir.
- Kısa, günlük ve ihtiyaca yönelik olan bu metinde salon, yatak odası, koltuk takımı, sehpa, yatak, komodin, elbise dolabı, buzdolabı, bulaşık makinesi, fırın ve çamaşır makinesi gibi ev eşyası isimleri yer almaktadır.

“Alışveriş” adlı metin ile ilgili iki alıştırma verilerek metnin anlaşılması pekiştirilmeye çalışılmıştır. İlk etkinlik çalışması doğru veya yanlış şekilde değerlendirme sorusudur. İkinci etkinlik ise metinle alakalı sorulardan oluşmaktadır.

“Müze Gidiyorum” Adlı Metnin İncelenmesi

“Müze Gidiyorum” isimli diyalog metni ihtiyaca yönelik sosyal bir diyalog metnidir. Anadolu YDTÖ Ders Kitabı 1’in zaman adlı altıncı ünitesine uygun basitlikte ve açık bir biçimde iki arkadaş arasında geçen ve saatlerle, günlerle ilgili konuşabilme yeterliliği kazandırmaya yönelik doğal, basit ve temel ihtiyacı karşılayan bir konuşma metnidir.

Diyalog, Dilek ile Tanya arasında geçmektedir. Dilek, merhaba Tanya diye söze başlar. Karşılıklı selamlaşmanın ardından Dilek, Tanya’ya nereye gittiğini sorar. Tanya da Topkapı Sarayı Müzesi’ne gittiğini söyler. Dilek, bugün günlerden salı olduğu için müzenin kapalı olduğunu söyler. Tanya müzenin hangi gün ve saatlerde açık olduğunu sorar. Dilek de salı günü hariç diğer günler müzenin 09:00- 19:00 arasında açık olduğunu söyler. Tanya müzeye giriş ücretini sorar. Dilek, 20 lira cevabını verir ve Tanya teşekkür ederek vedalaşırlar. “Teşekkürler, rica ederim, kendine iyi bak.” Bu kalıp ifadeler günlük hayatta sıkça kullanılır.

“Müze Gidiyorum” diyalogunu şu şekilde değerlendirebiliriz:

- Okunabilir, anlaşılır bir metindir.
- Seviyeye uygun bir metindir.
- Seçilen konu ihtiyaca yöneliktir.

-Türkçenin, günlük hayata yönelik kullanımını gösterir niteliktedir.

-“Merhaba, teşekkürler, rica ederim, kendine iyi bak” ifadeleri diyalogda geçmektedir. Diyalogda bu ifadelerin kullanılması Türkçenin iletişim esnekliğini gösterir.

-Kısa, günlük ve ihtiyaca yönelik olan bu diyalog metninde müze, saat, gün, ücret, lira, Topkapı Sarayı isimleri yer almaktadır. Hem kelime hem de kültür öğretimi amaçlanmıştır.

“Müze Gidiyorum” diyalog metni ile ilgili iki alıştırma verilerek diyalogun anlaşılması pekiştirilmeye çalışılmıştır. İlk etkinlik çalışması diyaloga göre işaretleme. İkinci etkinlik ise diyaloga göre boşluk doldurma etkinliğidir.

2.4 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı 2 Okuma Etkinlikleri

Anadolu YTÖ Ders Kitabı 2’de yer alan üniteler aşağıda gösterilmiştir:

- 1.Ünite / Şehir
- 2.Ünite / Geçmiş Zaman
- 3.Ünite / Yiyecekler ve İçecekler
- 4.Ünite / Vücudumuz ve Sağlık
- 5.Ünite / Gelecek
- 6.Ünite / Kıyafetler ve Hava Durumu

Ünitelerin isim, alt başlık ve içeriklerine baktığımızda, yabancılara Türkçe öğretimi temel seviyesi için gerekli olan konuların islendiğini anlayabiliriz. YTÖ temel seviyesi için belirlenen konuları kapsayan bu ünitelerde, bu konuları ele alan metin örnekleri bulunmaktadır. Ders kitabının ve hatta tüm setin ana unsurunu metinler oluşturmaktadır. Çünkü dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve kelime öğretimi çalışmalarının uygulama alanı metinlerdir.

Yabancılara Türkçe öğretimi için belirlenen ilkelere uygun olarak hazırlanan bu set iletişim odaklı bir yapıda hazırlandığı için Ünite 1; bir kişinin yaşadığı şehri anlatan kısa mektup tarzı yazı, bir kişinin yaşadığı mahalleyi anlattığı ve postane, hastane, polis merkezi, okul, itfaiye kavramlarının yer aldığı kurgusal bir metin, yön tariflerini öğretebilmek amacıyla diyalog şeklinde hazırlanmış metinlerle

başlamıştır. Daha sonra bir olayın nedenlerini anlatabilmeyi öğreten diyalog şeklinde metinlerde daha önce öğrenilmiş kelimelerle geçmiş anlatılabilirliği kazandırılmak istenmiştir. Doktora, hastanede, eczanede başlıklarıyla sunulan diyalog metinleri de iletişim odaklı bir kitap olduğunu gösterir.

Üniteler, günlük hayatta karşısına çıkacak ve kullanılmak isteyebileceği kullanılmak, pratik metin türlerini içermesi açısından öğrencinin Türkçeyi hayatına sokarak canlandırabilmesini sağlar.

1.ÜNİTE /ŞEHİR

"Şehir" adlı 1. Ünite, "Şehrinizde Sinema Var mı?, Banka Nerede?, Postaneye Nasıl Gidebilirim?", olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu ünite "Benim Şehrim, Okul Hastanenin Karşısında, Yakınlarda Eczane Var mı?, Postaneyi Tarif Edebilir misiniz?, Sinemaya Nasıl Gidebilirim?" okuma etkinliklerinin metinlerinden oluşmaktadır.

Ders Kitabı 2 metinleri uzun ve kurgusal metinlerdir. Ünite 1 konularında: Bir kişinin yaşadığı şehri anlatan kısa mektup tarzı yazı, bir kişinin yaşadığı mahalleyi anlattığı ve postane, hastane, polis merkezi, okul, itfaiye kavramlarının yer aldığı kurgusal bir metin, yön tariflerini öğretebilmek amacıyla diyalog şeklinde hazırlanmış metinler yer almaktadır. Bu metinler hakkında "soru-cevap, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış bulma, metne göre cevaplanması gereken sorular ve doğruyu işaretleme etkinlikleri vardır.

Ünite dil bilgisi olarak: Belirtisiz İsim Tamlaması, Belirtili İsim Tamlaması, Emir Kipi Olumlu, Emir Kipi Olumsuz, Emir Kipi Soru ve Belirtme Hali Eki öğretilmektedir.

2.ÜNİTE /GEÇMİŞ ZAMAN

"Geçmiş Zaman" adlı 2. Ünite, "Dün Ne Yaptınız?, Ne Zaman İşe Başladınız?, Hiç yolda Kaldınız mı?", olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu ünite "Onlar Alışveriş Yaptılar, Serdar'ın Sınavı İyi Geçti, Emine Hanım'ın Misafirleri Geldi, Ben Eve Erken Gittim, Fatih Bey'in Hayatı, Dün İşe Gitmedim, Ahmet Bey İşe Geç Kaldı" okuma etkinlikleri metinleri yer almaktadır.

Ders Kitabı 2 metinleri uzun ve kurgusal metinler oldukları için bu ünite de aynı türde metinler yer

almaktadır. Bu Ünite önceki ünitelerden fazla ve gerçek hayatta kişilerin karşılaşacağı uzunlukta olması açısından dikkat çekicidir.

Ünite 2 konularında: Kişilerin günlük hayatını anlatan hikâye tarzı yazı, bir kişinin hayatının anlatıldığı özgeçmiş tarzı yazı, bir olayın nedenlerini anlatabilmeyi öğreten diyalog şeklinde metinlerde daha önce öğrenilmiş kelimelerle geçmiş anlatılabilirliği kazandırılmıştır. Bu metinler hakkında "soru-cevap, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış bulma, metne göre cevaplanması gereken etkinlikler vardır.

Ünite dil bilgisi olarak: Görülen Geçmiş Zaman Olumlu(-dı, -di,-du,-dü, tı,-ti,-tu, -tü), Görülen Geçmiş Zaman Olumsuzluk(-madı, -medi), Görülen Geçmiş Zaman Soru(-mı, -mi, -mu, -mü) yer almaktadır.

3.ÜNİTE /YİYECEKLER VE İÇECEKLER

"Yiyecekler ve İçecekler" adlı 3. Ünite, "Muzun Kilosu Kaç Lira?, Kahvaltıda Neler Var?, Menüde Ne Var?", olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu ünite "Manavda, Kahvaltı Kültürü, Lokantada, Pizza Siparişi" okuma etkinlikleri metinleri yer almaktadır.

Ders Kitabı 3 metinleri uzun ve kurgusal metinler oldukları için bu ünite de aynı türde metinler yer almaktadır. Bu ünite metinler gerçek hayatta kişilerin karşılaşacağı uzunluktadır.

Ünite 3 konularında: Manav alışverişi sırasında neler yapılması ve ne bilinmesi gerekiyorsa öğretilmek amacıyla diyalog şeklinde hazırlanan metinler, kahvaltıda ne tür yiyecekler olduğuna dair farklı milletlerin kültürlerini içeren metinler, lokantada ya da telefonda yemek nasıl sipariş edilir öğreten metinler yer almaktadır. Sebze ve meyve isimleri, Türkiye ve dünyadan yemek kültürleriyle ilgili kelimeler öğretilmiştir.

Üniteler öğrencinin, günlük hayatta karşısına çıkacak ve kullanılmak isteyebileceği kullanılmak, pratik metin türleriyle karşılaşması Türkçeyi hayatına sokarak canlandırabilmesini sağlar. Bu YÖTÖ için oldukça faydalıdır. Her metin türü üzerinde özenle durulmalı ve bu metin türlerini öğrencilerin iyice kavrayabilmeleri için dört temel dil becerisini geliştirici alıştırmaya ve etkinlikler yapılmalıdır.

Tablo 13. Ünite 5

5.ÜNİTE /GELECEK	SAYFA SAYISI
Gelecek zaman, görülen geçmiş zaman ve şimdiki zamanlı cümleleri ayırt edebilir.	63-66
Gelecek zaman ifade eden kelimeleri (yarın, sonra, gelecek vb.) bilir.	65-68
Gelecekle ilgili planları anlatan basit düzeydeki metinleri anlayabilir.	66-70
Gelecekle ilgili planlar yapabilir.	68-70-71
Katılacağı kültürel etkinliklerle ilgili bilgilendirmeleri(yeri, saati, günü, içeriği vb.)anlayabilir.	68
Okuma Etkinliği Sayısı: 7	63-65-66-68-70-71

Tablo 14. Ünite 6

6.ÜNİTE /KIYAFETLER VE HAVA DURUMU	SAYFA SAYISI
Kıyafet alışverişi ile ilgili basit kelimeleri bilir.	77-78
Nesneler, kişiler, şehirler vb. hakkında karşılaştırma yapabilir.	77-78-80-81-82-83
Hava durumu ile ilgili basit düzeydeki metinleri anlayabilir.	80
İçinde bulunduğu tarihi, gün, ay ve yıl olarak bilir.	83
Mevsimlerle ilgili basit düzeydeki metinleri anlayabilir.	82
Okuma Etkinliği Sayısı: 7	77-78-80-81-82-83

2.6 Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 2 Ders Kitabından Örnek Metin

"Manavda" Adlı Metnin İncelenmesi

"Manavda" isimli diyalog metni ihtiyaca yönelik sosyal bir diyalog metnidir. Anadolu YDTÖ Ders Kitabı 2'nin Yiyecekler ve İçecekler adlı üçüncü ünitesine uygun basitlikte ve çık bir biçimde manavda ya da alışveriş merkezlerinde bulunan manav bölümünde görevli kişiyle müşteri arasında geçebilecek doğal, basit ve temel ihtiyacı karşılayan bir konuşma metnidir. Kısa olması ve manavda alışveriş sırasında sorulan sorulara verilebilecek farklı yanıtları içermesiyle hem anlaşılması kolay hem de işlevsel-kullanışlı bir metindir.

Diyalog, manav ile müşteri arasında geçmektedir. Alışveriş yapılan bir mekâna giren bir müşteriye, satıcı güler yüzle: "Buyurun hanımefendi, ne almak istiyorsunuz?" ifadeleriyle seslenir.

Müşteri olan Hatice Hanım meyve almak istediğini söyler ve meyvelerin fiyatlarını sorar. Manav "Muzun kilosu 4 lira, armut 6 lira, portakal 2 lira, elma 3 lira" der. Hatice Hanım "Armut çok pahalı. İki kilo muz ve bir kilo elma verin lütfen!" der.

Manav meyveleri hazırlar ve "Buyurun meyvelerinizi. Başka bir şey istiyor musunuz?" diye sorar.

Hatice Hanım is "Çilek yok mu?" diye sorunca Manav "Maalesef efendim. Çilek kalmadı." Der.

Alışverişte ya da herhangi bir yerde bir nesnenin, eşyanın, yiyeceğin olup olmadığını sorma "... var mı, yok mu?" soruları ile ifade edilir. Burada da bu soru kalıplarından kullanılmış ve Türkçe cümle yapısına uygun şekilde istenilen meyvenin olup olmadığı sorulmuştur. Karşıdaki kişi bu soruya; "Evet, var" ya da "Hayır, yok" diyerek karşılık verebilir. Burada manav "Maalesef kalmadı." ifadesini kullanır. "Maalesef" ifadesi, istenilen şeyin elde olmadığını üzülerek bildirmek için kullanılır. Hatice Hanım: "Peki kivi var mı?" diye sorar. Manav da: "Evet var. Kivi bu sabah geldi. Çok taze." İfadesini kullanır. Manavda yiyecek maddeleri genellikle kilo ile satıldığı için Hatice Hanım: "Bir kilo da kivi verin." der.

Bu diyaloglardaki cümlelerin çoğu ilk aşamada Türkçe öğrenenlerin aşına olması amacıyla verilir. Müşteri: "Borcum ne kadar?" Diye sorar. Manav: "Hepsi 14 lira" deyince Hatice Hanım: "Buyurun paranız. Hayırlı işler." der. Meyvelerin parasını manava teslim edip, alışverişini tamamladığı için manava "Hayırlı günler" demiştir. Manav da: "Yine bekleriz efendim. Güle güle." Diyerek müşterinin yaptığı alışveriş için memnuniyetini şu sözlerle ifade eder: "Teşekkürler, Güle Güle." Bir mekândan, yerden ayrılan bir kişi için, o yerde kalanlar "Güle

güle" ifadesini kullanır. Bu kalıp ifade günlük hayatla ayrılmaz bir bütündür.

"Manavda" diyalogunu şu şekilde değerlendirebiliriz:

-Okunabilir, anlaşılır bir metindir.

-Seviyeye uygun bir metindir.

-Seçilen konu ihtiyaca yöneliktir.

-Türkçenin, günlük hayata yönelik kullanımını gösterir niteliktedir.

-"Hoş geldiniz, Hoş bulduk, var, yok, evet, hayır, tabii, peki, maalesef, tamam, buyurun, iyi günler, teşekkürler, güle güle" ifadeleri diyalogda geçmektedir. Diyalogda bu ifadelerin kullanılması Türkçenin iletişim esnekliğini gösterir.

-Kısa, günlük ve ihtiyaca yönelik olan bu diyalog metninde muz, armut, portakal, elma, kivi, çilek gibi meyve isimleri yer almaktadır.

-Metinde, "... Yok mu?", "Kaç lira?", "Kaç kilo?" gibi amaçsal soru kalıpları bulunmaktadır.

"Manavda" diyalog metni ile ilgili iki alıştırmaya verilerek diyalogun anlaşılması pekiştirilmeye çalışılmıştır. İlk etkinlik çalışması metinle alakalı sorulardan oluşmaktadır. İkinci etkinlik ise doğru veya yanlış şekilde değerlendirme sorusudur.

Tablo 15: Anadolu Ders Kitabı 1-2 Kullanılan Kelimelerin Sıklığı Hesaplanmıştır.

Ders Kitabının Adı/Kur Seviyesi	Kullanılan Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Kullanılan Farklı Kelime Sıklığı	Her İki Kitapta Ortak Olarak Bulunan Kelime Sayısı
Anadolu 1/ A1	2228	391	188	188
Anadolu 2/ A1/A2	3205	704	188	188

Tablo 15'te Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1-2'deki okuma etkinliklerinde yer alan kelimeler sayılarak kullanılan toplam kelime sayısı, kelimelerin kullanım sıklığı ve her iki seviyede bulunan ortak kelime sayısı yer almaktadır. Anadolu 1: Toplam kelime sayısı 2228, kullanılan farklı kelime sıklığı 391'dir.

Tablo 16: Aşağıdaki tabloda Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1'deki okuma etkinliklerinde yer alan en çok kullanılan isim ve fiil kategorisindeki 10 farklı kelimenin sıklığı verilmiştir.

Anadolu 1		Anadolu 2		Anadolu 1		Anadolu 2		Sıklık
İsim	Sıklık	İsim	Sıklık	Fiil	Sıklık	Fiil	Sıklık	
Saat	79	Aşağı	80	Oku-	58	Oku-	48	48
Aşağı	72	Var	56	Yaşa-	34	Git-	45	45
Ad	48	Diyalog	51	Dinle-	24	Yap-	38	38
Diyalog	48	Bey	28	Ol-	20	Ol-	34	34

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Anadolu YDTÖ Kitaplarının diyalog metinlerinin son derece kibar ve nazik bir Türkçe ile oluşturulmuş olduğunu söyleyebiliriz. Günlük hayatta pazar, manav, market ve süper market, alışveriş merkezi gibi mekânların ayrı ayrı dil kullanımları olduğunu görmekteyiz. Bu dil kalıplarının hepsini bir kitapta vermek karmaşaya neden olacağından dili öğrenen kişinin ihtiyacına yönelik bir öğretim tercih edilmiştir. Anadolu kitabı yetişkin, orta sınıf ve üstü bireylere hitap eden bir Türkçeyi öğretmeyi seçmiştir.

2. Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye 1-2 Ders kitabındaki okuma etkinliklerinde kullanılan sözcük ve sözcük gruplarının seviyeye uygunluğu ve kazanımlara cevap vermesi açısından değerlendirilmiş ve Türkçeyi öğrenmek isteyen temel seviye öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verdiği görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1-2'deki okuma etkinliklerinde yer alan kelimeler sayılarak kullanılan toplam kelime sayısı, kelimelerin kullanım sıklığı ve her iki seviyede bulunan ortak kelime sayısı yer almaktadır.

Anadolu 2: Toplam kelime sayısı 3205, kullanılan farklı kelime sıklığı 704'tür. Anadolu 1-2 Ortak kelime sayısı 188'dir. Anadolu 1-2 arasında kelime kullanımı farklıdır. Metinlerin uzunluğunun artması ve dil seviyelerinin yükselmesiyle alakalıdır.

Anadolu 1/A1	21/18	16/18	24/18	22/18	19/18	6/6	6/6	2/6
Anadolu A1/A2	2/ 20/18	16/18	18/18	14/18	14/18	6/6	6/6	2/6

Etkinliklerin İçerik Özellikleri: Etkinlikler dil becerilerini geliştirme konuları pekiştirme ve etkinlik içi ölçme değerlendirme amacıyla yapılmaktadır. Bölüm sonunda da "Değerlendirme" başlığı altında farklı soru türleriyle dil becerilerinin edinme durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 19'da Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1-2'de yer alan tema/bölüm içerisindeki etkinliklerin öğrenme alanına/temel dil becerilerine göre dağılım durumu belirtilmiştir. İncelememizde yer alan okuma etkinliklerinin dağılım durumuna bakacak olursak; okuma etkinlik sayısının diğerlerinden fazla olduğu görülür. Bu da dil öğretiminde okuma etkinlikleri-

nin yeri ve öneminin bilindiğini ve bu sebeple sık kullanıldığı görülür.

Aşağıdaki tabloda Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1-2'de yer alan etkinlik içi (hazırlık ve metin altı soruları) ve tema sonu ölçme- değerlendirme bölümlerinde soru çeşitlilik durumu belirtilmiştir.

Tablo 20: Ders Kitaplarının Etkinlik İçi (Hazırlık ve Metin Altı Soruları) ve Tema Sonu Ölçme- Değerlendirme Bölümlerinde Soru Çeşitlilik Durumu

Etkinlikler Kısımında Sorulan Metin Altı Sorular İle Tema Sonu Soru Çeşitlilik Durumu Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların Türü	Soru Çeşitlilik Durumu
Açık Uçlu	Evet
Boşluk Doldurmalı	Evet
Eşleştirmeli	Evet
Çoktan Seçmeli	Evet
Doğru-Yanlış; Evet-Hayır Türü	Evet
Diğer (5N 1K, Bulmaca Doldurma, Neden/Çünkü vb Soru Türü)	Evet

Tablo 20'de Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1-2'de yer alan etkinlik içi (hazırlık ve metin altı soruları) ve tema sonu ölçme- değerlendirme bölümlerinde soru çeşitlilik durumu belirtilmiştir. Okuma Etkinliği başta olmak üzere diğer etkinlik türlerinde çokça soru çeşidi kullanılmıştır. Bir dili öğrenmek o dile ilgili çokça pratik yapmakla mümkündür. Bu sebeple farklı zeka türlerine hitap eden bol etkinlik çalışmasına yer verilmiştir.

Biçimsel ve işlevsel yönlerindeki uygunluğun yanı sıra içerik ve konu açısından dilimizin ve kültürümüzün özellikleri başlangıç seviyesine uygun olarak sezdirilmiştir. Konular kültürel açıdan uygundur fakat kullanılan fotoğraf ve resimler Avrupalı bir şekilde olduğu için kültürümüzü tam anlamıyla yansıtamamıştır. Kültür köşeleri dışındaki metinlerde kültürel öğeler sınırlı tutulmakla birlikte kültürel öğelerin görsel unsurları da oldukça yetersiz-

dir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencinin dilin temel prensiplerini algılamasının yanında, hangi dili öğrendiğini ve hangi kültürü tanıdığını da farkında olması Yabancılar Türkçe Öğretimi açısından son derece önemlidir. Yabancı dil öğrenen öğrenci, öğretimi sırasında öğrendiği dilin ve kültürün özelliklerini hissetmesi hatta kendini o dil ve kültür dünyasına girmiş olarak görmesi gerekir. Bu sebeple YTÖ kitapları hazırlanırken kültürel öğelerin verilmiş ve sunulmuş özelliklerine azami dikkat edilmelidir.

Aşağıdaki tabloda Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1'de yer alan kültürel unsurlar ve söz konusu kültürel unsurlara ilişkin görsel kullanılıp kullanılmadığı belirtilmiştir.

Tablo 21: Anadolu Ders Kitabı 1’de Bulunan Kültürel Unsurlar

Ders Kitabı 1	Kültüre L Unsurlara Uygun Görsel
Anadolu, Osmanlı	Yok
Halı	Var
Kilim	Var
Boğaziçi Köprüsü	Yok
Fatih Sultan Mehmet Köprüsü	Yok
Mustafa Kemal Atatürk	Var
Safranbolu Evleri	Var
Türk Lirası	Var
Türkiye Cumhuriyeti, Türk	Var
Tanrı Misafiri	Var
Boğaziçi Yalıları	Var
Topkapı Sarayı	Var
Dolmabahçe Sarayı	Var
Türklerde aile ve komşuluk ilişkileri	Var
Kadıköy, Üsküdar, Marmara, Ege, Akdeniz, Karadeniz, Asya yakası, Avrupa yakası, Şişli, Maltepe, Ümraniye	Yok
Ankara, İzmir, İstanbul	İstanbul, Ankara Var İzmir Yok

Tablo 21’de görüldüğü üzere 31 kültürel öğeden sadece 14 tanesinin görsel unsuru bulunmaktadır. Bu da görsellerin kültürü yansıtması açısından yetersiz kaldığını göstermektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu kültürel öğelerin tamamına yakını Kültür Köşesi bölümünde yer almaktadır.

Aşağıdaki tabloda Anadolu Y.T.Ö Ders Kitabı 1’de yer alan kültürel unsurlar ve söz konusu kültürel unsurlara ilişkin görsel kullanılıp kullanılmadığı belirtilmiştir.

Tablo 22: Anadolu Ders Kitabı 2’de Bulunan Kültürel Unsurlar

DERS KİTABI 2	Kültüre L Unsurlara Uygun Görsel
Türkiye, İstanbul, Antalya, Erzurum, Palandöken, Divriği, Amasra, Ankara, İzmir, Bursa	İstanbul Var, Amasra Var, Divriği Var, Antalya Var, Palandöken Var, Ankara, İzmir, Bursa Yok
Barış Manço	Var
Mevlana Celaleddin Rumi	Var
Nasreddin Hoca	Var
Yunus Emre	Var
Mustafa Kemal Atatürk	Var
Geleneksel Türk Yemekleri(Çay, Türk Kahvesi, Adana Kebabı, Baklava, Kadayıf, kuru fasulye, Sütlaç, Döner)	Var
Sağlık turizmi ve kaplıcalar	Var
Anadolu Halk Oyunları	Var
Halı	Var
Aspendos Antik Tiyatrosu	Var
Türkiye’de Resmî Tatiller (Ramazan-Kurban Bayramları, 23 Nisan, 19 Mayıs, 30 Ağustos ve 29 Ekim)	Yok
Sultanahmet, Topkapı sarayı, kapalı çarşı, Ayasofya müzesi	Var

Tablo 22’de görüldüğü üzere 25 kültürel öğeden sadece 4 tanesinin görsel unsuru bulunmamaktadır. Bu da görsellerin kültürü yansıtması açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Daha önce de

belirttiğimiz gibi bu kültürel öğelerin tamamına yakını Kültür Köşesi bölümünde yer almaktadır.

4. ÖNERİLER

- 1.Öğrencilerin hedeflenen kazanımları edinme durumu etkinlik içi uygulamalarda olduğu gibi tema sonu ölçme-değerlendirme bölümlerindeki çalışmalar da metin aracılığı ile yürütülmelidir.
- 2.İncelenen ders kitabının ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soru, soru grubu ya da uygulamalar bilişsel alanın tüm basamaklarına yönelik olmalıdır.
- 3.Tema sonu değerlendirme bölümündeki sorular işlenen tüm konuları kapsamalı ve sürecin değerlendirilmesinde farklı etkinliklere yer vererek uygulama içerisinde öğrencilerin kazanımları edinme durumları belirlenmelidir
- 4.Kitabın hangi yöntemle yazıldığı özellikle belirtilmelidir.
- 5.Kitabın toplam kaç saat okutulabileceği belirtilmelidir.
- 6.Kitapta kullanılan resimler genel değil özellikle Türk insanını yansıtmalıdır.
- 7.Özellikle yazma ve konuşma alanlarında kullanılan etkinlik çeşitleri artırılmalıdır.
- 8.Kitabın ayrı bir kitapçık olarak A1 seviyesinde cevap anahtarlı ve puanlamalı ölçme değerlendirme testi hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Durmuş, M. (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi*, Ankara: Grafiker Yayınları
- Durmuş M. ve Okur A. (2013) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler*,(Yayılanmış YL Tezi), İstanbul Üniversitesi, İSTANBUL
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kılınç A ve Şahin A.(2012) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi(YDTÖ)*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-1,2* Ankara: Öncü Basımevi
- Öztürk T. ve Arslan M. vd.(2013) *Anadolu Yabancı Dil Türkçe Öğretim Seti 1-2*, İstanbul: Anadolu DKM Yayınları
- Şimşek P. (2011) *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Kitaplar (Yayılanmış YL Tezi)* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Üstbilişsel Öğretim Stratejilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Üstbilişi Yönetme Becerilerine Etkisi

Serhat ARSLAN*

Yücel GELİŞLİ**

Özet

Bu çalışmada, üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üstbilişi yönetme becerilerine etkisi ve bunların kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol, gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar kontrol ve deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı ikinci döneminde Sakarya İli Adapazarı İlçesinde yer alan bir ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarının derslerine Fen ve teknoloji dersi kapsamında İnsan ve Çevre ünitesi boyunca girmiştir. Deney grubunda, ilköğretim yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi "İnsan ve Çevre" ünitesine yönelik kullanılan üstbilişsel öğretim stratejileri içeren etkinlikler uygulanmış ve öğrenme sonuçları değerlendirilerek etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 öğrenci olmak üzere, toplam 30 öğrenci yer almıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları oturumların başlamasından bir hafta önce ön-test ölçümü olarak; oturumlardan sonra son-test ölçümü olarak; son-test ölçümlerinden bir ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümü olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, Mann-Whitney U testi, Friedman Two way Anova ve Wilcoxon işaretli sıralar testi analizleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin algılanan üstbilişsel düzeylerinin artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin algılanan üstbilişsel ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, üst bilişsel stratejiler, başarı.

* Yrd.Doç.Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, serhatarslan@sakarya.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, gelisli@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

Descartes, bir hedefe ulaşmak amacıyla kişinin kendi bilişsel süreçlerini incelemesinin önemini kabul eden ilk filozoflardan biri olarak kabul edilmektedir. "Aklın İdaresi için Kurallar" başlıklı çalışmada, "incelenecek konularla ilgili olarak zihnimizin yeterli derecede sezgisel bir bilişe sahip olmadığı bir duruma gelmesi durumunda, orada durmamız gerektiğini belirtmektedir. Çalışma içerisinde yer alan kurallardan bir başkası ise : "Bir şeyi anlamadığımızda, resim çizmek veya temsili bir sunum yapmak bireye yardımcı olabilir. Bu kurallar dizisi, problem çözmeye yönelik Pólya'nın buluşsal yöntemlerinin çok eski atası olarak ifade edilmektedir (Rysz, 2004). Pappus; Plato ve Aristo gibi ilk filozofların, kendi büyüklüklerine hayranlık duymamızı sağlamak için kendi bilişsel süreçlerinin iletişimini kasıtlı olarak atladığına ve bu nedenle hata yaptıklarına inanmıştır (Schoenfeld, 1992). Descartes'ın yanı sıra, 1632 ila 1677 yılları arasında yaşamış olan Spinoza da düşünce süreçleri konusunda bilimsel çalışmalar yapmış ve düşünmeyi "biri bir şeyi biliyorsa, onu bildiğini biliyordur ve aynı zamanda bildiğini bildiğini biliyordur" diyerek tanımlamıştır (akt., Weinert,1987). John Locke düşünmeyi; 'kendi ruh hallerimizin algılanması' veya 'zihnin kendi hareketlerini dikkate alması'" olarak tanımlamıştır (Brown, 1987; Schoenfeld, 1992). Üstbilis sözcüğü kavramlaştırılmadan önce Dewey ve Piaget, zihin süreçlerine ilişkin çalışmalarında çocukların yaparak ve ne yaptıkları hakkında düşünerek öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır (Kirkpatrick, 1985). Pólya , problem çözmeye yönelik buluşsal yöntemleri geliştirdiği çalışmasında, öğrenciler için kendi ilerlemeleri konusunda düşünme ve kullanılan yöntemlerin başarısını değerlendirmenin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır (Lester, 1985). Vygotsky'nin içselleştirme ve yakınsal gelişim alanı teorisi, üstbilisin düzen bölümüyle yakından ilişkilidir (Schoenfeld, 1987). Ayrıca, Silver'a (1985) göre, üstbilisin kavramlaştırılmasına yönelik yapılan araştırmalar üstbilis becerileri "kontrol süreçleri", "düşünsel zeka" ve "yönetiş şema" olarak tanımlamaktadır. Flavell'a (2004) göre üstbilis, çok fazla düşünen, hata yapan, düzeltmek için öz düzene ihtiyaç duyan, diğer organizmalarla iletişim kurmak isteyen, ileriye yöne-

lik plan yapması gereken, karar alan tüm organizmalar için oldukça etkili bir süreç olarak tanımlanmıştır. Son yıllarda üst bilis alanına yönelik çalışmalarda, üstbilis kavramının daha fazla araştırılması gereken bir alan olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Marzano ve Kendall, 2008).

Araştırmanın amacı; ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbilis stratejileri içeren etkinliklerin, geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubuna göre; öğrencilerin algılanan üstbilis becerilerine etkisini ve bunların kalıcılığını araştırmaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan "ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde kullanılan üstbilis öğretim stratejileri içeren etkinliklerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine, fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarısına ve üstbilis becerilerine yönelik etkisini belirlemek amacıyla" ön test- son test kontrol gruplu karışık desen kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin Algılanan Üstbilis Öğrenme Envanteri -Fen Formu" ön-test uygulamalarından elde ettikleri değerlerin; parametrik olmayan ya da parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Yapılan işlemler, verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olduklarını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin; Algılanan Üstbilis Öğrenme Envanteri -Fen Formu", ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen tüm sonuçlar birlikte ele alınarak, araştırmada deney (n=15) ve kontrol grubu (n=15) öğrencilerinin sayısının küçük olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiği düşünülmüştür. Parametrik olmayan testler, ordinal ya da normal dışı dağılım gösteren sayısal veriler analiz edilebilirken, öte yandan normal dağılıma uygun verilere parametrik olmayan testler uygulanabilir. Ölçümle belirtildiği halde denek sayısı az ise ya da değerler yerine sıraları verilmişse yine nonparametrik testler kullanılabilir. Nonparametrik testler elde edilen gözlem sonuçlarının bağımsızlığı ve belirli varsayımlara

sahip olmakla beraber evren dağılımının yapısı hakkında herhangi bir varsayıma sahip olmadığı için dağılımdan bağımsız istatistikler olarak tanımlanmaktadır. Niteliksel testler için de parametrik olmayan testler kullanılabilir (Baştürk,2012).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan bireyler, Sakarya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okuluna devam eden otuz, 7.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu; dokuz kız, altı erkek öğrenci; kontrol grubunda ise on kız; beş erkek öğrenciden oluşmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin temel nedeni; bu dönemdeki çocukların mantıksal düşünme becerilerinin, soyut işlemler dönemine girmesi nedeniyle gelişmesidir (Demir, 2009).

3 BULGULAR

Tablo 1. Deney grubunun Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin Friedman Two way Anova testi analiz sonuçları

Testler	n	Sıra ortalaması	Serbestlik dercesi	X ²	p
Ön test	15	1,03	2	21,45	,00**
Son test	15	2,53			
İzleme testi	15	2,43			

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test ,son test ve izleme testlerinden almış oldukları puanların sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (X²=21,45,p=,00,ön test sıra sayı puanı=1.03; son test sıra sayı puanı=2.53; izleme testi sıra sayı puanı=2.43). Bir başka ifade ile en az bir testten elde edilen puanların, diğer testlerden elde edilen sıra sayı puanlarından farklı olduğu istatistiksel olarak 0.05 anlamlılık düzeyinde tespit edilmiştir. Bu farkın hangi test veya testlere ilişkin bir fark olduğunu belirlemek amacı ile ikili gruplar arası "Friedman Two way Anova" uygulanmıştır.

Tablo 2. Deney grubunun Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu ön-test puanları ile son-test puanlarına ilişkin bağımsız Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Ön test - Son test	N	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Eta kare	Z	P
Negatif sıra	15	,00	,00	0.82	-3,412	,001**
Pozitif sıra	15	120,0	8,0			
Toplam	30					

Deney Gruplarında Yer Alan Bireylerin Uygulama Öncesi, Uygulama Sonrası ve Uygulama Bitiminden Bir Ay Sonra Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu'dan Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Bulgular

Algılanan üstbiliş becerilerine yönelik genel alt denence;

H1. "Fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbiliş stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin üstbilişsel öğrenme envanteri-fen ön test - son test- izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Bu hipotezin test edilmesi için parametrik olmayan testlerden Friedman two way anova testi uygulanmıştır. Friedman two way anova testine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Algılanan üstbiliş becerilerine yönelik birinci alt denence;

H1a. Fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbilişsel stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri -fen ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu hipotezin test edilmesi için parametrik olmayan testlerden bağımsız Wilcoxon işaretli testi uygulanmıştır. Bağımsız wilcoxon işaretli sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Öğrenme algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu testinden aldıkları ön test ve son test sıra sayı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z=-3.412$; $p =,001$; deney grubu ön test sıra sayı puanı= 0 ; deney grubu son test sıra sayı puanı= 120.0). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin pozitif sıralar , yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan üstbilişsel öğretim stratejilerinin öğrencilerin algılanan üstbilişsel beceri düzeylerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Burchard ve Swerzewski (2009) çalışmalarında, orta okul öğrencilerine uygulanan üstbiliş farkındalıkları strateji öğretim programının öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirme üzerinde etkililiğinin araştırıldığı araştırmasında, öğrencilerin üstbiliş becerilerinin öğretim boyunca gelişmiş

Tablo 3. Deney grubunun Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu ön-test puanları ile izleme-testi puanlarına ilişkin bağımsız Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Ön test - İzleme testi	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Eta kare	Z	p
Negatif sıra	15	,00	,00	0,78	-3,330	,001**
Pozitif sıra	15	105,0	7,5			
Toplam	30					

** $p<0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin Üstbilişsel Öğrenme algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan öğrencilerin Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu testinden aldıkları ön test ve izleme testi sıra sayı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z=-3.330$; $p =,001$; deney grubu ön test sıra sayı puanı= 0 ; deney grubu izleme testi sıra sayı puanı= 105.0). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın deney grubunda yer alan öğrencilerin pozitif sıralar , yani izleme testi puanı lehinde olduğu görülmektedir. King (2003), 5. sınıf öğrencileriyle fen derslerinde haftalık formatif değerlendirmeler yapmış ve öğrencilere kendi öğren-

olduğu ve kendilerini yetersiz olarak tanımlayan öğrencilerin de üstbiliş farkındalıkları arttığı gözlemlenmiştir. Pilten (2008), üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelediği deneysel araştırmasında , öğrencilerin uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır

Algılanan üstbiliş becerilerine yönelik ikinci alt denence;

H1b. Fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbilişsel stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri-fen ön-test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu hipotezin test edilmesi için parametrik olmayan testlerden bağımsız Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Bağımsız wilcoxon işaretli sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

melerini özetleyip eksik yönlerini bulmalarını isteyerek ile üstbiliş becerilerini, motivasyon ve başarı düzeyini arttırmaya çalışmıştır. Çalışma sonunda araştırmacı sık yapılan değerlendirmelerin ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında düşünmelerinin öğrenciler üzerinde bağımsız öğrenme becerisini arttırdığını sonucuna ulaşmaktadır. Öğrenciler üst bilişsel stratejiler konusunda bilgi sahibi olduğu, öğrenme sürecinde üstbilişsel stratejilerin denediği ve öğrenme yaşantıları geçirdiği eğitim ortamında öğrenci sürekli etkin bir rolde ve sahip olduğu biliş bilgisi ile kendi öğrenmelerini denetleyebilir ve yönlendirebilmektedir. Özsoy (2007), üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Algılanan üstbiliş becerilerine yönelik üçüncü alt denence;

H1c. Fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbilişsel stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin algılanan

üstbilişsel öğrenme envanteri -fen son-test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu hipotezin test edilmesi için parametrik olmayan testlerden bağımsız Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Bağımsız wilcoxon işaretli sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Deney grubunun Algılanan Üstbilişsel Öğrenme Envanteri -Fen Formu son-test puanları ile izleme testi puanlarına ilişkin bağımsız Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları

Ön test - Son test	n	Sıra toplamı	Sıra ortalaması	Eta kare	Z	p
Negatif sıra	15	68,00	8,50	0.09	-,466	,641
Pozitif sıra	15	52,00	7,43			
Toplam	30					

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, üstbiliş stratejileri içeren etkinliklerin, öğrencilerin algılanan üstbiliş becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin; algılanan üstbiliş becerilerine uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın temel ve alt denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Bu araştırmanın ilk genel denencesi "Fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbiliş stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin üstbilişsel öğrenme envanteri-fen ön test - son test- izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır" şeklindedir. Araştırmanın ilk denencesine yönelik aşağıda sıralanan sonuçlar elde edilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, algılanan üstbilişsel öğrenme envanterinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.
2. Grup ayırımı yapılmaksızın bireylerin, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Yani grup ayırımı yapılmadığında, bireylerin üstbilişsel düzeyleri deneysel işleme bağlı olarak değişmektedir.
3. Ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin) incelenmesi sonucunda, elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür. Yani deney ve kontrol gruplarındaki

bireylerin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinde algılanan üstbilişsel öğrenme envanterinden elde ettikleri puanlar değişmektedir.

Tüm bu bulgular dikkate alındığında, araştırmada algılanan üstbilişsel beceri ile ilgili öne sürülen temel denencenin doğrulandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüş ve deney ve kontrol gruplarının, algılanan üstbilişsel öğrenme envanterinden ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanlara bağlı olarak gruplar-arası ve ölçümler-arası karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar 3 alt denence ile irdelenmiştir.

Birinci alt denencede, fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbiliş stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri- fen son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin Algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

İkinci alt denencede, fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbiliş stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri- fen izleme testi puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin Algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri izleme-testi puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Üçüncü alt denencede, fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde deney grubunda kullanılan üstbilis stratejileri içeren etkinliklere katılan öğrencilerin algılanan üstbilisel öğrenme envanteri- fen son-test puanları, izleme testi puanlarından anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmış ve bulgular, deney grubundaki bireylerin Algılanan üstbilisel öğrenme envanteri son-test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek ve alanda çalışan öğretmenlere ve diğer uzmanlara yardımcı olabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Üstbilisel stratejilerin en etkin biçimde görüldüğü ortamlardan biri eğitim ortamıdır. Öğrencilerin üstbilisel beceri kazanımı, özdüzenleme beceri kazanımı derslerindeki akademik başarılarının artması için rekabetten çok öğrenmeyi, bireysel farklılıkları ve gelişimi temel alan üstbilisel stratejileri içeren eğitim ortamları oluşturulmalı ve öğrencilerin içsel motivasyonu ve çabaları desteklenmelidir.
2. Üstbilisel stratejiler eğitim programları içerisinde, eğitim uzmanları tarafından ortaokuldan itibaren ders planları içerisine alınması ve öğret-

menler tarafından ders kapsamı içerisinde uygulamaların yapılması öğrencilerin üstbilisel becerileri kazanmaları açısından etkili olabilir.

3. Üstbilis kavramı akademik boyutu geniş olan bir kavramdır. Üstbilisel strateji eğitimi, öğretmenler, eğitim uzmanları, okul psikolojik danışmanları, eğitim psikologları ve diğer uzmanlar tarafından kullanılarak öğrenci başarısının ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir.
4. Üstbilis hayatın her alanında yaşanabilir, bireylerde gözlemlenen üstbilis stratejilerine ilişkin farkındalık sağlanarak bunların temel nedenleri araştırılabilir.
5. Üstbilisel becerinin bağımsız başarı dönütleri ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda anne, baba, öğretmen ve çevredeki diğer bireyler tarafından çocuğa verilecek başarı dönütlerinin onun performansı ile doğru orantılı olmasına dikkat edilmesi önerilir.
6. Öğretmen eğitimi programlarına, üstbilis ve üstbilisel stratejilerin önemini ve bu becerinin nasıl geliştirileceğini içeren seçmeli dersler konulabilir.
7. Öğretmenlerin üstbilis stratejilerini derslerinde kullanması sağlanabilir.

Kaynakça

- Baştürk, R. (2012). *Bütün yönleriyle spss örneklili nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burchard, M. S. and Swerdzewski, Peter (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40 (1), 14-21.
- Demir, Ö. (2009). *Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Flavell, J. H. (2004). Theory of the mind development: Retrospect and prospect. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290. doi:10.1353/mpq.2004.0018
- King, M. D. (2003). *The effects of formative assessment on student self regulation, motivational beliefs and achievement in elementary science*. Doktora Tezi, George Mason Üniversitesi, Virginia.
- Kirkpatrick, J. (Ed.). (1985). A retrospective account of the past 25 years of research on teaching mathematical problem solving. In E.A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*
- Lester, F. K. (1985). Methodological considerations in research on mathematical problem-solving instruction. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 41-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Marzano, R.J. ve Kendall, J.S. (2008). *Designing and assessing educational objectives. Applying the new taxonomy*. Corwin press.

- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , İlköğretim Anabilim Dalı ,Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü , İlköğretim Anabilim Dalı , Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Rysz, T. (2004). *Metacognition in learning elementary probability and statistics*. Department of Curriculum and Instruction of the College of Education. Doctor of Education.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science in mathematics education* (pp. 189-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics*. In D. A. Grouws, (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: MacMillian Publishing Company.
- Silver, E. A. (1985). Research on teaching mathematical problem solving: Some underrepresented themes and needed directions. In E.A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp.247-266). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinert, F. E. (1987). *Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding*. In F. E. Weinert ve R. H.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Yüz Yüze ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları (Sakarya İli Örneği)

İbrahim LİMON*

Mustafa BAYRAKCI**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algılarını belirlemektir. Bunun yanında, öğretmenlerin bu konudaki algılarının cinsiyet, branş, kıdem, görev yapılan okul, mezuniyet, alınan hizmet içi eğitim türü gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de ortaya konmaktadır. Araştırma tekil tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında Sakarya genelinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 350 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen algılarını belirlemek amacıyla araştırma dahilinde bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. İki kategorili bağımsız örneklem için Mann Whitney U-Testi, ikiden fazla kategorili bağımsız örneklem için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimlerle uzaktan hizmet içi eğitimleri karşılaştırdıklarında; uzaktan hizmet içi eğitimlerin kendilerinde daha fazla yeni davranış geliştirdiğine ve kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olduğuna katılmazken; maliyet-verimlilik açısından ise uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama aşamasına yönelik öğretmen algıları cinsiyet ve alınan hizmet içi eğitim türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterirken; hizmet içi eğitim faaliyetlerinin işlevine yönelik algıları mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yüz yüze hizmet içi eğitim, uzaktan hizmet içi eğitim, algı.

* İngilizce Öğretmeni, Mithatpaşa Anadolu Lisesi, ibomon@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, mustafabayrakci@hotmail.com

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında yaşanan baş döndürücü hızdaki değişim ve yenilikler çalışanların sahip olduğu bilgi ve becerileri zamanla yetersiz kılabilmektedir. Bu durum kurumların yapı ve işleyişini etkileyerek, yeni araç, gereç, teknik ve kaynak kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Bu kaynakların en önemlisi kuşkusuz kurumda çalışan insanlardır. Kurumda insanın diğer kaynakları kullanarak verimli çalışmasını sağlayan etkenlerden birisi ve en önemlisi insanın yetiştirilmesinde yararlanan hizmet içi eğitimidir (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997). Hizmetiçi eğitimin tanımı farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Bu tanımlardan birçoğunun ortak yönü hizmet içi eğitimin çalışanlara gerekli mesleki bilgi, beceri, deneyim ve tutumları kazandırma etkinliği olmasıdır (Noe,2002; Sukardi,1988; Byars ve Rue,2003; Orhan ve Akkoyunlu,1999; Şahin ve Güçlü, 2010). Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında da hizmet içi eğitim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır (Orhan ve Akkoyunlu, 1999; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Yazıcı ve Gündüz, 2011). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ise eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kapatılan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Erdem ve Şimşek, 2013).

1.1. Uzaktan Hizmet İçi Eğitim

Bugünkü klasik hizmet içi eğitim sürecinin büyük bir kısmı yüz yüze eğitim yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenleri mekansal olarak bir yere toplamak, organizasyonel anlamda oldukça problemlili ve de maliyeti yüksek bir işlemdir. Bunun yanında, öğretmen sayısının çokluğu, Türkiye'nin coğrafi koşulları, sınırlı zaman ve öğretmenlerin bir yetişkin olarak ailelerini bırakıp başka bir yörede eğitime katılmalarının güçlüğü gibi faktörler de hizmet içi eğitimde farklı yaklaşımların ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Orhan ve Akkoyunlu, 1999). Bu noktada, iletişim ve eğitim teknolojisinin gelişen ve zenginleşen olanaklarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti sunmayı olanaklı kılan uzaktan eği-

tim yaklaşımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde etkili ve sürekli olarak kullanmaya elverişli önemli bir seçenektir. Bilimsel araştırmalara dayalı olarak oluşturulacak bir hizmet içi eğitim düzenlemesiyle, öğretmenlerin, buldukları yerden ayrılmalarna gerek kalmadan ve örgün eğitime göre daha az bir maliyetle meslek yaşamları boyunca sürekli olarak eğitilmeleri sağlanabilir. Böylelikle, niteliği her zaman üst düzeyde tutulacak olan öğretmenlerin, toplumsal ve mesleki işlevlerini sürekli olarak çağdaş bilgi, beceri ve tutumlarla yerine getirmeleri gerçekleştirilebilir (Özer, 1990).

Yeni teknolojilerin eğitim sürecinde kullanılmasının işletmeler ve bireyler açısından getirdiği faydalar şunlardır (Noe, 2002):

- Eğitim alan bireylerin daha fazla katılımcı olmalarını sağlar,
- Eğitimi alan bireylerin, eğitimi nerede ve ne zaman alacakları hususunda büyük bir kontrol mekanizması verir,
- Gerek eğitimi alanlar, gerekse de yöneticiler bilgiye ve uzman karar kurullarına ihtiyaç bazında erişim imkanı bulurlar,
- Eğitimi alan bireyler, eğitim süresince istedikleri medyayı seçme şansına sahip olurlar,
- Görsel, işitsel duylara duygulara hitap ettiğinden dolayı verilen eğitimin daha fazla akılda kalmasını ve dikkat çekmesini sağlar,
- Genel olarak eğitim maliyetlerini azaltıcı bir etki yapar,
- Eğitim programlarının idaresini kolaylaştırır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgiler verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Sakarya genelinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma tekil tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Şimşek'e (2012) göre tekil tarama modeli, araştırmayı tek değişkene odaklayarak onun belirli bir andaki durumunu ya da belirli bir dönemdeki değişimini inceler.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ili genelinde 889 devlet okulunda görev yapan 9242 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır. Bu yöntemin seçilme nedeni ise örnekleme ulaşmanın kolay ve ucuz olmasıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma dahilinde öğretmen algılarını belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi beşli bir ölçektir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin

geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin üç alt boyutta toplanan 24 maddeden oluştuğu görülmüştür. Öte yandan, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=,954$ 'tür. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları aşağıdaki gibidir (Yaman ve Tekin, 2010):

Tablo 1. Bulguların Değerlendirilmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Aralıkları

Derece / Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin uygulanacağını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre verilerin non-parametrik bir dağılımdan geldiği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden iki kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U-Testi, ikiden fazla kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H-Testine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarını belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda analizler uygulanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin frekans analizine ve farklı değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Faaliyetlerine Katılıma İstekliliğe Yönelik Algıları

Madde No	Faktör 1- Katılıma İsteklilik Yönelik Algı	\bar{X}	S
1	Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini karşılaştırdığımda; Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım konusunda daha istekliyimdir.	2,78	1,181
2	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha fazla ilgimi çeker.	2,77	1,161
3	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde zaman daha çabuk geçer.	2,93	1,168

Tablo 2 incelendiğinde, "katılıma istekliliğe yönelik algı" alt boyutundaki tüm davranışlarda hesaplanan aritmetik ortalama değerlerinin ($\bar{X}=2,77$) ile ($\bar{X}=2,93$) aralığında olduğu görülmektedir. Bulguların değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları

dikkate alındığında, bu bulgu öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini karşılaştırdıklarında, katılıma isteklilik konusunda uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini tercih etme konusunda kararsız olduklarını kanıtlar niteliktedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Uzaktan ve Yüz Yüze HİE Faaliyetlerinin İşlevine Yönelik Algıları

Madde No	Faktör 2- Hizmet içi Eğitimin İşlevine Yönelik Algı	\bar{x}	S
	Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini karşılaştırdığımda		
4	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri beni üst kademe görevlere daha iyi hazırlar.	2,78	1,077
5	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bana daha fazla iletişim imkanı sağlar.	2,79	1,125
6	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin maddi kazancıma katkısı daha fazladır.	2,67	1,152
7	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha az hata yapmamı sağlar.	2,76	1,027
8	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bende daha fazla davranış değişikliği meydana getirir.	2,53	,983
9	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde daha fazla yeni davranış geliştirebilirim.	2,67	1,007
10	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri disiplin olaylarını ve şikayetleri azaltmada daha etkilidir.	2,80	1,123
11	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin eğitim öğretimin kalitesine katkısı daha fazladır.	2,66	1,025
12	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri ilgi, istek ve ihtiyaçlarımı daha iyi karşılar.	2,71	1,021
13	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlığıma katkısı daha fazladır.	2,48	,948
14	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin bireysel verimliliğime katkısı daha fazladır.	2,77	1,077
15	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurumsal verimliliğe katkısı daha fazladır.	2,78	1,048
16	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki tatmine katkısı daha fazladır.	2,67	1,039
17	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğrendiklerimi uygulamaya daha kolay aktarırım.	2,72	,985
18	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri katılımcıların daha aktif olmasına olanak sağlar.	2,62	1,069

Tablo 3 incelendiğinde "işleve yönelik algı" alt boyutundaki maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin ($x \approx 2,48$) ile ($x \approx 2,80$) arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. "Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bende daha fazla davranış değişikliği meydana getirir." maddesinin aritmetik ortalaması ($x \approx 2,53$)'tür. Bu bulgu öğretmenlerin yüz yüze hizmet içi eğitim ile karşılaştırdıklarında; uzaktan hizmet içi eğitimin kendilerinde daha fazla davranış geliştirdiğine katılmadıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, "Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlığıma

katkısı daha fazladır." maddesinin aritmetik ortalaması ($x \approx 2,48$)'dir. Bu bulgu öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olduğuna katılmadıklarını kanıtlar niteliktedir. Bu alt boyuttaki diğer maddelerin aritmetik ortalama değerleri ise ($x \approx 2,62$) ile ($x \approx 2,80$) arasındadır. Bu bulgu öğretmenlerin yüz yüze hizmet içi eğitim ile karşılaştırdıklarında, uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerini daha işlevsel bulma hususunda sözkonusu maddeler yönünden kararsız olduklarını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yüz yüze ve uzaktan Hizmet içi Eğitimlerin Uygulama Aşamasına Yönelik Algıları

Madde No	Faktör 3- Uygulamaya Yönelik Algı	\bar{x}	S
	Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerini karşılaştırdığımda;		
19	Katılım konusunda uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha eşitlikçi bir yapıya sahiptir.	3,29	1,179
20	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinden daha kolay haberdar olurum.	3,15	1,082
21	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri maliyet-verimlilik açısından daha etkilidir.	3,42	1,104

22	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde diğer kurumlarla işbirliği daha kolay sağlanır.	3,17	1,061
23	Katılımcı sayıları uzaktan hizmet içi eğitimlerde daha uygun seviyelerdedir.	3,25	1,076
24	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha kaliteli eğitmenler tarafından yürütülür.	2,96	1,146

Tablo 4 incelendiğinde bu alt boyuttaki maddelerin aritmetik ortalamalarının ($x = 2,96$) ile ($x = 3,42$) arasında değiştiği görülmektedir. "Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri maliyet-verimlilik açısından daha etkilidir." maddesinin aritmetik ortalaması ($x = 3,42$)'dir. Bu bulgu öğretmenlerin yüz yüze hizmet içi eğitim etkinlikleri ile karşılaştırdıklarında; uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini maliyet-verimlilik

açısından daha etkili bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu alt boyuttaki diğer maddelerin aritmetik ortalamaları ($x = 2,96$) ile ($x = 3,29$) arasındadır. Bu bulgu yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama aşamasını karşılaştırdıklarında, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin uygulama aşamasını daha etkili bulma hususunda kararlı olduklarını göstermektedir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Kadın	168	174,09	29246,50	15050	,800
	Erkek	162	176,80	32178,50		
İşleve Yönelik Algı	Kadın	168	176,03	29573	15198	,925
	Erkek	162	175,01	31851		
Uygulamaya Yönelik Algı	Kadın	168	164,45	27628	13432	,049
	Erkek	162	185,70	33797		

Tablo 5'te yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Buna göre, "Uygulamaya yönelik algı" alt boyutunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin sıra

ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin sıra ortalaması ($x = 185,70$) iken kadın öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($x = 164,45$)'tir, $U=13432$, $p<0,05$. Bu bulgu erkek öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin uygulama aşamasını kadın öğretmenlere göre daha etkili bulduklarını ortaya koyar niteliktedir.

Tablo 6. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Faktör	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	İlk ve Orta	176	169,06	29755	14179	,227
	Lise	174	182,01	31670		
İşleve Yönelik Algı	İlk ve Orta	176	175,12	30821	15245	,944
	Lise	174	175,89	30604		
Uygulamaya Yönelik Algı	İlk ve Orta	176	169,03	29749	14173	,228
	Lise	174	182,04	31675		

Tablo 6'da yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann

Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin üç alt boyutunda da görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf veya Branş Öğretmeni Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Faktör	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Sınıf	90	173,42	15607	11521	,819
	Branş	260	176,22	45817		
İşleve Yönelik Algı	Sınıf	90	177,76	15998	11497	,806
	Branş	260	174,72	45427		
Uygulamaya Yönelik Algı	Sınıf	90	163,69	14732	10637	,198
	Branş	260	179,59	46692		

Tablo 7'de yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmeni olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Buna göre, sınıf veya branş öğretmeni olma değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Faktör	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Lisans	286	176,61	50511	8833	,660
	Y.Lisans	64	170,52	10913		
İşleve Yönelik Algı	Lisans	286	181,40	51880	7464	,021
	Y.Lisans	64	149,13	9544		
Uygulamaya Yönelik Algı	Lisans	286	178,03	50917	8427	,321
	Y.Lisans	64	164,18	10507		

Tablo 8'de yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin mezuniyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. "İşleve yönelik algı" alt boyutunda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması ($x = 181,40$) iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması ($x = 149,13$)'tür. Bu bulgu lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri yüz yüze hizmet içi eğitimler ile karşılaştırdıklarında daha işlevsel olduklarını gösterir niteliktedir.

Tablo 9. Katıldıkları Hizmet içi Eğitim Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Faktör	HİE Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Yüz yüze	145	165,80	24041	8833	,128
	Her ikisi	205	182,36	37383		
İşleve Yönelik Algı	Yüz yüze	145	167,88	24342	7464	,236
	Her ikisi	205	180,88	37083		
Uygulamaya Yönelik Algı	Yüz yüze	145	158,12	22928	8427	,007
	Her ikisi	205	187,79	38497		

Tablo 9'da yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. "Uygulamaya yönelik algı" alt boyutunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sadece yüze yüze hizmet içi eğitim almış öğ-

retmenlerin sıra ortalaması ($x = 158,12$) iken, hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim yöntemiyle hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin sıra ortalaması ise ($x = 187,79$)'dur. Bu bulguya göre, her iki hizmet içi eğitim türüne de katılmış öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama aşamasına yönelik algılarının yüz yüze hizmet içi eğitimlerle karşılaştırıldığında daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Kıdem Değişkenine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	a	75	166,69				
	b	64	197,52				
	c	81	184,91		6,372	,173	-
	d	65	159,51				
	e	65	168,25				
İşleve Yönelik Algı	a	75	166,61				
	b	64	202,62				
	c	81	183,55	4	7,936	,094	-
	d	65	161,25				
	e	65	163,28				
Uygulamaya Yönelik Algı	a	75	174,55				
	b	64	184,00				
	c	81	186,77		5,328	,255	-
	d	65	178,58				
	e	65	151,09				

(a:0-5 yıl ; b: 6-10 yıl ; c: 11-15 yıl; d: 16-20 yıl; e: 21 yıl ve üzeri kıdem)

Tablo 10'dan da anlaşılacağı üzere yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik ölçeğinin alt boyutlarının sıra ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algılarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, katılıma isteklilik, hizmet içi eğitimlerin işlevi ve uygulamaya yönelik algı olmak üzere üç alt boyutta değerlendirme yapılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir. Öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimleri yüz yüze hizmet içi eğitimlere tercih etme konu-

sunda kararsızdırlar. Bu sonuç, alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. Örneğin, Yalman (2013) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan yine Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013) öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik yaklaşımlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitimi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Kitiş (2010), Karaman ve Taşlıbeyaz (2013) ise çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini karşılaştırdıklarında, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimi daha zevkli ve tercih edilebilir bulduklarını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimi yüz yüze hizmet içi eğitime göre daha işlevsel görme konusunda da kararsızdırlar. Elde edilen sonuç, benzer çalışmalar ile paralellik göstermemektedir.

Şahin (2005) son on yılda uzaktan ve yüz yüze eğitimlerin etkililiğini karşılaştıran çalışmalara yönelik yürüttüğü meta analiz çalışmasında, çalışmaya konu olan araştırmalarda internet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Baran (2008) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimleri uzaktan hizmet içi eğitimlerle karşılaştırdıklarında uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha verimli olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Uygulama aşaması açısından, uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha etkili olduğu hususunda da öğretmenler kararsızdır.

Diğer taraftan, öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimlerle karşılaştırıldığında, uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimlerle karşılaştırdığında, uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kendilerinde daha fazla davranış değişikliği meydana getirdiğine katılmamaktadırlar. Son olarak öğretmenler, uzaktan hizmet içi eğitimlerin maliyet verimlilik açısından, yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Benzer bir sonuç Akkoyunlu ve Orhan (1999) tarafından da ortaya konmuştur. Bu çalışmada da uzaktan hizmet içi eğitim yüz yüze hizmet içi eğitime göre maliyet açısından daha ucuz ve verimli bulunmuştur.

Farklı değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalarda ise ulaşılan sonuçlar şu şekildedir. Uygulamaya yönelik algı alt boyutunda cinsiyet değişkeninde erkek ve kadın öğretmenler arasında, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) tarafından yürütülen çalışma da öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime yönelik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, işleve yönelik algı alt boyutunda, mezuniyet değişkeninde lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulamaya yönelik algı alt boyutunda, alınan hizmet içi eğitim türü değişkeninde, sadece yüz yüze hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile hem yüz yüze hem de uzaktan hizmet içi eğitim alan öğretmenler arasında, her iki hizmet içi eğitim türünü alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Horzum ve diğerleri (2012) ise uzaktan hizmet içi eğitime yönelik inançların daha önce uzaktan eğitim alma değişkeninde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik alguları, uzaktan hizmet içi eğitimlere katılımında daha istekli olma, uzaktan hizmet içi eğitimleri daha işlevsel bulma ve uzaktan hizmet içi eğitimleri daha uygulanabilir bulma konularında kararsızdır.

Kaynakça

- Baran, F. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Byars, L.L. ve Rue, L.W. (2003). *Human Resource Management*. New York: McGraw-Hill.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S.S. (2013). Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013) Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin İrdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Horzum, M.B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.

- Kitiş, A.C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Noe, R.A. (2002). *Employee Training and Development*. New York: McGraw Hill.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim 1. Kademe Öğretmenlerinin Video Destekli Hizmetiçi Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(17), 134 - 141.
- Özer, B. (1990). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Sürekli Eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 76, 73-76.
- Şahin, L. ve Güçlü, F.C. (2010). Genel Olarak Hizmet içi Eğitim: Ülker Şirketler Topluluğu Hizmet içi Eğitim Süreci ve Uygulamaları. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59(2), 217-270.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. A. ŞİMŞEK (Editör), s.92. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sukardi, M. (1988). *An Analysis of In service Training for Vocational-Technical Teachers at the Secondary Level in the Special Province of Yogyakarta, Indonesia*. Published doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Taşlıbeyaz, E. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Deneyimlerinin İncelenmesi. *7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taymaz, A.H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmetiçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 12-16.
- Yalman, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (Moodle) Memnuniyet Düzeyleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1395-1406.
- Yaman, S. ve Tekin, S. (2010). Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 76-87.
- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş Bazı Ülkeler ile Türkiye'deki Hizmet içi Eğitimlerinin Karşılaştırılması. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 4(2), 11-15.

Antik Yunan ve Antik Roma'da Eğitim Anlayışı ve Uygulamaları

Mehmet A. BOZKURT*

Ömer Faruk TUTKUN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Antik Yunan ve Antik Roma dönemindeki eğitim anlayışının temelleri ve eğitim uygulamalarını ortaya koymaktır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak, tanımlayıcı (descriptive) yöntemi kullanılmıştır. Her iki dönemi işleyen alan yazından elde edilen bulguların, karşılaştırmalı analizleri doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Antik Yunan döneminin eğitimi hür ve asil tabaka içindir.
- Antik Yunan döneminde, insan hakları, erdem, iyilik mutluluk gibi erdemler önemlidir ve bunların insana kazandırılma vasıtası eğitimidir.
- Antik Yunan döneminde eğitim, toplumun refah düzeyi yüksek bir devlette yaşamasını sağlamak adına politika sanatının bir parçasıdır.
- Antik Roma döneminin eğitimi, Antik Yunan döneminden farklı kılan en temel özellik; ailenin kutsal bir varlık olarak kabul edilmesidir.
- Antik Yunan ve Antik Roma'daki eğitim düşüncesi çağlar öncesinden bugün ki eğitim anlayışına ve uygulamalarına da etkili bir biçimde yön vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Antik Yunan, Antik Roma, İlk Çağ, Eğitim Felsefesi, Eğitim Düşüncesi..

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetaykutbozkurt@yahoo.com.

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, otutkun@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Medeniyetin beşiği kabul edilen, Antik Yunan ve Antik Roma kültürleri; dünya kültür ve eğitim tarihi açısından çok büyük bir önem teşkil etmektedir. İlk demokrasi, eğitimin ve eğitimin metodolojisi üstüne bugün dahi üstüne çok tartıştığımız kavramların doğuşu, bu medeniyetlerin hüküm sürdüğü topraklarda doğmuştur. Antik Yunan ve Antik Roma'daki eğitim düşüncesi, çağlar öncesinden bugünkü eğitim anlayışı ve uygulamalarına da etkili bir biçimde yön vermiştir.

Pers istilasının yaşandığı, Yunan şehir devletleri ve Roma Cumhuriyeti içerisinde iktidar kavgalarının sürdüğü, Makedonya Kralı Büyük İskender'in yükselişinin ardından, genç yaşta gelen ölümüyle birlikte yaşanan onca buhran göz önünde bulundurulduğunda; Sofistleriyle, Sokrates, Platon, Aristoteles, Seneca, Cicero, Quintilianus gibi filozofların ve açtığı okullarda yeşeren fikirler bugün bile geçerliliğini korumaktadır. Toprağın kanla sulandığı, hasadın hasetle yapıldığı, misafire zehir ikram edildiği medeniyet beşiği bu kültür; yüzyıllar öncesinden bugüne halen öğretmenlik yapmaya devam etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Antik Yunan ve Antik Roma dönemindeki eğitim anlayışının temelleri ve eğitim uygulamalarını ortaya koymaktır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak, tanımlayıcı (descriptive) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, şu sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Antik Yunan ve Roma eğitim düşüncesinin temelleri nedir?
- 2- Bu temellerin oluşumundaki etkenler nelerdir?
- 3- Bu anlayışın Antik Yunan ve Roma medeniyetindeki sosyo-kültürel hayata yansımaları nasıldır?

2. ANTİK YUNAN'DA EĞİTİM

Bu devirde eğitim daha çok politika ve siyaset sanatının bir parçası olarak görülmektedir. Antik Yunan'da krallık eğitimi, daha çok asiller tabakasını yetiştirmeye yöneliktir. Eğitimin amacı, "vücudun disiplinleştirilmesi, ruhun neşeli ve cesur bir duruma sokularak çevik bir savaşçı yetiştirilmesi" üzerine temellenmiştir (Aytaç,1992: 19). Şehir devletlerinde ise, daha refah ve daha mutlu bir topluma

ulaşmak amacıyla eğitim bir araç olarak görülmüştür. "Polis'in politik ve kültürel hayat biçimlenmesinde, Yunan eğitimi, kendi klasik biçimini kazanmıştır. Diğer bir deyişle, Yunan kültür hayatı, ancak Polis'in bu toplumsal hayatı içerisinde teşekkül etmiştir. Bu toplumsal hayat, insanların ortak yaşayışlarındaki ilişkileri düzenleyen kutsal yasalara (Nomos) bağlı kalınması ile sağlanıyordu. Onun içindir ki, Tanrılara saygı, adalet, cesaret, temkinlilik ve kendine hakim olmak, Polis'in vatandaşlarının yüksek erdemlerini teşkil ediyordu. Bu erdemlere en iyi şekilde sahip olan erkekler, yöneticiliklere seçilirdi. Polis'in esas görevlerinden birisi de, pratik becerilere sahip bu gibi erkekleri yetiştirip eğitmek teşkil ediyordu (Aytaç,1992: 21).

Sparta Şehir Devletindeki eğitimde, "Akademik bilgi yerine sert askeri bir eğitimi benimsemişlerdir. Bunun en önemli nedeni ise, M.Ö. 8. Yüzyıllardan itibaren kuzeyden gelen Dor'ların göçleri olmuştur. Ülkeye sonradan gelen Dor'lar, egemen bir sınıf olarak, esas Sparta'lı olan yerli halkı, kendi çıkarları uğruna çalıştırmaya başlamışlardır (Aytaç, 1992: 22). Bir nevi istila altında esir muamelesi gören Spartalılar eğitimlerine askeri anlamda ağırlık vermişlerdir hatta barış zamanı hayatları bir anlamda savaşa hazırlık süreci olarak geçmekteydi. "Çocuklar, savaş için planlı bir biçimde eğitiliyorlardı. Bütün olarak hayat, devlet tarafından düzenlenmekteydi. Eğitim, öğretim, kültür ve hukuk düzeni tamamen askeri bir karaktere sahipti. Bu aristokratik toplum düzeninin temellerini sıkı disiplin, askeri beceriklilik, sertlik ve mutlak bir itaat teşkil ediyordu. Bu nedenle Sparta, bir emretme ve itaat etme okulu halini almıştı. Bu askeri temel yüzündendir ki, devletin eğitime gösterdiği ilgi, daha çocukların doğumundan itibaren başlamaktaydı" (Aytaç, 1992: 22-23).

Atina Şehir Devletindeki eğitime gelecek olursak öncelikle, "Sparta'nın zıddına olarak Atina, ileri bir ticaret ve endüstri devleti idi" (Aytaç,1992: 24). Antik Yunan kültürü dediğimiz Avrupa ve çoğu uygarlıklarda medeniyetin beşiği olarak adlandırılan yer Atina idi. Şehir devletinde yönetim biçimi demokrasi hatta doğrudan demokrasi idi. Tabii şunu da hemen belirtmek gerekir ki Atina şehir devletlerindeki demokrasi bir aristokrat demokrasiydi yani demokrasi hür insanlar içindi kölelerin herhangi bir

şekilde söz hakkı yoktu. Buna bağlı olarak insan hakları, erdem, iyilik, mutluluk gibi erdemler toplumu daha yaşanabilir ve refah düzeyi yüksek bir devlette bulunması gereken olmazsa olmaz erdemler arasında yer alıyordu; “bu şehir devletlerinde hakseverlik en yüksek erdemi teşkil ediyordu”(Aytaç, 1992: 24). Sparta'nın aksine Atina'da eğitim, burada kast edilen entelektüel eğitimidir, devletin işi değil, özel kişilerin işi olarak serbest bırakılmışlardır. İşte bu noktada:

“bu ihtiyaçlara cevap vermek üzere Cimnazların sütunlarla süslü kapıları önünde ve bahçelerinde grammer, matematik, retorik ve felsefe hocaları, okullarını açmaya başladılar. Böylece Atina, entelektüalist ve rasyonalist bir eğitim ve öğretim sağlayan okullar şehri manzarasını aldı. Hepsinin de ortak amacı, gençlere genel formasyon kazandırmaktı. Hürlerin erkek çocukları, 7 yaşından itibaren evde ya da bir özel okulda Grammatist'lerden gramer ve edebiyat, Kitarist'lerden ise müzik dersleri alırlardı. Bu erkek çocuklarının okula getirilip götürülmeleri, Pedagog (Paidogogos) adı verilen kölelere terkedilmişti. Çocuklar jimnastik derslerini Paidotrik'lerden alırlardı. Okullardaki bu temel derslere, ayrıca hesap dersleri eklenirdi. Müzik ve Cimnastik eğitimi, devlet tarafından inşa edilen ve yalnızca kontrol edilen Gymnasion ile Palestralarda yapılırdı. Atina'nın hür gençlerinin eğitimi, en sonunda iki yıllık bir Ephebe devri ile, yani iki yıllık silah kullanma, nöbet tutma ve diğer kışla hizmetlerini kapsayan bir askeri hizmet devri ile sona ererdi. Böylece genç erkekler Ephebe olarak vatandaş listesine alınır ve ikinci yılın başında kendilerine törenle silah verilir. Yüksek öğretim kademesinde ise, felsefe ile ilişkili olarak matematik ve geometri dersleri görürlerdi” (Aytaç, 1992: 25-26).

Dönemin bir diğer önemli zümresi ise, Sofistlerdir, : “Sofist adı Yunan literatürüne ilk defa M.Ö. 450 yıllarında, Herodot tarafından sokulmuştur. İlk defa, Abdera'lı Pratosgoras (M.Ö. 485-415), kendi kendisini Sofist olarak adlandırmıştır. Bu kelime daha baştan itibaren Bilge (Sophos) ile Filozof (Philosophus) kelimelerinden farklı anlamlarda kullanılmagelmiştir. Sofist kelimesi, daha baştan itibaren bilgelik, öğretene ya da bilgelik taşıyan anlamlarını taşımaktadır. Sofistler kendilerini filozof olarak

adlandırmak isterlerken, filozoflar kendilerine sofist denilmesinden çekinmişlerdir. Böylece, Sofistler (bilgelik öğretene), Atina'nın metropolünde para ile ders veren gezgin öğretmenler grubuna verilen bir isim olmuştur” (Aytaç, 1992: 28-29). Sofistlerin eğitim yöntemleri şu şekilde idi:

Aytaç (1992: 29)'a göre, “Sofistlerin öğretim sistemlerinin merkezinde, güzel konuşma (Rhetorik) yer alır. Çünkü o devrin sosyal hayatında güzel konuşma yoluyla kütlelere etki etmek, inandırmak her türlü politik faaliyetin ön şartını teşkil ediyordu.” Sofistler (Aytaç, 1992: 30), genel olarak hitap etme ve dialektik denilen; karşılıklı tartışmada zihni kıvraklık üstüne eğitimlerini sürdürmekteydiler. Daha açık biçimde ifade edilirse, Sofistler dönemin konjonktürüne uygun eğitim verip, bu yolla geçimlerini sağlama peşindeydiler. Bunun yanında; “sofistler, bu üç daldaki (gramer, retorik ve dialektik) öğretim dışında, ahlak, hukuk, tabiat bilimleri ve tarih dallarında da dersler veriyorlardı. Çünkü güzel konuşma yanında, konuşulan şeylerin muhtevaları üzerinde de gerekli bilgilere sahip olmak gerekiyordu. Sofistlerin felsefi ve sosyo-politik yöndeki radikal demokratik grubu, mevcut geleneksel aristokratik düzende, dini esasta temellendirilmiş geleneksel ahlaki normlara karşı çıkmıştır. Mesela, Protagoras tanrıların varlığını şüphe ile karşılıyordu. Bu sebeple de Protagorasherkes için geçerli olan ortak hakikatler olamayacağını ileri sürüyordu. Ona göre, insan her şeyin ölçüdür. İşte böylece demokratik düşüncenin ilk temelleri atılmış oluyordu. Sofistler, insanların tabiatlarında eğitilebilirlik yetisi'ni kabul etmek ve eğitimin bu yöndeki büyük gücüne inanmak suretiyle, daha sonraki eğitim teorilerinin öncüleri olmuşlardır.”

Antik Yunan dönemini önemli kılan bir diğer etken ise filozoflarıdır. Sokrates (M.Ö. 470-399), “Sofistler gibi yalnızca aristokrat çocuklarına para ile değil, halkın bütün tabakalarına mensup gençlere parasız dersler veriyordu. Sokrates, sokaklarda, Pazar yerlerinde ve iş yerlerinde gençlerle karşı karşıya gelip, onlara kendisini bilgisiz olarak gösterip bilgi almak isteyen (Sokratçı ironi yoluyla) bir kişi olarak tanıtırdı. Böylece başlayan karşılıklı konuşmalarıyla, karşısındakinin bilgilerinin yanlış olduğunu göstererek, onlara yeni bir düşünce yolunu tanıtmaya çalışırdı” (Aytaç, 1992: 30-31). Sokrates, eğitim dün-

yasasına iki önemli yöntemi katmıştır. Bunlar, "ironi kademesi (Sokrat'çı ironi) ve doğurtmaca (maeutik) kademesi" (Aytaç:1992: 33) yöntemleridir. Sokrat'çı ironi de "bir şey biliyorum, o da hiçbir şey bilmediğimdir" ilkesinden yola çıkarak, karşısına aldığı gençleri kesin inandığı konular üzerine sorular sorarak, o konudaki bilgilerini sarsmaya çalışırdı. Sokrates'in buradaki amacı, karşısındaki zihnini karıştırmaktan ziyade, kişinin kesin emin olarak bildiğini zannettiği bilgilerin yarım ya da temelsiz olduğunu onlara göstermekti. Doğurtmaca yönteminde ise, ironi yönteminde bilgilerini sarstığı ve bir anlamda boşluğa düşürdüğü kimsenin, gene konuşma yoluyla doğru bilgileri kendisinin bulmasına yardım ederdi. Çünkü burada, "erdemleri dıştan vermek değil, fakat kendi kendine bulmak yeteneğini aktif hale getirmek söz konusu olmaktadır. Sokrates'e göre, insan bir defa erdemlerin mahiyeti hakkında doğru bir kavram ve bilgiye sahip olursa, artık ondan sonra doğru davranışlarda bulunur" (Aytaç, 1992: 33).

Platon, eseri *Devlet*'te ideal toplum düzeninin ve devlet yönetimin nasıl olması gerektiğine dair kendi düşüncelerini yansıtmıştır. Platon'un eğitim ile ilgili düşünceleri salt olarak ideal devlet düzeninin ve toplum hayatının sağlanmasında bir araçtır. Platon'a göre;

"...öyleyse en iyi mizacın uygun olmayan beslenme koşulları altında, kendisinden daha aşağı olan mizaçlara göre kötüye gitmesi doğaldır sanırım...Bu durumda Adimantus, en iyi biçimde yaratılmış ruhlar da, kötü bir eğitim altında diğerlerinden daha kötü olurlar. Yoksa en büyük suçları ve en katıksız kötülükleri, yetiştirilmeleri yüzünden bozulmuş sağlam kişilerin değil de sıradan mizaçlı kişilerin işlediğini mi sanıyorsun? Bence zayıf bir mizaç, ister iyilik ister kötülük için olsun önemli şeylerin sebebi olamaz. Öyleyse filozofların sahip olmasını öngördüğümüz mizaç eğer uygun eğitimi alırsa, gelişir ve eksiksiz mükemmelliğe erişir. Ama buna karşılık kötü bir çevrede ekilir, dikilir ve yetiştirilirse netice bunun tam tersi olur, meğer ki tanrı imdadına koşsun. Yoksa sen de insanların sık sık söylediği gibi, gençlerimizin sofistler ve özel sanat hocaları tarafından bozulduğuna mı inanıyorsun? Tersine, bu tür sözleri söyleyip sonra da kadın, erkek, genç yaşlı herkesi kendi

gönüllerine göre şekillendirenler, sofistlerin başta gelenler değil midir?" (Platon, 2005: 222). Platon'un bütün bu sınıflandırma ve eğitim içerikleri tamamen daha önceden de belirttiğim üzere ideal devlet yapısına kavuşmak amacıdadır. Sokrates, *Devlet*'te der ki: "gençlerimiz, yasaya daha çok saygı gösteren oyunlar oynamalı; çünkü kanunsuz oyunlarla büyüyen çocukların ciddi mizaçlı ve kanuni ruhlu adamlar olarak olgunlaşmaları imkansızdır... çocuklara daha ilk oyunlarından itibaren, ölçülü müzikler vasıtasıyla kanun ruhu ve düzen aşılandığında ölçülü çocuklar yetişir" (Platon, 1992: 134). Bütün gaye devlete iyi vatandaşlar yetiştirmektir.

Platon *Devlet* kitabında, eğitim pedagojisinin ne olduğu üzerinde durur. Bu eserde platon, Sokrates ismiyle konuşur. Doğurtmaca yöntemi kullanarak, önce karşısındakinin kesin bildiğini zannettiği temelsiz bilgilerini sarsar, daha sonra onun doğruyu bulması için yönlendirmelerde bulunur. Platon, "Çocuklarımızı seyirci olarak at sırtında savaşlara götürmeli ve güvenli yerlerde onları öne alıp, köpek yavrularına yaptığımız gibi kanın tadına baktırmalıyız" der (Platon, 2005: 280). Bu ifade, asker olarak yetişecek bireyin, günümüz ifadesi ile yaparak-yaşayarak öğrenme yönteminin kullanılmasına karşılık gelmektedir denilebilir.

Aristoteles ise, "Platon gibi, devleti mutlak bir varlık olarak kabul eder" (Aytaç, 1992: 46). Diğer yandan, "Eğitimin ana görevi, insanı içerisinde yer aldığı toplumun ya da devletin erdemli ve bilgili bir unsuru yapmaktır" (Aytaç, 1992: 46). Aristoteles'e göre, "devletin varlığını sürdürebilmesi, ancak kanunlara ve yasalara uygun bir eğitim yoluyla mümkün olur. Bu konuda Aristoteles, şöyle der: *İnsanlar, eğer kanun ve yasalara uygun olarak eğitilmezler ise, o zaman yüksek ve mükemmel kanunların varlığı bile, hiçbir işe yaramaz*" (Aytaç, 1992: 47-48). Aristoteles de, toplumdaki sınıf farklılıklarından yana olup eğitim meselesini sadece hür çocuklar için öngörür. Ona göre, "üst sınıfın ya da ileri gelenlerin ayırt edici özellikleri, zenginlik, soyluluk, erdem, eğitim ve benzeri şeylerdir" (Aristo, 2007: 131). Aristoteles'e göre, "insanın insan oluşu, eğitimde şu üç unsurun birlikte işe katılmasına bağlıdır. Bireysel tabiat, alıştırma ve aydınlatma" (Aytaç, 1992: 48). Aristoteles'in eğitim hakkındaki düşünceleri tamamen politika üzerinedir. Amaç iyiyi, erdemi bulmak

ve bunu devlet hayatına yansıtmaktır. Bu yüzden, Aristoteles eğitim konusunda merkeziyetçi bir tutum takınmaktadır. Bu konudaki özel girişimlerden ve çok seslilikten pek bir fayda sağlanmayacağı kanısındadır. Kendisine ithafen yazılan *Eğitim Üzerine* adlı eserde, bu düşüncelerini şu şekilde cümlelere dökmektedir: “Gençlerin eğitiminin yasa koyucunun dikkatinden özel bir ilgi beklediğine kuşku yok. Öncelikle bunun devlet tarafından herhangi bir şekilde ihmali yönetim tarzına [devletin yapısına] zarar verecektir. Belli bir yönetim tarzı kendisiyle uyumlu bir eğitim talep eder. Çünkü herhangi bir yönetim tarzının devamı, tıpkı onun ilk tesisi gibi, kural olarak, o yönetim tarzına özgü ruhun ya da karakterin varlığına ihtiyaç duyar. Demokrasinin tesisi ve devamı demokratik ruhun, oligarşinininki de, oligarşik ruhun varlığının bir sonucudur. Daha iyi ruh, daha iyi yönetim tarzını doğurur.

İkinci olarak bütün sanatlarda ve zanaatlarda bunları icra etmemizi sağlayacak bir hazırlık eğitime ve alışkanlığa ihtiyaç duyarız. Aynı şey iyiliğe uygun [erdemli] etkinliklerin meydana gelmesi için geçerlidir.

Aynı biçimde, devletin genel olarak tek bir amacı olduğundan, herkesin eğitiminin bir ve aynı olması ve bu eğitimin denetiminin, şimdi olduğu gibi herkesin kendi çocuklarını bakıp büyüttüğü ve uygun olduğunu düşündüğü özel bir eğitim verdiği, tek tek kişilere değil, kamuya bırakılması gerektiği açıktır. Kamunun çıkarının bulunduğu her şeyde kamu eğitimi gereklidir. Ayrıca, herhangi bir yurttaşın bunun kendisine ait olduğunu düşünmesi yanlıştır. Eğitimin tümünün devlete ait olduğunun kabul edilmesi gerekir. Çünkü her bir insan devletin bir parçasıdır ve bu parçanın bakımı ve gözetimi doğal olarak bütünümlü tarafından belirlenir” (Aristoteles akt. Burnet, 2008: 147-148).

“Fakat anayasal sürekliliği sağlamada yardımcı olduğundan söz edildiğini duyduğumuz tüm teminatların en önemlisi, ancak bugün ihmal edilen eğitimidir. Yani her durumda anayasaya ait olan yaşam şekli için vatandaşların eğitilmesidir. Bireyler eğitilip alışkanlıklarının o *politeiaya* uygun olması, yani toplumun yasaları demokratik ise demokratik bir biçimde, oligarşik ise de oligarşik bir biçimde yaşamaları sağlanmayacaksa, toplumun en faydalı kurallarını *politeianın*

üyeyi bulunan herkese bütünüyle kabul ettirmek yararsız olur. Çünkü nasıl ki bir birey eğitim eksikliğinden dolayı kendini kaybedebilirse, bütün bir site de öyle olabilir. Bir anayasaya uygun olarak verilen eğitimden söz ederken, basit olarak gençlere oligarşik düşüncedeki ya da demokratik düşüncedeki insanların yapmaktan keyif aldıkları şeylerin yapılmasının öğretilmesini kastetmiyorum. Aldıkları eğitimin bir oligarşide oligarşi yöneticisi, bir demokraside ise demokrat olarak yaşamlarına imkan tanınması gerektiğini söylüyorum. Ne yazık ki gerçekte olan, oligarşilerde yöneticilerin oğullarının kolaylık ve rahatlığın sefasını sürmek üzere yetiştirilmelerinin, yoksulların oğullarının ise sıkıntılar çekmek ve bunlara dayanmaya alışmak üzere eğitilmelerinin, onları bir devrim başlatma konusunda hem daha istekli hem de daha yetenekli kılmasıdır. Demokrasilerde olan ise, en demokratik düşünceli olarak kabul edilen şeyler bakımından faydalı olanın tam tersidir. Bunun nedeni, özgürlüğün doğru bir biçimde tanımlanamamasıdır. Çünkü demokrasinin var olduğunun bilinebildiği iki işaret vardır: ‘çoğunluğun egemenliği’ ve ‘özgürlük’. Doğru olan eşit olanla özdeşleştirilmekte, çoğunluğun eşit olana dair kararı kesin ve geçerli kabul edilmektedir. Özgürlük ise, insanın istediğini yapması olarak tanımlanır. Bundan dolayı, böyle bir demokraside, herkes dilediği gibi ve Euripides’in de söylediği üzere bulunduğu anın tadını çıkarmak için yaşar. Bu kötüdür. Anayasaya göre yaşama zorunluluğu, özgürlüğün reddedilmesi olarak değil, kendini koruma olarak kabul edilmelidir” (Aristoteles, akt. Burnet, 2008: 185-186).

Aristoteles, iyi bir yaşamın anahtarını da eğitim olarak görür. Ona göre, “İyi yaşam sağlamak için eğitim, erdem ve yetenek göz önünde bulundurulmaya en çok değer şeylerdir” (Aristo, 2007: 105).

İlk Çağ eğitiminden bahsederken, elbette, Hellenizm devrinden de bahsetmek gereklidir. Hellenizm devrinin en önemli özelliklerinden birisi, Atina’nın her ne kadar önemli bir kültür merkezi olma vasfını korumasına rağmen, artık tek kültür merkezi olmamasıdır. Atina’nın yanında, İskenderiye de “özellikle bir araştırma ve öğretim merkezi olarak, büyük kitaplığı ve dokümanları ile çok büyük bir ün kazanmıştır” (Aytaç, 1992: 51).

3. ANTİK ROMA'DA EĞİTİM (M.S. 476'YA KADAR)

Eski Romalılar, sıkı bir ataerkil düzene ve kuvvetli bir *aile kültürüne* bağlı, tarımla uğraşan bir halktı. Bu düzende aile, Yunanlılardakinden farklı bir kültürel rol oynamıştır. Romalılarda, aile kutsal bir varlık olarak kabul edilmiştir. Onun için de aile, sıkı bir ahlak ve disiplin temeli üzerine kurulmuş bulunuyordu. Devlet kudretinin kaynağını, bu sıkı aile disiplini teşkil etmektedir. Bu nedenle aile, eğitim işinde en güçlü unsur olarak yer almıştır. Devletin, eğitim işinde büyük bir hak ve yetkisi mevcut değildir.

Aytaç (1992: 59-60)'a göre, "Eski Roma eğitiminin amacı, *iyi vatandaş yetiştirmektir*. Bu görev, ailenin omuzlarına yüklenmiştir. Bu iyi vatandaş, becerili, erdemli ve sağlam bir karaktere sahip olan kişidir. Eski Romalılarda eğitimin vasıtasını, *alıştırma* teşkil ederdi. Erkek çocuklar, annenin bakımına ihtiyaç kalmadığı yaştan itibaren, artık babalarının bir çırağı gibi, onun yanından tarla çalışmalarına, Pazar yeri iş yerlerine bayramlara, diğer resmi ve özel törenlere birlikte giderlerdi. Kızlar ise, evde annelerinin yanında ev işlerini öğrenirlerdi. Bu tip bir eğitim, herhangi bir özel kurum ve teoriye lüzum görülmezsizin yürütülmekteydi. Bu nedenle de Eski Roma'da, herhangi bir büyük pedagoji teorisi ve herhangi bir didaktik sistemi ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle, Roma eğitimi bir türlü özleşmemiştir. Bu yüzden de, kolayca, Yunan eğitim görüşünün etkisine girmiştir"

Marcus Tullius Cicero (M.Ö. 106-43), insanı akla sahip bir varlık olarak ele alır. Diğer bir ifade ile insanı, eğitilmeye eğimli bir varlık olarak kabul eder. Eğitim, insana tabiat tarafından verilmiş olan yetileri, ihtimamla mükemmelleştirmekten ibarettir.

Lucius Annaeus Seneca (M.Ö. 4- M.S.65)'ya göre, "eğitim ve öğretim için şu temel ilkeyi öne sürer: *İnsan, okul için değil, hayat için önemlidir*. Öğretmenin ve eğiticinin görevi, insanın ruhuna işleyen yumuşak ifadelerle, kalplere huzur verici etkilerde bulunmak, öğütleriyle gençliği erdemli hayata yöneltmek ve onları kötülüklerden uzaklaştırmaktır. Öğretmen bu işi yaparken, fertlerin karakter farklılıklarını göz önüne almalıdır. Çocuklara, karakterlerindeki farklılıklara uygun olarak, farklı şekilde

muamele yapılmalıdır. Seneca'ya göre, eğitimin birinci görevi, gençliği erdemli bir hayata hazırlamaktır. Bunun için de ilk planda gelen eğitim ilkesi, gençleri erdeme götürecek bir dini eğitimidir" (Aytaç, 1992: 66-68).

Marcus Fabius Quintilianus (M.S. 35-96)'ya göre ise, "Eğitim ve öğretim, herkesin yeteneklerine ve kavrayış gücünün derecesine uygun olarak verilmelidir. Bu nedenle öğretmen, her şeyden önce öğrencilerinin yeteneklerini ve derecesini tespit etmelidir. Eğitim ve öğretim işinde, bedeni cezalar vermeme lidir. İyi bir eğitici ve öğretmen, çocuklara, bir baba kalbi ve sevgisi ile bakmalıdır. Onun ciddiyeti, korku uyandırmamalı, dostça tutumu ise gevşekliğe götürecek tarzda olmamalıdır" (Aytaç, 1992: 68-70).

Devrin diğer önemli şahsı olan Chaironeia'lı Plutarch (46-125)'a göre, "Eğitimde üç unsur esastır: Tabiat; Öğretim; Alışkanlık (ya da Temrin). Plutarch'a göre: *Öğretimsiz bir tabiat kör; tabiatsız bir öğretim ise eksiktir*. Plutarch'a göre felsefe, eğitimin esasını teşkil eder. Jimnastik nasıl ki beden için bir tedavi ilacı ise, felsefe de ruh için öyledir" (Aytaç, 1992: 70-73).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlk çağda eğitim, kendi başına bir disiplin olarak ele alınmaktan daha çok, ideal devlet ve ideal toplum yapısına ulaşmada bir araç olarak bir nevi kullanılmıştır. Özellikle Antik Yunan medeniyetinin, Antik Roma medeniyetini de etkilediğini düşünürsek, şehir devletlerindeki tabakalaşma ve demokrasi kavramının doğması ile birlikte yaşanan geçiş sürecini toplumların ve de dolayısıyla devletlerin en az zararlı atlatabilmeleri amacıyla, eğitim, daha çok insanlar üzerinde tesir bırakmak amacıyla, kullanılmıştır.

Antik Yunan'da erdem, ruh, iyilik ve mutluluk gibi kavramlar önemliyken, aynı dönem içindeki Sparta şehir devletinde, bu kavramlar rağbet görmemiş, daha çok askeri eğitim üzerinde durulmuştur. Aile kavramı, Antik Yunan'da, özellikle Platon'un Devlet'iyle başlattığı tartışmayla birlikte, bir ortak mülkiyet olarak görülmüştür. Buna "aile komünizmi" denilmiştir. Bunun tam zıttı olarak ise, Antik Roma'da aile, toplumun, dolayısıyla devletin ve eğitimin de temelini teşkil etmiştir. İki kültür için söylenebilecek yegâne özellik ise, toplumdaki sınıf farklı-

lıklarının oluşmasında, eğitimi belirleyici bir özellik olarak görmüş olmalarıdır.

Çalışma bulgularına dayalı olarak, şu önerilerde bulunulabilir: Antik Yunan ve Antik Roma kültürleri dün olduğu gibi, bugün ve hatta gelecekte de,

bizler için önemli birçok kavrama ve olguya yön verecek niteliktedir. Bu nedenle, bu medeniyetin ve kültürünün daha doğru çalışılması ve anlaşılması bakımından Latince ve Grekçeye hâkim olmak ve birincil kaynaklara ulaşarak çalışmak daha etkili ve doğru olacaktır.

Kaynakça

- Aristo. (2007). *Politika* (Çev. Ersin Uysal). İstanbul: Dergâh Yayınları
Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Üniversitesi Vakfı Yayınları. Nu.58
Burnet, J. (2008). *Aristoteles Eğitim Üzerine* (Çev. Ahmet Aydoğan). İstanbul: SAY Yayınları.
Platon. (2005). *Devlet* (Çev. Neval Akbıyık). İstanbul: Timaş Yayınları



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Paylaşım Sitelerinin Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkisi

"Paylaşıyorsam Varım"

Ahmet ESKİCUMALI*

Nil Nilgün UYGUL**

Özet

Türkiye’de özellikle genç nesil sosyal paylaşım sitelerine rağbet etmekte, iletişim, haberleşme, bilgi edinme, oyun vs. ihtiyaçlarını sosyal paylaşım siteleri vasıtasıyla sağlamaktadır. İnternet kullanımı birçok kolaylık sağlarken, bilgi akışını hızlandırırken aynı zamanda psikolojik, sağlık ve sosyal problemleri de gündeme getirdiği görülmektedir. İnterneti hayatın merkezine alıp, araç olmaktan çıkarıp bir amaç haline getirmeye başladığında, internet insan hayatını olumsuz yönde etkileyerek bir bağımlılık haline gelebilmektedir (Karaman & Kurtoğlu, 2009) Araştırmanın amacı, sosyal paylaşım sitelerinin lise gençliği üzerindeki etkisini görmek ve buradan yola çıkarak kitleler üzerindeki etkisi hakkında genel bir kanıya varmak. Araştırmanın evreni Sakarya Anadolu Lisesi öğrencileri; örnekleme ise evrendeki bireylerin sayısı bilindiği durumlarla oranlı örnekleme belirleme yöntemi kullanılarak belirlenen 120 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere 14 soruluk bir anket uygulanmış, anket sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin hemen hepsinin sosyal paylaşım sitelerine üye oldukları ve günlük zamanlarının ortalama üç saatini bu paylaşım sitelerinde geçirdiği tespit edilmiştir. Öğrenciler bu durumun derslerini etkileyip etkilemediği ayrımında olmadıkları da görülmüştür. Öğrencilerin vakitlerinin çoğunu internette geçirmesi çeşitli sosyal, psikolojik olumsuz etkileri olduğu saptanmıştır. Bu sebeple mutlaka lise öğrencilerinin interneti ve sosyal paylaşım sitelerini etkili ve verimli kullanmaları amacıyla sosyal medya okuryazarlığı seminerleri ya da dersleri almaları çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Lise öğrencileri, sosyal paylaşım siteleri.

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. ecumali@sakarya.edu.tr

** Müdür Baş Yardımcısı, Sakarya Anadolu Lisesi, Sakarya. nil_uygul@hotmail.com

1. GİRİŞ

Temelleri 1960'lı yıllarda Amerika'da atılan internet, aradan geçen 50 yıl içerisinde tüm dünyaya hızla yayılmış ve 30 Haziran 2010 tarihli verilere göre tüm kitlelere ulaşmıştır. Günümüz insanı, kitle iletişim araçları sayesinde hayatını yönlendirip programlandırmaktadır. Medyanın yoğun olarak egemen olduğu modern toplumlarda insanlar artık e-maillerine bakmadan, gazete ve televizyona göz atmadan güne başlamamakta, giyimini kuşamını hava raporuna göre ayarlamakta, akşamki etkinliklerini televizyon veya sinemadaki programa göre yönlendirmektedir. Medya sadece kişinin bireysel ihtiyaçlarına yön vermemekte ayrıca toplumsal hayatın önde gelen unsurlarından olan ekonomik, siyasi, kültürel hayat üzerinde de önemli roller oynamaktadır. Günümüzde iletişim teknolojileri hızla gelişmektedir. Bu gelişme kişilerin internet ve Web araçlarını daha fazla kullanmasına yol açmaktadır. Bu araçlardan en önemlisi ise sosyal medyadır. Sosyal medya; kullanıcıların kendilerini ifade ettikleri ve diğer kullanıcılar ile bağlantıda kaldığı yeni bir sanal medyadır.

Türkiye'de özellikle genç nesil sosyal paylaşım sitelerine rağbet etmekte, iletişim, haberleşme, bilgi edinme, oyun vs. ihtiyaçlarını sosyal paylaşım siteleri vasıtasıyla sağlamaktadır. İnternet kullanımı birçok kolaylık sağlarken, bilgi akışını hızlandırırken aynı zamanda psikolojik, sağlık ve sosyal problemleri de gündeme getirdiği görülmektedir. İnterneti hayatın merkezine alıp, araç olmaktan çıkıp bir amaç haline getirmeye başladığında, internet insan hayatını olumsuz yönde etkileyerek bir bağımlılık haline gelebilmektedir (Karaman & Kurtoğlu, 2009)

1.1 Problem Durumu

İnternet çok hızlı bir biçimde gelişirken, sosyal paylaşım siteleri kullanıcıların da içerik üretebildikleri milyonlarca insanla paylaşabildikleri önemli bir iletişim aracı olmuştur. Günümüz Türkiye'sinde internet kullanan kesimin büyük bir çoğunluğunu gençler oluşturmaktadır. Sosyal ağlar, bloglar, anlık mesajlaşma programlar, sohbet siteleri gibi insanların bir biriyle içerik ve bilgi paylaşmasını sağlayan internet siteleri ve uygulamaları sayesinde internet kullanıcıları ilgilendikleri içeriklere hızlı olarak

ulaşma ve hızlı iletişim kurma, haber alma, haber verme fırsatına ulaşmaktadırlar.

1.2 Alt Problemler

1-Öğrenciler sosyal paylaşım sitelerini hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

2-Öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinden beklentileri nelerdir?

3-Öğrenciler sosyal paylaşım sitelerinde ne kadar zaman harcamaktadırlar?

4-Sosyal paylaşım siteleri okul yaşantısını nasıl etkilemektedir?

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sosyal paylaşım siteleri bireyleri ve kitleleri buluşturmada, tanıştırmada ve yönlendirmekte çok önemli unsur haline gelmiştir. Sosyal paylaşım sitelerinin lise öğrencilerini nasıl etkilediğini görebilmek ve buradan yola çıkarak kitleleri etkileyebileceği hakkında genelleme yapabilmek.

1.4 Araştırmanın Süresi ve Sınırlılıklar

Sakarya Anadolu Lisesi her çeşit sosyo-ekonomik düzeyde öğrencinin öğrenim gördüğü bir lise olması bakımından sorunların belirlenmesinde önemli sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir. Araştırma 09 Aralık 2013 tarihinde başlayıp 30 Aralık 2013 üç haftalık bir süre içinde gerçekleştirilecektir.

2 YÖNTEM

2.1 Araştırmanın modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılacaktır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar 1994: 79)

Araştırmada ilişkisel tarama modeli de kullanılması planlanmaktadır".Lise öğrencilerinin internette geçirdikleri zaman arttıkça okul başarılarının düşer" şeklinde değişkenler arası ilişkiler sorgulanacaktır.

2.2 Veri toplama yöntemi

Araştırma Sakarya Anadolu Lisesinde çeşitli sınıf düzeyinden öğrencilere yapılacak anket yöntemin-

den yararlanılacaktır. Görüşmeci ile yanıtlayıcı arasındaki veri toplama aracı anket formudur.

2.3 Evren ve çalışma gurubu

Araştırmamızın evrenini Sakarya Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır, çalışma gurubunu ise Sakarya Anadolu Lisesi öğrencileri arasından rastgele seçilmiş 120 lise öğrencisi olarak belirlenmiştir.

3 BULGULAR

Araştırmada sosyal medya ve gençlerin sosyal medyadan beklentileri ve sosyal medyanın gençlerin başarısına etkileri incelenmektedir. Araştırmaya Sakarya Anadolu Lisesinde okuyan 60 kız, 60 erkek olmak üzere toplam 120 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 14 sorudan oluşan ankete verdikleri yanıtlar aşağıdaki tablo ve grafiklerde gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci cinsiyet ve sınıf dağılımı

Sınıf	K	E
9.sınıf	15	15
10.sınıf	15	15
11.sınıf	15	15
12.sınıf	15	15
Toplam	60	60

Tablo 2. Öğrencilerin hangi sosyal medya organını kullanıyorsunuz sorusuna verdiği cevaplar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
Facebook	Sayı	13	15	9	15	9	13	11	9
	Yüzde (%)	86,67	100	60,00	100	60,00	86,67	73,33	60,00
Twitter	Sayı	8	11	11	11	12	10	9	10
	Yüzde (%)	53,33	73,33	73,33	73,33	80,00	66,67	60,00	66,67
Flickr	Sayı	0	2	0	1	0	2	0	1
	Yüzde (%)	0,00	13,33	0,00	6,67	0,00	13,33	0,00	6,67
MySpace	Sayı	2	5	0	0	0	2	0	0
	Yüzde (%)	13,33	33,33	0,00	0,00	0,00	13,33	0,00	0,00
Tumbir	Sayı	4	3	3	3	7	4	0	0
	Yüzde (%)	26,67	20,00	20,00	20,00	46,67	26,67	0,00	0,00
Diğer	Sayı	2	9	6	9	2	2	2	0
	Yüzde (%)	13,33	60,00	40,00	60,00	13,33	13,33	13,33	0,00

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal medya hakkında bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Sadece kız öğrencilerin %5'isi sosyal medya hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Kız ve Erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal paylaşım sitelerine

üyerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun Facebook kullandığı, hemen arkasından da Twitter'i tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin sanal ortamlarda varlıklarını sürdürdüklerini görmekteyiz.

Tablo 3. Öğrencilerin sosyal medyayı hangi amaçla kullandığı sorusuna verdiği cevaplar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
Arkadaşlık	Sayı	9	5	2	3	3	2	3	3
	Yüzde (%)	60,00	33,33	13,33	20,00	20,00	13,33	20,00	20,00
Güncel bilgi ve haber	Sayı	1	4	2	4	4	2	7	5
	Yüzde (%)	6,67	26,67	13,33	26,67	26,67	13,33	46,67	33,33
Oyun	Sayı	0	1	0	1	0	0	0	0
	Yüzde (%)	0,00	6,67	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00
Hepsi	Sayı	5	8	9	9	10	12	5	6
	Yüzde (%)	33,33	53,33	60,00	60,00	66,67	80,00	33,33	40,00

Öğrencilerin %25'i sosyal medyayı arkadaşlık amacı ile %24'ü güncel bilgi ve haber amaçlı, %2 si oyun amaçlı kullandığını belirtirken, %50'si hepsi yanıtı

vermiştir. Sosyal medya öğrenciler için arkadaşlık, haber alma, oyun oynama ihtiyaçlarının karşılandığı önemli bir araçtır.

Tablo 4. Öğrencilerin günlük vakitlerinin ne kadarını sosyal medyada geçirdiklerine ait sonuçlar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
1 saat	Sayı	4	7	3	10	5	4	11	8
	Yüzde (%)	26,67	46,67	20,00	66,67	33,33	26,67	73,33	53,33
3 saat	Sayı	3	7	10	4	9	10	2	5
	Yüzde (%)	20,00	46,67	66,67	26,67	60,00	66,67	13,33	33,33
5 saat	Sayı	5	1	0	1	1	1	0	0
	Yüzde (%)	33,33	6,67	0,00	6,67	6,67	6,67	0,00	0,00
7+ saat	Sayı	3	0	0	0	0	0	0	0
	Yüzde (%)	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Öğrencilerin büyük bir kısmı günlük vaktinin bir saatini diğer kısmı da üç saatini sosyal medyaya ayırmaktadır.

İnternette geçirilen zaman arttıkça öğrencinin interneti araçtan ziyade amaç haline getirdiği söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin sosyal medya isteklerinizi yeterince karşılıyor mu sorusuna ait sonuçlar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
Evet	Sayı	8	11	10	7	9	7	9	13
	Yüzde (%)	53,33	73,33	66,67	46,67	60,00	46,67	60,00	86,67
Hayır	Sayı	7	4	3	8	6	8	5	0
	Yüzde (%)	46,67	26,67	20,00	53,33	40,00	53,33	20,00	0,00
Kararsız	Sayı	0	0	2	0	0	0	1	2
	Yüzde (%)	00,00	0,00	13,33	0,00	0,00	0,00	13,33	13,33

Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal medyanın isteklerini karşıladığını belirtmiş.Bu da internette uzun zaman geçirme nedeni olarak görü-

lebilir.Öğrenci beklentilerini ve isteklerini sosyal medyadan karşıladığını düşünmekte sanal alemi hayatının merkezine yerleştirmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin sosyal medya eğitim anlayışını ve kurallarını değiştirmektedir sorusuna verdikleri cevaplar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
Hiç katılmıyorum	Sayı	5	5	3	5	2	3	0	3
	Yüzde (%)	33,33	33,33	20,00	33,33	13,33	20,00	0,00	20,00
Katılmıyorum	Sayı	8	2	2	1	1	0	6	5
	Yüzde (%)	53,33	13,33	13,33	6,67	6,67	0,00	40,00	33,33
Kararsızım	Sayı	1	6	9	4	7	7	3	4
	Yüzde (%)	6,67	40,00	60,00	26,67	46,67	46,67	20,00	26,67
Katılıyorum	Sayı	1	2	1	4	4	4	5	1
	Yüzde (%)	6,67	13,33	6,67	26,67	26,67	26,67	33,33	6,67
Tamamen Katılıyorum	Sayı	0	0	0	1	1	1	0	0
	Yüzde (%)	0,00	0,00	0,00	6,67	6,67	6,67	0,00	0,00

Sosyal medyanın eğitim anlayışını ve kurallarını değiştirdiği yargısı karşısında öğrenciler kararsız kalmışlardır.

Öğrenciler henüz içinde buldukları durumu fark etmedikleri görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sosyal medya öğrenim durumunuza hangi yönde etki ediyor sorusuna verdikleri cevaplar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
Olumlu	Sayı	1	6	2	2	2	4	1	4
	Yüzde (%)	6,67	40,00	13,33	13,33	13,33	26,67	6,67	26,67
Olumsuz	Sayı	2	0	0	1	1	3	0	1
	Yüzde (%)	13,33	0,00	0,00	6,67	6,67	20,00	0,00	6,67
Etkilemiyor	Sayı	10	3	3	4	8	6	7	6
	Yüzde (%)	66,67	20,00	20,00	26,67	53,33	40,00	46,67	40,00
Hem olumlu hem olumsuz	Sayı	2	6	9	8	4	2	6	2
	Yüzde (%)	13,33	40,00	60,00	53,33	26,67	13,33	40,00	13,33

Öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal medyanın öğrenim durumunu etkilemediğini belirtirken, önemli bir kısmı da hem olumlu hem olumsuz yön-

de etkilediği fikrindedir. Öğrencileri sosyal medyayı etkili verimli ve faydalı şekilde kullanamadıkları yorumlanabilir.

Tablo 8. Öğrencilerin İnternet ve sosyal medya boşa zaman kaybıdır, ders saatlerinden alıkoyma sorusuna verdikleri cevaplar

	Yüzde	9 K	9 E	10 K	10 E	11 K	11 E	12 K	12 E
Hiç katılmıyorum	Sayı	5	5	3	2	2	7	2	2
	Yüzde (%)	33,33	33,33	20,00	13,33	13,33	46,67	13,33	13,33
Katılmıyorum	Sayı	6	3	3	5	10	4	4	6
	Yüzde (%)	40,00	20,00	20,00	33,33	66,67	26,67	26,67	40,00
Kararsızım	Sayı	3	3	0	4	2	2	7	3
	Yüzde (%)	20,00	20,00	0,00	26,67	13,33	13,33	46,67	20,00
Katılıyorum	Sayı	1	4	9	2	1	1	0	2
	Yüzde (%)	6,67	26,67	60,00	13,33	6,67	6,67	0,00	13,33
Tamamen Katılıyorum	Sayı	0	0	0	2	0	1	2	0
	Yüzde (%)	0,00	0,00	0,00	13,33	0,00	6,67	13,33	0,00

Öğrencilerin sosyal medyayı boşa zaman kaybı olarak görmedikleri, derslerini etkilediğini düşünmedikleri alınan cevaplardan çıkan sonuçtur Bu sebeple bir kısım öğrencinin sosyal medyayı etkili ve verimli şekilde kullanabildiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

9.Sınıf öğrencilerinin sosyal medyadan beklentileri arkadaşlarla iletişim kurmak, güncel bilgilerden haberdar olmak yorumlarında birleşmiştir.

10.Sınıf öğrencilerinin sosyal medyadan beklentileri çeşitlenmiş, yalnız sosyal medyanın gerçekçi, objektif olması konusunda yorum yapan öğrenci sayısının fazla olduğu görülmektedir.

11.sınıf öğrencileri sosyal medyadan, daha fazla özgürlük istemektedir, önemli bir çoğunluğu da beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

12.sınıf öğrencileri," sosyal medyadan beklentileriniz nedir?"sorusuna genellikle yorum yapmamışlardır. Bu durumun da öğrencilerin sosyal medyadan beklentilerini karşıladıkları yorumunu yapabiliriz.

4. SONUÇ

Sosyal paylaşım siteleri bireylerin kendilerini tanıtmaları, arkadaşlarıyla rahatça görüşmeleri ve kendi görüşlerini rahatça paylaşmalarını sağlayan en büyük internet platformlarından biri olarak görülmektedir.

Sosyal medya insanlara bu avantajları sağlamasının yanında, kişilerin faydası olmayan, fuzuli, yanıltıcı bilgi ve tecrübeleri paylaşmaları da interneti adeta bir bilgi çöplüğü haline getiriyor, öğrencilere sağladığı avantajların yanında güvenilir olmayan bilgilerin aktararak yanlışlığa düşmelerine sebep oluyor.

- Kullanılan sosyal ağlardan çoğunluğu Facebook kullanıcıları oluştururken, Twitter da 2. sırayı almaktadır.
- Öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerini daha çok birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir.
- Erkek öğrenci ve kız öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerini kullanımları hemen hemen aynı sayıda olsa da, erkek kullanıcılar çoğunluğu oluşturmaktadır.
- Öğrenciler okulun oluşturduğu sosyal medya üzerindeki gruplara katıldıklarını ifade etmişlerdir.
- Ayrıca %47'lik kısım günde 1 saatlerini sosyal ağları kullanarak geçirmekte ve diğer %44 lük kısım günde 3 saatlerini sosyal ağları kullanarak geçirirken geri kalan %9 luk kısım ise günde 5 saat ve daha uzun süre sosyal ağlardan yararlanmaktadır.

- Sosyal medyanın eğitim anlayışını ve kurallarını değiştirdiği yargısı ile ilgili olarak öğrenciler kararsız kalmışlardır.
- Öğrencilerin %42'si medyanın öğrenim durumunu etkilemediğini düşünürken %33 'ü de hem olumlu hem olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.
- Öğrencilerin sosyal medyadan beklentileri daha fazla özgürlük ve güvenilir, objektif paylaşımların sağlanmasıdır.

5. ÖNERİLER

Tüm bu çıkan sonuçlar ve çıkarımlar dâhilinde sosyal medya, gün geçtikçe kendini yenileyen ve ilerleyen kimliği ile geleceğin yeni düzeninde olmazsa olmaz bir yapı taşı haline gelecektir.

Lise öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini daha faydalı kullanmaları, okul ile ilgili konuları ihmal etmelerine sebep vermeyecek kadar internette zaman geçirmeleri gelmektedir. Bunun için de sosyal medya okuryazarlığı seminerleri, dersleri almanın, gerek internette güvenilir bilgiye ulaşmalarında, gerek zamanı verimli kullanmaları bakımından gereklidir.

Kaynakça

- Aziz, A.(2008) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. 4, 82-83
 Soysala Medya (2012) 26 Kasım 2012 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_medya adresinden erişildi.
 Odabaşı, Y.(1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları 1081, 81.

8. Sınıf Matematik Ders Müfredatında Yer Alan Trigonometri Konusunun Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ahmet ESKİCUMALI*

İlker YILDIZ**

Özet

Araştırmanın amacı, 8.sınıf Matematik dersinin 3.ünitesini öğrencilerin görüşlerini alarak değerlendirmek ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya konulacak yeni matematik dersi öğretim programı ile karşılaştırmak. Araştırmanın evreni Sakarya ve Kocaeli illerinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri; örnekleme ise evrendeki bireylerin sayısı bilindiği durumlara oranlı örnekleme belirleme yöntemi kullanılarak belirlenen 275 öğrenci oluşturmuştur. Veriler 8.sınıf 3.ünite Matematik ders kitabında yer alan kazanımlar, içerik ve ölçme değerlendirmeyi kapsayan 20 soruluk anket ile oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda yeni matematik öğretim programından trigonometri konusunun çıkarılması, öğrencilerin kazanım, içerik ve ölçme değerlendirme sorularına verdikleri cevaplar sonucunda yerinde bir karar olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, dershaneye gitme, sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenlerinin, 8.sınıf 3.ünite Matematik ders kitabında yer alan kazanımlar, içerik ve ölçme değerlendirme sorularına verdikleri cevaplar da büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik ve kültürel olarak daha alt seviyede olan öğrencilerin olumlu cevap verme oranı istisnasız bütün değişkenlerde düşük çıkmıştır. Bunu daha belirgin şekilde Anyon'un (1980) A.B.D'de yapmış olduğu çalışmanın benzerini, Sakarya ve Kocaeli illerinde beş farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye sahip okullarda çalışmanın uygulanması sonucunda görmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, Matematik, Trigonometri, Sosyo-ekonomik ve kültürel düzey

* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. ecumali@sakarya.edu.tr

** Öğretmen, TEV Esat Egesoy Bedia Başgöz Ortaokulu, Sakarya. ilkersakaryali@hotmail.com

1. GİRİŞ

Eğitim programları gelişi güzel geliştirilemez. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar. Değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve programa nasıl yansıtılacağı değerlendirilen programın özelliklerine göre değişir. Bu nedenle, program değerlendirme sürecinin iyi anlaşılabilmesi için öncelikle program geliştirme ile ilgili temel kavramların iyi bilinmesine ihtiyaç vardır. Program Değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. (Erden, 1998: 10)

Temelde öğretimin değerlendirilmesini içeren program değerlendirme, geliştirilmiş ve uygulanmış bir programın etkili ve başarılı olma düzeyini belirlemek için, eldeki verilere dayanarak, farklı ölçütlerle karşılaştırılarak bir yargıya ulaşma süreci olarak nitelendirilebilir. Programın hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek, programın etkililiğini belirlemek, programdaki aksaklıkların hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını tespit etmek ve gerekli düzeltme çalışmalarını yapmak, eğitim-öğretim sürecinin etkin şekilde sürdürülmesi ve hedeflerine ulaşma açılarından vazgeçilmez bir önemdedir. Program değerlendirmenin amacı, öz olarak geliştirilen programın hedeflere ulaşma düzeyini, etkililiğini, aksaklıklar varsa hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltme çalışmalarını yapmaktır denilebilir. Bu bağlamda, program değerlendirmenin amacı, programın etkililiğini ve niteliğini etkileyen tüm bileşenleri genel ve ayrıntılı olarak değerlendirme olanağı sunmaktır. Bu çalışmada Matematik dersi öğretim programı bu amaçlar doğrultusunda değerlendirilecektir.

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2.maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak

hazırlanmıştır. Ortaokul matematik dersi öğretim programı, öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim aşamalarında gereksinim duyabilecekleri matematiğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlamaktadır. Öğretim programı kavramsal öğrenmeyi, işlemlerde akıcı olmayı, matematik bilgileriyle iletişim kurmayı teşvik ederken, öğrencilerin matematiğe değer vermelerine ve problem çözme becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğrencilerin somut deneyimler yardımıyla matematiksel anlamlar oluşturmalarına, soyutlama ve ilişkilendirme yapmalarına önem vermektedir. Diğer yandan matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu fark etmeyi de içerir. Dolayısıyla, öğrencilerin matematiği "hissedilir, yararlı, uğraşmaya değer" görmelerine ve "özenle ve sebat ederek" çalışmalarına yardım edecek öğrenme ortamları oluşturmak önemlidir.

Bu öğretim programı matematik öğrenmeyi etkin bir süreç olarak ele almakta, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalarını vurgulamakta ve dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olmalarını öngörmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, gerekebilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri ve farklı çözüm yöntemlerini sunabilecekleri sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulması için öğrencilere özerklik veren açık uçlu soru ve etkinliklere yer verilmeli ve öğrencilerin matematik yapmalarına fırsat tanınmalıdır.

Bu öğretim programı aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik öğrenimi ve öğretiminde etkin olarak kullanılmasını teşvik etmektedir. Kavramların farklı temsil biçimlerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin görülmesini mümkün kılan ve öğrencilerin matematiksel ilişkileri keşfetmelerine olanak sağlayan bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılması özellikle vurgulanmaktadır. Bu teknolojiler yardımıyla, öğrencilerin modelleme yaparak problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme gibi becerilerinin geliştirilmesine yönelik ortamlar hazırlanmalıdır.

Ortaokul matematik öğretim programında matematiksel kavramların kazandırılmasının yanı sıra, matematiği etkili öğrenmeye ve kullanmaya yönelik bazı temel becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Bu beceriler şöyle sıralanmaktadır:

- Problem çözme
- Matematiksel süreç becerileri:
 - İletişim
 - Akıl yürütme
 - İlişkilendirme
- Duyuşsal beceriler
- Psikomotor beceriler
- Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT)

Ortaokul matematik dersi öğretim programında Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık olmak üzere 5 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bazı sınıf seviyelerinde bu öğrenme alanlarından tümü yer alırken, bazılarında hepsine yer verilmemiştir. Olasılık öğrenme alanı sadece 8. sınıfta yer alırken, cebir öğrenme alanı 5. sınıf hariç tüm sınıflarda yer almaktadır. Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme ve Veri İşleme öğrenme alanları tüm sınıf düzeylerinde mevcuttur. Öğrenme alanlarında sınıf seviyelerine bağlı olarak ele alınan alt öğrenme alanları aşağıda özet olarak verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Ortaokullarda, öğrenci görüşlerine göre 8.sınıf Matematik dersi 3.ünite öğretim programının değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar nelerdir?

1.2 Alt Problemler

1. Ortaokullarda, 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesinde öğrencilerin *sosyo-kültürel* düzey değişikliklerine göre bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokullarda, 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesinde öğrencilerin *cinsiyet* değişikliklerine göre bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokullarda, 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesinde öğrencilerin *dershane* değişikliklerine göre bir farklılık var mıdır?
4. Ortaokullarda, şuan geçerli olan 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programı ile 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında kademeli şekilde uygu-

lanacak yeni 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programı arasında bir farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Ortaokullarda, öğrencilerin 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programı ile ilgili düşüncelerini aktarmaktır.

Ortaokullarda, öğrencilerin 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programı ile ilgili düşünceleri doğrultusunda programın değerlendirilmesi düşünülmektedir.

Ortaokullarda, mevcut 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programının olumlu ve olumsuz yanlarını öğrencilerin gözüyle ortaya koymaktır.

Ortaokullarda, mevcut 8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programı ile 2013–2014 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanacak yeni öğretim programını karşılaştırmasını yapmaktır.

Bu çalışmanın, uygulama sürecinde okul yöneticilerine, öğretmenlerine, velilere ve öğrencilere yeni bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın ortaokullarımızda uygulanan Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Matematik dersi öğretim programı ile ilgili düşüncelerini, 3.ünite ile sınırlandırarak yapılan değerlendirme genel değerlendirme adına önemli veriler sunabilmektedir. Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesinde bu alanda çalışan öğretmen, konu uzmanları dışında öğrencilerin düşünceleri ile yapılacak bir değerlendirme de çıkacak sonuçlar çok önemli olacaktır.

2005 yılından itibaren “yapılandırıcı eğitim” uygulamalarına geçilmiştir. Ancak geçen bu sekiz yıllık süreçte PISA ve TİMSS raporları başta olmak üzere; SBS, PYBS, LYS gibi sınavlarda elde edilen sonuçlar göstermiştir ki Matematik başarısı ile ilgili sorunlar hala giderilememiştir. Hatta yapılandırıcı eğitimden istenilen sonuç alınamamıştır.

Bu süreci bire bir en yoğun şekilde yaşayan öğrencilerin de düşünceleri alınarak, programın geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu araştırma ilerleyen yıllarda yapılabilecek program değerlendirme çalışmalarına öğrenci fikirlerinin alınmasının yol gösterici nitelikte olması açısından önemlidir.

1.5 Araştırmanın Süresi ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, anketlerin uygulanması ve anketlerin toplanarak veri girişlerinin yapılması 1 Nisan 2013 ile 5 Mayıs 2013 tarihlerini kapsamaktadır. Bu araştırma, Sakarya ve Kocaeli illerinde ki beş okulda okuyan öğrenciler ile sınırlıdır. Bu araştırma, kullanılan veri toplama aracı ve bulguları ile sınırlıdır. Bu araştırma, ankete katılan öğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Sakarya ve Kocaeli illerinde öğrenim gören toplam 561, 8.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrendeki bireylerin sayısı bilindiğine için oranlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme 141 kız (% 51), 134 erkek (% 49) olmak üzere toplam 275, 8.sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Bunların 43 (43/95)'ü Özel Sakarya Fatih Koleji, 62 (62/245)'si Adapazarı Atatürk Ortaokulu, 82 (82/100)'si İzmit Ford Otosan Ortaokulu, 72 (72/93)'si Adapazarı Fatih Ortaokulu, 16 (16/28)'si Erenler TEV Esat Egesoy Bedia Başgöz Ortaokulu, öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 31'i özel ders alırken, 165'si da dershaneye gitmektedir.

Veriler uzman görüşlerine dayanılarak son şeklini verildiği, "8.Sınıf 3.Ünite Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise katılımcıların 8.Sınıf 3.Ünite Matematik Dersinin Değerlendirilmesine ilişkin 20 soru yer almaktadır. Katılımcılar her bir soruya "katılıyorum, katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretleyerek katılmışlardır. Anketten elde edilen sonuçlar; her bir okul için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra "dershaneye giden ve gitmeyen", "cinsiyet" ve "genel" olarak karşılaştırması yapılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin

ünite ile ilgili görüşlerine ilişkin istatistiksel işlemler bu kategorileşme üzerinde yapılmıştır. Özellikle bu beş okulun seçilmesinde sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara sahip olmaları da dikkate alınmıştır. 1 özel okul, 2 merkezi okul, 1 merkeze yakın okul ve 1 köy okulu olmak üzere 5 ortaokul incelenmiştir.

3. BULGULAR

2012–2013 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulanan 8.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2013–2014 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Kademeli Olarak Uygulanacak 8.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının karşılaştırılması:

1. Eski 8.sınıf Matematik dersi öğretim programında ünite sayısı 6 iken, yeni programda ünite sayısı 5'e düşürülmüştür.
2. Eski 8.sınıf Matematik dersi öğretim programında yıllık 150 ders saati işlenirken, yeni programda 180 ders saati çıkarılmıştır.
3. Yeni 8.sınıf Matematik dersi öğretim programında, eski programa göre şu konular çıkarılmıştır;
 - Örüntüler ve İlişkiler
 - Doğrusal Denklem Sistemleri
 - Trigonometrik Oranlar
 - Eğitim
 - Bir Düzlem ile Bir Geometrik Cismin Ara Kesiti, Çok Yüzlüler
 - Fraktalar
 - Perspektif
 - Kombinasyon
4. Yeni 8.sınıf Matematik dersi öğretim programında, eski programa göre şu konular eklenmiştir;
 - En büyük ortak bölen (EBOB), en küçük ortak kat (EKOK)
5. Yeni 8.sınıf Matematik dersi öğretim programı, eski programa göre daha az konu içermekte ve daha sadeleştirilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyet ve dershaneye gitme durumlarına göre dağılımları

Okul	A.E	Ö	%	E	%	K	%	D	%	D.E	%	D.K	%	Ö	%
A	95	43	0,45	24	0,56	19	0,44	32	0,74	17	0,53	15	0,47	8	0,19
B	245	62	0,25	34	0,55	28	0,45	53	0,85	29	0,55	24	0,45	14	0,23
C	100	82	0,82	35	0,43	47	0,57	49	0,60	20	0,41	29	0,59	9	0,11
D	93	72	0,77	35	0,49	37	0,51	27	0,38	14	0,52	13	0,48	0	0,00
E	28	16	0,57	6	0,38	10	0,63	4	0,25	1	0,25	3	0,75	0	0,00
Toplam	561	275	0,49	134	0,49	141	0,51	165	0,60	81	0,49	84	0,51	31	0,11

A.E: Araştırmanın Evreni
 D: Dershaneye giden öğrenci sayısı
 Ö: Araştırmanın Örneklemi
 D.K: Dershaneye giden kız öğrenci sayısı
 E: Ankete katılan erkek öğrenci sayısı
 D.E: Dershaneye giden erkek öğrenci sayısı

K: Ankete katılan kız öğrenci sayısı
 Ö: Özel ders alan öğrenci sayısı
 A: Fatih Koleji, B: Atatürk Ortaokulu, C: Ford Otosan Ortaokulu, D: Fatih Ortaokulu, E: TEV E. Egesoy B. Başgöz Ortaokulu, F: Dershane

Tablo 2. Öğrencilerin 8. sınıf matematik dersi 3. ünite konularının kazanımları hakkındaki görüşleri

Kazanım	Yüzde	Toplam	A	B	C	D	E	F
1- Üçgenin iki kenar uzunluğunun toplamı veya farkı ile üçüncü kenarının uzunluğu arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.	Evet	214	38	54	65	49	8	142
	Yüzde (%)	77,82	88,37	87,10	79,27	68,06	50,00	86,06
2- Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açılar ölçüleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.	Evet	211	35	46	65	56	9	137
	Yüzde (%)	76,73	81,40	74,19	79,27	77,78	56,25	83,03
3- Yeterli sayıda elemanın ölçüleri verilen bir üçgeni çizebilirim.	Evet	233	29	57	68	65	14	143
	Yüzde (%)	84,73	67,44	91,94	82,93	90,28	87,50	86,67
4- Üçgende kenarortay, kenar orta dikme, açıortay ve yüksekliği inşa edebilirim.	Evet	212	29	53	64	56	10	136
	Yüzde (%)	77,09	67,44	85,48	78,05	77,78	62,50	82,42
5- Üçgenlerde eşlik ve benzerlik şartlarını açıklayabilirim.	Evet	211	32	54	67	45	13	139
	Yüzde (%)	76,73	74,42	87,10	81,71	62,50	81,25	84,24
6- Üçgenlerde benzerlik şartlarını problemlerde uygulayabilirim.	Evet	173	26	46	49	46	6	113
	Yüzde (%)	62,91	60,47	74,19	59,76	63,89	37,50	68,48
7- Pythagoras (Pisagor) bağıntısını oluşturur ve Pythagoras (Pisagor) bağıntısını problemlerde uygulayabilirim.	Evet	191	34	52	51	48	6	138
	Yüzde (%)	69,45	79,07	83,87	62,20	66,67	37,50	83,64
8- Dik üçgende dar açılarn trigonometrik oranlarını belirleyebilirim.	Evet	152	23	49	45	29	6	109
	Yüzde (%)	55,27	53,49	79,03	54,88	40,28	37,50	66,06
9- Dik üçgende dar açılarn trigonometrik oranlarını problemlerde uygulayabilirim.	Evet	136	21	45	46	20	4	98
	Yüzde (%)	49,45	48,84	72,58	56,10	27,78	25,00	59,39
10- Doğrunun eğimi ile denklemi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.	Evet	180	22	48	55	48	7	116
	Yüzde (%)	65,45	51,16	77,42	67,07	66,67	43,75	70,30

Kazanımlar;

1. Madde, Burada sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okulda ki öğrencilerden, düşük olan okulda ki öğrencilere doğru belirgin bir azalma görülmektedir. Bunun en önemli etkisinin kültürel kapital, özel ders ve dershane olarak yorumlayabiliriz.

3. Madde, Bu sonucun çıkmasında, bu kazanımın çizme ile ilgili olması ve SBS'de bu şekilde soruların çıkmaması neden olabilir. Bundan dolayı da öğrencilere pratik uygulama yeterince verilmemiş olarak yorumlayabiliriz.

4. Madde, Sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerde sonucun düşük çıkmasında ki en önemli sebeplerin başında, evde çalışma ve

uygulamalarında yardımcı olacak ilgiden mahrumiyet olarak değerlendirebiliriz.

6. Madde, Genelde bu tip okullarda kaynak kitap kullanan ve dershaneye giden öğrenci sayısı düşük olduğundan dolayı, yeterli sayıda problem ve alıştırmaya çözülememektedir. Bu da öğrenilenlerin, farklı problemlerde çözümünü zorlaştırmaktadır.

8. Madde, "Dik üçgende dar açılarn trigonometrik oranlarını belirleyebilirim" %55,27 Katılıyorum. 8. sınıf Matematik ders kitabında ki 3. ünite konuları içinde "trigonometri"nin öğrencilere kazandırılmasında en sıkıntılı olan konu olduğu görülmektedir. Genel olarak %54,44 katılıyorum ile neredeyse katılmıyorum seçeneğine eşit düzeyde olduğu ve istenen kazanımın verilmesinde zorluklar

yaşandığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan ve Kademeli olarak 2013–2014 eğitim-öğretim yılından başlayarak uygulanacak olan Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, 8.sınıflar) Öğretim Programında "Trigonometri" konusunun çıkartılmış olduğu görülmektedir. Yeni programda, öğrencilere kazandırılmasında zorluk yaşanan "trigonometri" konusunun öğretim programından çıkarılması yerinde olmuştur. Ayrıca bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve yeni program ile tutarlılık oluşturmuştur.

9.Madde, "Dik üçgende dar açılardan trigonometrik oranlarını problemlerde uygulayabilirim" %50,55 Katılmıyorum. Kazandırılmakta zorluk yaşanan bir konuyu, tabii olarak probleme uygulamada daha fazla zorlukla karşılaşılacaktır. Bunda en

önemli etkenler olarak; Dershaneye giden (53/62, %85,48) ve özel ders alan (14/62, %22,58) öğrenci sayısı en fazla olan okul olması gösterilebilir. Bu devlet okulundaki öğrencilerin neredeyse tamamı okulda gördükleri konuları, dershane ve özel ders aracılığıyla tekrar etme ve bu sayede eksikliklerini giderme imkânına sahiplerdir. Bu da sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak, başarının da arttığı sonucunu doğurmaktadır.

10.Madde, "Doğrunun eğimi ile denklemindeki ilişkiyi belirleyebilirim" %65,45 Katılıyorum. Trigonometri konusu ile paralel olan bu konuda da benzer sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Ancak trigonometri konusu düzeyinde olmadığı da görülmektedir. Yeni programdan çıkarılması da yerinde olmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin 8. sınıf matematik dersi 3.ünite konularının içerikleri hakkındaki görüşleri

İçerik	Yüzde	Toplam	A	B	C	D	E	F
1- Üçgende "Açı ve Kenar Bağlantısı" konusunu ders kitabından çalışarak anlayabiliyorum.	Evet	163	25	33	46	52	7	92
	Yüzde (%)	59,27	58,14	53,23	56,10	72,22	43,75	55,76
2- Üçgenlerde "Eşlik ve Benzerlik" konusu ile ilgili ders kitabında bulunan soruları cevaplayabiliyorum.	Evet	194	26	45	61	49	13	119
	Yüzde (%)	70,55	60,47	72,58	74,39	68,06	81,25	72,12
3- "Pisagor Bağlantısı"nu ders ve çalışma kitabından çalışarak anlayabiliyorum.	Evet	162	32	39	46	41	4	111
	Yüzde (%)	58,91	74,42	62,90	56,10	56,94	25,00	67,27
4- Ders kitabında, dik üçgenlerdeki dar açılardan trigonometrik oranları konusu seviyemize uygun olarak anlatılmıştır.	Evet	154	23	40	47	34	10	90
	Yüzde (%)	56,00	53,49	64,52	57,32	47,22	62,50	54,55
5- Doğrunun eğimi konusu ile ilgili, çalışma kitabında bulunan soruları cevaplayabiliyorum.	Evet	160	19	37	46	52	6	91
	Yüzde (%)	58,18	44,19	59,68	56,10	72,22	37,50	55,15

İçerik;

1.Madde, Özel okul ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan devlet okulunda ders kitabına karşı güvenin az olduğu görülmektedir.

2.Madde, Ayrıca, özel okullarda kullanılan Matematik ders kitapları ile devlet okullarında okutulan ders kitaplarında farklılık vardır. Özel okullar M.E.B yayınlarını kullanırken, devlet okulları diğer yayınları kullanmaktadır. Burada kısmen bir bütünlüğün olmadığı görülmektedir.

3.Madde, Sosyo-ekonomik düzey azaldıkça öğrencilerde çalışmanın azaldığı, dolayısıyla anlamının da düştüğü çok açık bir şekilde görülmektedir.

4.Madde, Böylece "trigonometri" konusunun yeni programdan çıkarılmasının doğruluğu bir kez daha görülmektedir.

5.Madde, Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çevreye sahip okulda ki öğrencilerin, hemen hemen tek kaynağı olduğunu düşünürsek; muhakkak konu sayısının asgariye çekilip, örneklerle konu anlatımını içeren ve nitelikli kitapların hazırlanması gerekmektedir. Aksi halde bu makas sürekli olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin aleyhinde açılmaya devam edecektir.

Tablo 4. Öğrencilerin 8. sınıf matematik dersi 3.ünite konularının ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşleri

Ölçme ve Değerlendirme	Yüzde	Toplam	A	B	C	D	E	F
1- Okulda yapılan sınavlarda, "doğru-yanlış", "boşluk doldurma" ve "klasik soru"ların bulunması bilgimizi ölçmeye yardımcıdır.	Evet	199	32	49	49	61	16	120
	Yüzde (%)	72,36	74,42	79,03	59,76	84,72	100,00	72,73
2- Ders ve çalışma kitabında bulunan soruları rahatlıkla çözebiliyorum.	Evet	147	23	31	50	40	8	94
	Yüzde (%)	53,45	53,49	50,00	60,98	55,56	50,00	56,97
3- SBS'yi dershaneye gitmeden; ders ve çalışma kitabından çalışarak kazanabilirim.	Evet	66	11	8	30	18	3	23
	Yüzde (%)	24,00	25,58	12,90	36,59	25,00	18,75	13,94
4- Okulda yapılan sınavlar, SBS sorularına paraleldir.	Evet	156	36	38	42	32	15	105
	Yüzde (%)	56,73	83,72	61,29	51,22	44,44	93,75	63,64
5- Ders kitabında ve çalışma kitabında bulunan sorular, SBS sorularına paraleldir.	Evet	111	27	37	29	20	4	78
	Yüzde (%)	40,36	62,79	59,68	35,37	27,78	25,00	47,27

Ölçme ve Değerlendirme;

1.Madde, Kocaeli ilinde ki okulda ankete katılan öğrenciler Sakarya ilindeki öğrencilerle aynı düşüncede olmadıkları görülmüştür.

2.Madde, Buradan çıkan sonuç: maalesef ders ve çalışma kitabında ki sorular yetersiz ve gerekli nitelikten uzaktır.

3.Madde, Milli Eğitim Bakanlığı, 8.sınıf sonunda sınava girecek öğrencilerine 8 yıl boyunca verdiği öğretim programına kendi öğrencileri güvenmektedir. SBS'yi kaynak kitap, dersane ve özel ders olmadan istenildiği düzeyde kazanamayacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da kaçınılmaz olarak dersane sistemini zorunlu kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı yaptığı sınavlar ile ders programlarını birbiriyle tutarlı hale getirmediği müddetçe bu sorun her zaman devam edecektir. Kanunca SBS, DPYS (Devlet Parasız Yatılılık Bursluluk Sınavı)'de ki sorular, mevcut ders programında ki sorular ile paralel hale getirilmelidir.

5.Madde, SBS ile ilgili bilinç düzeyi ile de alakalı görünmektedir. SBS'ye birçok imkândan yararlanarak hazırlanan bir öğrenci ile bundan mahrum olan bir öğrencinin aynı bilinç düzeyinde olmasını beklemekte zaten hayal

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

8.Sınıf 3.Ünite Matematik dersi öğretim değerlendirmeleri sonucunda; Kazanım'dan içerik ve ölçme değerlendirmeye doğru gidildiğinde öğrencilerin Matematik 3.ünite'ye ait olumlu tutumlarında azalma vardır. (Genel, Cinsiyet ve

Dershane için elde edilen verilerin hepsinde azalma gerçekleşmiştir.)

Genel ortalama sırayla; Atatürk Ortaokulu (13,40), Fatih Koleji (12,63), Ford OTOSAN Ortaokulu (12,45), Fatih Ortaokulu (11,96) ve TEV Esat Ege-soy Bedia Başgöz Ortaokulu (10,56) şeklinde bir sıralama gerçekleşmiştir. Bu sıralamada ilginçtir ki hemen hemen sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevreye sahip okuldan, düşük olan okula doğru bir sıralama izlediğini göstermektedir. (parantez içinde yer alan puanlar 20 soruya verilen "katılıyorum" olumlu cevap sayısının ortalamasıdır.) olur.

Kız öğrenciler (12,76), genel anlamda Erkek öğrencilere (12,13) göre daha çok "katılıyorum" cevabı vermişlerdir. Buda Kız öğrencilerin daha olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Dershaneye giden öğrenciler (13,30) istisnasız bütün okullarda, dershaneye gitmeyen öğrencilere göre daha çok "katılıyorum" cevabı vermişlerdir. Dershanenin konuları pekiştirme ve bilinçlendirme anlamında önemli bir tesiri olduğu görülmektedir. Tabii dershaneye giden öğrencilerin, gitmeyenlere nazaran sosyo-ekonomik düzeyde daha avantajlı olduğunu da göz ardı etmemeliyiz. Erkek öğrenciler (%49) ile kız öğrencilerin (%51) dershaneye gitme oranları birbirine çok yakın, ancak kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir. Dershane ve özel ders alan öğrenci oranı, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve Matematik dersi öğretim programına karşı olumlu tutum sergileme açısından doğru orantılıdır.

8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programında yer alan, "trigonometri" konusunun öğrencilerin sosyal ve psikomotor gelişim düzeyine, hem de davranışla ilgili ön bilgilere uygun olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci görüşleri neticesinde, programın değerlendirilmesinde "trigonometri" konusunun; gerek kazanımlar yönünden, gerek içerik ve en nihayet ölçme değerlendirme yönünden uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu konunun öğretim programından çıkarılması gereklidir.

Öğrenciler ile yapılan anket sonucunda, programın değerlendirmesinde ayrıca "trigonometri" konusu ile bağlantılı olan "eğitim" konusunda da sıkıntılar yaşanmaktadır. Birbirine bağlı olan konularda, ortak sıkıntıların yaşanması anket sonuçlarının tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ortaokul 8.sınıf öğretim programından tamamen "trigonometri" ve "eğitim" konusu çıkarılmalıdır. Çünkü öğrencilerin öğrenme ve gelişim düzeylerine uygun değildir.

8.sınıf 3.ünite Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesini öğrencilere uygulanan anket sonucunda belirledikten sonra, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2013–2014 eğitim öğretim yılında kademe olarak uygulanacak ortaokul Matematik dersi öğretim programı ile karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmada çok ilginç bir sonuç çıkmış ve benzer şekilde yeni programda da "trigonometri" ve "eğitim" konusu öğretim programından çıkarılmıştır. Demek ki "öğrenciler ile yapılan anket"ler ile program değerlendirme de verimli sonuçlar alınabilir. Tabii bu çalışmada olduğu gibi sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkları olan okullarda yapılmak kaydıyla. Aksi halde, mesela bu yapılan anket sadece bir özel okul ve merkezi okulda yapılmış olsaydı program değerlendirmede istenen sonuçlar alınamaz ve objektif bir değerlendirme yapılamazdı.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya geçirdiği, adrese dayalı kayıt sisteminden istenen sonucun alınamadığı görülmüştür. Çünkü neredeyse özel okul seviyesinde bir üst yeterlilik gösteren okulun öğrencilerin çoğu gerçekte adrese dayalı olarak o okulun bulunduğu çevrede ikamet etmektedir. Burada sosyo-ekonomik durumu belirgin şekilde yüksek olan ailelerin çocukları okumaktadır. SBS gibi tek boyutlu hedefe dayalı başarılar da, kıstas genellikle bu okullar olmaktadır. Dolayısıyla da hazırlanan öğretim programları bu asgari düzeyde ele alınmakta ve şu an ki matematik dersi öğretim programında bu gibi düşüncelerle geliştirilmektedir.

Anyon (1980) A.B.D. gibi ileri endüstri toplumlarında okulların farklı sosyal sınıflara mensup öğrencilere farklı eğitim yaşantıları ve okul bilgisi sunduklarını iddia etmektedir. Anyon (1980)'un incelediği beş okuldan ilk ikisi işçi sınıfı çocuklarının devam ettiği bir ilkokuldur. Üçüncü okul orta sınıf ailelerinin devam ettiği bir okuldur. Dördüncü okul yüksek sınıf ailelerinin çocuklarının devam ettiği bir okul olarak dikkat çekmektedir. Bu okulda gelir düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocukları eğitim görmektedir. Yine beşinci okul yüksek düzey yöneticilerin çocuklarının devam ettiği bir okuldur.

Anyon (1980)'un yaptığı çalışmaya yakın sonuçlar bu anket ile bir kez daha görülmüştür. Daha çok ortanın üstüne hitap edecek şekilde olan öğretim programı, ister istemez sosyo-ekonomik ve kültürel olarak daha alt seviyede olan öğrencilerin geride kalmalarına sebep olmaktadır. Bu çalışmada ki analiz sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Yeni öğretim programı ile konuların sadeleştirilmesi ve ders saatinin artması ile bu denge farkının azalacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Canpekel, M. (2012). *İlköğretim Matematik 8.Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık
 Canpekel, M. (2012). *İlköğretim Matematik 8.Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık
 Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademik
 Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
 Eskicumalı, A. (2013). *Eğitimde Program Değerlendirme Ders Notları*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi

- İşman, A., Eskiçumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları
- Meřin, D. (2006). Matematik Müfredat Programının Değerlendirilmesi, Eğitimde Program Değerlendirme. (Danışman: Doç.Dr. Ahmet Eskiçumalı). Sakarya: Sakarya Üniversitesi
- http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf (10 Nisan 2013 tarihinde indirildi)
- http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu1-5/matematik.pdf (10 Nisan tarihinde indirildi)
- http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/matematik.pdf (10 Nisan tarihinde indirildi)
- <http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/obbs/2005/matematik.pdf> (10 Nisan 2013 tarihinde indirildi)
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html (10 Nisan 2013 tarihinde indirildi)
- <http://tez2.yok.gov.tr/>
- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenler-icin-ogretim-materyali/icerik/145> (10 Nisan 2013 tarihinde indirildi)



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Analizi

İbrahim KAYACAN*

Ahmet ESKİCUMALI**

Özet

Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin test tekniklerini kullanma sıklığını, faydalılığına ilişkin görüşlerini ve hazırlamadaki zorluğunu belirleme amacıyla oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kullanım sıklığıyla faydalılığına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını bulmayı amaçlar. Farklı kaynaktaki bilgiler amaçlara ulaşmak için toplandı. Bu bilgiler sayesinde hazırlanan anket internet üzerinden uygulandı. Anket sonuçları tanımlayıcı istatistikler, T-Test ikili karşılaştırma istatistikleri, bağımsız değişkenler kullanılarak SPSS ile analiz edildi. Tanımlayıcı istatistikler, öğretmenlerin en çok "soru cevap" tekniği kullandıklarını, en az da "dikte" tekniğini kullandıklarını gösterir. İstatistiklerin gösterdiği diğer bir bulgu ise hazırlaması en kolay teknik "çeviri" olurken, "çoktan seçmeli test" ise hazırlaması en zordur. Ayrıca, ankete katılan öğretmenler en faydalı tekniğin "soru-cevap" yöntemi olduğunu, yaran en az olanın ise "C-test" olduğunu düşünmektedirler. Üstelik, T-Testi İkili karşılaştırma İstatistikleri (Paired Samples Statistics) sayesinde her ölçme tekniğinin kullanım sıklığı ve faydalılık dereceleri kıyaslanmış olup yapılan korelasyonlar ölçme tekniklerinin kullanımı ve faydalılığı arasında belirgin bir farklığın olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, bu çalışma yabancı dilde farklı ölçme tekniklerine ışık tutmuştur; diğer bir deyişle, öğretmenlere göre ölçme tekniklerinin kullanım, faydalılık ve hazırlamadaki zorlukları derecelerine ilişkin bulguları göstermiştir. Bu bulgular ışığında, bu çalışma esas olarak öğretmenlerin ölçme tekniklerinin önemini farkına varmalarına yardımcı olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Test teknikleri, yabancı dil, İngilizce öğretmeni.

* Öğretmen, Sakarya Kocaali Anadolu Lisesi, ibrahimkayacan@gmail.com

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. ecumali@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Testler sosyal hayatımızın öyle bir parçası olmuştur ki sağlık, hukuk, spor gibi hayatın her safhasında görülmektedir. Sağlık alanında 'kan testi', sporda 'doping testi', hukuk alanında 'DNA testi' bunlardan bir kaçıdır. Peki, testleri bu kadar kaçınılmaz yapan nedir? Kuşkusuz bunun sebebi, testlerin bir şeyin ya da insanların niteliğini, yeterliliğini, kabiliyetlerini belirlemesidir.

Test, farklı disiplinlerde değişik şekillerde tanımlanabilmektedir. Eğitim alanında ise, test eğitimcilere öğrencilerin kazanımlarını ve becerilerini ölçmeyi sağlayan araç olarak görülmektedir. Bu becerilerden bir tanesi de öğretmenler tarafından ölçülmeye çalışılan dildir.

Dil becerilerini ölçme (testleri), ders hedeflerini sağlamakla birlikte hem öğretmen hem de öğrencilerin hedeflere ulaşmadaki başarılarını kontrol eden bir monitör görevi üstlenir. Bundan dolayı testler öğretmenlere, öğrencilere ve okula önemli bir dönüt kaynağıdır (Davies, 1990). Buna karşın Davies (1990), öğretmenlerin ölçmeyi sadece öğrencilerin performansını puanlama olarak gördükleri için dil ölçmenin başarılı bir şekilde yapılmadığını düşünmektedir. Ayrıca, ölçmenin öğrenme üzerindeki etkisine rağmen öğretmenlerin yeterince planlamaya ve uygulamaya dikkat etmediklerini iddia etmektedir. Benzer şekilde Hughes (1989) de çoğu dil testinin niteliğinin düşük olması ile öğrenme ve öğretmedeki olumsuz etkilerden dolayı öğretmenlerin gerçekten test etmek istediklerinde başarılı olmadıkları kanısındadır (1985, akt. Bostan, 2005).

Madsen (1983) dil testlerinin ders ya da kurs süresince öğretilenleri ölçtüğü ve bunları yansıtmışından dolayı önemli olduğunun altını çizer. Testler sayesinde öğrenciler kursa/derse karşı pozitif yaklaşımlara sahip olabilir. Üstelik öğretmen öğrencilerin sınav kâğıtlarına yorum yazar ve onlara kursun/dersin hedeflerini ve kişisel dil becerileri gereksinimlerini görmelerinde yardımcı olursa öğretme ve öğrenme daha kolay olacaktır.

Dil ölçme nedenlerine dikkati çeken Ur'da (1999), dil ölçme amaçlarını dört genel kategoriye ayırmaktadır: öğrencilerin dil yeterliliğini ölçmek, öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmış olup olmadığını öğrenmek, öğrencilerin zayıf ve güçlü yanlarını gör-

mek ve öğrencilere öğretim programını anlamalarına yardımcı olmak.

İngilizce öğretiminde kullanılan belli başlı test tekniklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Soru ve cevap (Question and answer)
2. Eşleştirme (Matching)
3. Doğru-yanlış soruları (True/false questions)
4. Tamamlama /boşluk doldurma (Completion/gap-filling)
5. Çoktan seçmeli testler (Multiple choice tests)
6. Kompozisyon/makale yazma (Essay tests)
7. Bir metindeki boşlukları tamamlama /çıkarmalı sınav (Cloze tests)
8. Bir metinde her iki kelimedede bir, ilk kısmı verilen kelimeleri bulma (C-test)
9. Yeniden yazma (Rewriting)
10. Cümle dönüştürme (Transformation)
11. Çeviri (Translation)
12. Dikte (Dictation)
13. Monolog (Monologue)

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanım sıklığına, zorluğuna ve faydalılığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

İngilizce öğretimi ile ilgili literatür tarandığında İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye ait çalışmanın yeterli düzeyde yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın bahsedilen boşluğa dikkat çekmesi ve İngilizce öğretimine ölçme ve değerlendirme alanında az da olsa bir katkı sağlama amacını gerçekleştirmesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, var olan bir durumu var olan şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma olduğundan, araştırmanın modeli betimsel bir nitelik taşımakta ve "genel tarama modeli" tarzında gerçekleşmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, İngilizce derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanım durumuna/sıklığına, faydalılığına ve hazırlamadaki zorluğuna ilişkin 5'li likert tipi derecelendirilmiş bir anket geliştirilmiştir ve bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki ortaöğretim okullarında görev yapan 92 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur.

Verilerin analizi SPSS programı uygulanarak analiz edilmiştir. Bu verilerin analizinde kullanılan teknikler: Betimsel istatistikler (descriptive statistics), bağımsız iki grup karşılaştırmalarında t-Testi eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi (T-test paired samples) ve ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi ile LSD

çoklu karşılaştırma testleri kullanıldı. Ayrıca 2 bağımlı ölçüm eşleştirilmiş t-Testi yardımıyla karşılaştırıldı.

3. BULGULAR

İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri hizmet süresi, çalıştığı okul türü ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Tanıtıcı istatistik olarak ortalama \pm standart sapma, sayı ve yüzde verildi. $P < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edildi

Ankete katılan toplam öğretmen sayısı 92'dir ve bunların değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Değişkenlere Göre Anket Katılımcı Sayısı

Cinsiyet	Okul Türü	Hizmet Yılı
Bay 19	Meslek Liseleri 43	0-5 yıl 33
Bayan 73	Anadolu Lisesi 33	6-10 yıl 30
Toplam 92	Diğerleri 16	11 yıl - + 29

3.1 Ortaöğretim Kurumlarındaki İngilizce Dersinde Öğretmenler Hangi Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanmaktadır?

Tablo 2. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Sıklığı Açısından Sıralaması

Teknikler	Ortalama	Standart Sapma
Gap Filling	4,03	,988
Question & Answer	4,01	1,032
Matching	3,98	,961
True-False	3,48	1,104
Cloze Test	3,22	1,156
Multiple Choice	3,01	1,236
Translation	2,53	1,313
Transformation	2,41	1,206
Monologue	2,26	1,147
Essay	2,22	1,108
C-Test	2,21	1,163
Diğer teknikler	2,14	1,479
Rewriting	2,10	1,158
Dictation	1,97	1,124

İngilizce öğretmenleri en çok "boşluk doldurma", "soru-cevap" ve "eşleştirme" tekniklerini kullanırken en az ise "dikte" (dinlenen/söylenen yazma) tekniği ile "rewriting" (aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazma) tekniğini kullanmaktadırlar.

3.2 Ortaöğretim Kurumlarındaki İngilizce Dersinde Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Zorluğuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?

Tablo 3. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanım Zorluğuna Göre Sıralaması

Teknikler	Ortalama	Standart Sapma
Gap Filling	3,08	,867
Multiple Choice	2,95	1,009
Cloze Test	2,95	1,123
True-False	2,89	,919
Question&Answer	2,89	,858
Rewriting	2,89	1,338
Monologue	2,87	1,336
Essay	2,84	1,401
Matching	2,76	,882
Transformation	2,70	1,307
Dictation	2,67	1,343
C-Test	2,66	1,303
Translation	2,46	1,113
Diğer teknikler	1,88	1,185

Kullanım/hazırlama açısından en zor bulunan teknikler "boşluk doldurma", "çoktan seçmeli sorular" ve "cloze test" (Bir metindeki boşlukları doldurma), kolay bulunan teknikler ise "çeviri" ve "C-Testi" dir.

3.3 Ortaöğretim Kurumlarındaki İngilizce Dersinde Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerinin Faydalılığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Nelerdir?

Tablo 4. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Faydalılığına Göre Sıralaması

Teknikler	Ortalama	Standart Sapma
Question&Answer	3,99	,832
Gap Filling	3,77	,891
Matching	3,75	,860
True-False	3,58	,986
Cloze Test	3,58	1,030
Essay	3,55	1,440
Rewriting	3,53	1,338
Monologue	3,48	1,363
Transformation	3,39	1,275
Translation	3,29	1,403
Dictation	3,26	1,358
Multiple Choice	3,25	1,106
C-Test	3,00	1,204
Diğer teknikler	2,12	1,451

Öğretmenlerin en faydalı bulduğu teknikler sırayla soru-cevap, boşluk doldurma ve eşleştirmedir. En az yararlı bulunan teknikler ise C-Testi, çoktan seçmeli ve dikte teknikleridir.

3.4 Kullanılan Test Tekniklerinin Faydalılığı ve Kullanımı Arasında Fark Var mıdır?

Tablo 5. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Faydalılığı ve Kullanımın Karşılaştırılması

Teknikler		Ortalama	Standart Sapma	Anlamlılık
Question&Answer	Faydalılık	2,89	,858	,000
	Kullanım	3,99	,832	
True-False	Faydalılık	2,89	,919	,000
	Kullanım	3,58	,986	
Multiple Choice	Faydalılık	2,95	1,009	,009
	Kullanım	3,25	1,106	
Dictation	Faydalılık	2,67	1,343	,000
	Kullanım	3,26	1,358	

Gap Filling	Faydalılık	3,08	,867	,000
	Kullanım	3,77	,891	
Matching	Faydalılık	2,76	,882	,000
	Kullanım	3,75	,860	
Cloze Test	Faydalılık	2,95	1,123	,000
	Kullanım	3,58	1,030	
C-Test	Faydalılık	2,66	1,303	,010
	Kullanım	3,00	1,204	
Transformation	Faydalılık	2,70	1,307	,000
	Kullanım	3,39	1,275	
Rewriting	Faydalılık	2,89	1,338	,000
	Kullanım	3,53	1,338	
Translation	Faydalılık	2,46	1,113	,000
	Kullanım	3,29	1,403	
Essay	Faydalılık	2,84	1,401	,000
	Kullanım	3,55	1,440	
Monologue	Faydalılık	2,87	1,336	,000
	Kullanım	3,48	1,363	
Diğer teknikler	Faydalılık	1,88	1,185	,003
	Kullanım	2,12	1,451	

Tablodaki p-değerlerine bakıldığında ölçme değerlendirme tekniklerinin faydalılığı ve kullanımı arasında anlamlı farklılık vardır. Tüm tekniklerde kullanım puanları faydalılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgular sonucunda, "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Analizi" isimli çalışmada çalışmaya katılan öğretmenlerin en faydalı ve en sık kullandıkları teknikler "boşluk doldurma", "soru-cevap" ve "eşleştirme" teknikleri olmuştur. Burada dikkat çeken nokta bu tekniklerin Bloom'un taksonomisine göre bilişsel alanın alt düzeylerinde (bilgi ve kavrama) yer aldığı görülmektedir (Wilfrid, Zanden & Pace, 1984).

En az kullanılan teknikler ise "dikte" (bir başkasına o anda söyleyerek yazdırma) ile "rewriting" (aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazma) tekniğidir. Dikte tekniğinin pek kullanılmamasının nedeni genel olarak iletişimsel olmaması, modası geçmiş ve sıkıcı olması görülebilir (Fisher, 2001). "Rewriting" tekniğinin de liselerde okutulan "Yes, You Can" serisi kitaplarında da çok az kullanıldığı da dikkat çekmektedir.

En az faydalı bulunan teknikler ise sırayla "C-Testi" (bir metinde her iki kelimedede bir, ilk kısmı verilen kelimeleri bulma), "çoktan seçmeli" ve "dikte"

teknikleridir. "C-Testi" için, Mitchell (1991) görünüş geçerliliğinin olmadığını ifade ederken Stemmer (1992) ise üst düzeydeki becerileri ölçmede yeterince uygun olmadığını belirtmiştir. İngilizce dersi öğretmenleri genel olarak çoktan seçmeli sorularının sadece öğrencilerin yabancı dil farkındalığını gösterdiği ancak gerçek dil becerilerini ölçmeye yeterince uygun olmadığını görüşündedirler.

Ayrıca, bulgular sonucunda dikkat çeken bir başka nokta ise tüm tekniklerde kullanım puanları faydalılık puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum çalışmaya katılan bir grup öğretmenin açıklamasıyla yorumlanabilir. Öğretmenler anketin açıklama bölümüne hazırlık sınıfında uyguladıkları bazı teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle değişen İngilizce öğretim programına göre 9. sınıfta A.1 düzeyinde İngilizce dersleri almaya başlayan öğrenci (seçmeli İngilizce alan öğrenciler hariç) A.2.3 düzeyinde mezun olduğunu göz önünde bulundurursak bilişsel alanın üst düzey becerilerini ölçmeye yönelik bazı teknikler çoğu öğrenciye oldukça zor gelebilir.

Ankette bulunan temel tekniklerin dışında İngilizce öğretmenlerinin %56,52'si bu tekniklerin dışında herhangi bir teknik kullanmamaktadır. Kullanılan ve faydalı bulunan diğer teknikler ise "sunu, kelime türetme, rol yapma, cevaba göre soru sorma, grafik ve resim yorumlama, tabloyu yazıya dökme, resim çizme" olmuştur.

Hazırlamada en kolay bulunan teknikler "çeviri" ve "C-Testi" (bir metinde her iki kelimedede bir, ilk kısmı verilen kelimeleri bulma) iken "boşluk doldurma", "cloze test", ve "çoktan seçmeli test" zor bulunmuştur. Zor bulunan tekniklerin her ikisinin de ortak özelliği hazırlaması uzun zaman almaktadır. Ayrıca, uzun yıllardır "cloze test" çoktan seçmeli olarak üniversite sınavında (LYS-5) sorulmaktadır.

Test tekniklerinin kullanımı, zorluğu ile faydalılığına ilişkin cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yalnız, cinsiyet değişkenine göre "gap-filling" (boşluk doldurma) bakımından anlamlı farklılık vardır ($p=0,024$). Anket sonuçlarına göre bayanlar, baylara göre daha çok "boşluk doldurma" tekniğini tercih etmektedirler.

Bu çalışma ileride yapılacak bazı çalışmalara esas olarak kabul edilebilir. Yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Sadece öğretmenlere uygulanan bu çalışmaya öğrenciler de katılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılabilir.
2. Test teknikleri, İngilizce dersindeki dört temel beceri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) esas alınarak ele alınabilir.
3. Mevcut anket sorularına ek olarak öğretmenlere test tekniklerini kullanımı sırasında karşılaştıkları sorunlar sorulabilir.

Kaynakça

- Bostan, S. (2005). *The EFL teachers' effectiveness in testing and evaluating students' performance in English as a foreign language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers: Trainee book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, M.C. (2001). *Dictation: What and how students learn from it*. (Yüksek lisans tezi). The School for International Training, Brattleboro, Vermont
- Mitchell, R. (1991). *Validating language tests: A Hong Kong case study (Rep. No. 10)*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, Department of English.
- Stemmer, B. (1992). What's on a C-Test taker's mind? Mental processes in C-Test taking. *Language Testing Update Abstract*, 11, 42-43
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Trainee book*. Cambridge: Cambridge.
- Wilfrid J., Zanden, V. & Pace, A. (1984). *Educational psychology in theory and practice*. USA: Random House Publication.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin İlyardıım Yeterlik Algı Düzeyleri: Akyazı Örneği

Mehtap ALTUNANAHTAR*

Ömer Faruk TUTKUN**

Özet

Bu araştırma, ortaöğretimde görev alan öğretmenlerin ilkyardıım yeterlik algılarının belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2013 yılı Sakarya ili Akyazı ilçesinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinden oluşan 157 kişilik bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Anketin 1. Bölümü kişisel bilgileri içeren soru maddelerinde, 2. bölümü ise öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla 5'li likert tipinde hazırlanmış, 3 alt boyutlu (bilgi, tutum ve beceri) 40 soru maddesinden oluşturmaktadır. Bu anketten alınan puan ve kümelendirme analiz sonucuna göre gruplar ve puan aralıkları şu şekilde oluşturulmuştur: İyi Grup (İG), 200-150 puanlar arası, Orta Grup (OG), 149-91 puanlar arası ve Düşük Grup (DG), 90-40 puanlar arası şeklindedir. Geliştirilen anketin cronbachalpha değeri, $\alpha = 0,86$ 'dır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular şunlardır: 1- Öğretmenlerin ilkyardıım yeterlik algı düzeyleri, %19,7'sinin üst grup, %70,0'inin orta grup ve %10,3'ünün düşük grupta toplanmaktadır. 2- Erkek öğretmenlerin ilkyardıım yeterlik algı düzeyleri, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. 3- İlyardıım eğitimi alan öğretmenlerin ilkyardıım yeterlik algı düzeyleri, ilkyardıım eğitimi almayan öğretmenlerin algı düzeyine göre daha yüksektir. 4- Yaş grubuna göre, 23-33 yaş grubunda olan öğretmenlerin ilkyardıım yeterlilik algıları, 34-44 yaş grubunda olan öğretmenlerin ilkyardıım yeterlilik algılarından daha düşüktür. 5- Öğretmenlerin ilkyardıım yeterlik algı düzeyleri, öğrenim durumuna göre değişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: İlyardıım algıları, ilkyardıım yeterlikleri, öğretmenler.

* Anestezi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, mehtapserdar54@hotmail.com

** Doç. Dr. SaÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, otutkun@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

İlkyardım, genellikle bir kaza sırasında yaralılara yapılan ilk müdahaledir. Bu müdahale sıklıkla yaralının en yakınında bulunan bir kişi tarafından yapılır. İlkyardıma uygulayan kişiler her zaman sağlık personeli olamayacağına göre, uygulamalarında ilaç kullanımı ve tıbbi müdahale söz konusu değildir. İlkyardımın amacı hasta ve yaralının tedavisi değil, bu kişinin sağlık durumunun daha kötüye gitmesini engellemektir. İlkyardımın alanı dar ve kısıtlıdır. İlkyardım, kaza yerinde başlar, yaralıların sevkı sırasında devam eder. Yaralının gittiği sağlık merkezinde tıbbi tedavinin başlamasıyla sona erer. Kaza yerine çabuk gitmek ve anında girişimde bulunmak, da oldukça önemli bir konudur (Bilir, 1998). Bu çerçevede ilkyarımda amaç, hastanın işlevini yitirmiş bazı hayati fonksiyonlarını tekrar kazandırabilmek, kazandırılmıyorsa, bunları sını olarak sağlamak ve daha kötü bir duruma düşmesini engellemektir.

İlkyardımın modern tanımı şöyle yapılmaktadır: "yaşamı tehlikeye düşüren herhangi bir durumda, sağlık görevlilerinin yardımı sağlanuncaya kadar, kaza geçiren kişiye olay yerindeki malzemelerden yararlanarak yapılan geçici bakım ve ilaçsız uygulamalardır" (Süzen ve İnan, 2003). Bölükbaş, Kahraman, Karaman ve Kalaycı, (2007) göre, ilkyardım, herhangi bir kaza ya da yaşamı tehlikeye düşüren bir durumda, sağlık görevlilerinin tıbbi yardımı sağlanuncaya kadar, hayatın kurtarılması ya da durumun daha kötüye gitmesini önleyebilmek amacıyla olay yerinde, tıbbi araç-gereç aranmaksızın mevcut araç-gereçlerle yapılan ilaçsız uygulamadır. Öz olarak, ilkyardım, profesyonel yardım ekipleri gelene kadar, hasta ve yaralı kişiye ani olarak yapılan yardımdır. Sadece fiziksel yaralanmaya yönelik değil, aynı zamanda travmatik bir olaydan kaynaklı olarak yaşanan duygusal ve stresin azaltılması için psiko-sosyal destekte birincil yardım olarak da kabul edilir.

İlkyardım uygulamalarının öncelik sırasıyla üç temel amacı vardır: 1- Yaşamı korumak ve sürdürülmesini sağlamak. 2- Durumun kötüleşmesini engellemek. 3- Olanaklar ölçüsünde iyileşmeyi kolaylaştırmak (Sağlık Bakanlığı, 2011).

İlkyardımın temel ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1- Kazaya uğrayan kişiyi tehlikeli bölgeden uzaklaştırarak kişinin emniyetini sağlamak, tedbir almak. 2- Solunum ve dolaşım sistemlerindeki aksamalar, kanama, şok ve ağır yaralanma gibi beş önemli durumda tanı koymak. 3- Tanıya göre ilkyardım uygulamak, tedavi etmek. 4- İletişim kurmak. Kazayla ilgili birime haber verme (Acil yardım, 112. İtfaiye, 110. Polis İmdat 155. Jandarma 156. Zehirlenme Acil Yardım Merkezi, Kuduz İstasyonu, Doğumevi). 5- Yaralıları taşımada öncelik sırasına göre ayırmak. 6. Yaralıları uygun pozisyonda taşımak (Süzen ve İnan, 2003).

İlkyardım sağlık eğitimi konuları içerisinde önemli konulardan birisidir. İnsanlar geçmişten günümüze çalışma ortamlarında, okullarda, seyahatlerinde, evlerinde ve diğer ortamlarda her zaman riskler, tehlike ve kazalarla iç içedirler. Birçok kez ı gerektiren durumlar ani olarak ortaya çıkarlar. Bu gibi durumlarda doktor gelmeden önce veya hastaneye sevk ederken alınacak bazı tedbirler, çok insanın hayatını kurtarır. Bu nedenle, bilgisinin önemi büyüktür. Bu yüzden toplumdaki her bireyin konusunda bilgi sahibi olması çok önemlidir (Parslıgil, 1985). İlkyardım gerektiren durumlarda yapıcı girişimlerde bulunmak için bireylerden başlamak üzere, toplumun tüm kurumlarına kadar ilkyardım konularında eğitimin önemi büyüktür (Süzen ve İnan, 2002). Zamanında ve bilinçli bir şekilde yapılacak ilkyardım ile kazalar sonucu oluşabilecek ölümlerin %50'ye varabilecek oranda azaltılabilmektedir (Yürügen, 1992). Bu yüzden herkes ilkyardım bilgisini öğrenmeli ve gerektiğinde yapabilmelidir.

Türkiye'nin önemli sorunlarından birisi, ilkyardım konusunda yapılan yetersiz ve yanlış uygulamalardır (Bozkurt, 1999). Zamanında ve doğru olarak yapılan çok basit bir ilkyardım müdahalesi hayat kurtarıcı olabilirken, usulüne uygun olarak yapılmayan çok küçük ama hayati önem taşıyan bir müdahale kişilerin yaşamına mal olabilmekte veya bir daha geri dönüşü olmayan sakatlıklara neden olmaktadır. Ne yazık ki halkın ilkyardım konusundaki bilgi, değer ve alışkanlıklarının çoğunluğu, rastlantısal öğrenmelerin ürünüdür. Türkiye'de ilkyardım bilgi ve becerisi Sağlık Bakanlığının yürüttüğü kurslarla, sürücü kursları ve halk eğitim

merkezleri ile kazandırılmaya çalışılmaktadır (Şahin, 2011; Sağlık Bakanlığı, 2011).

Bu çalışma kapsamında konunun diğer bir boyutu da okullarda ilkyardım uygulamalarıdır. Gelişmiş ülkelerde, okul sağlığı hizmetleri, genel sağlık hizmetlerinden farklı düşünülmemektedir, okul sağlığı hemşiresi ve öğretmen ile yürütülmekte, çocuklarda sağlık sorunları erken dönemde belirlenerek, önlem alınıp koruyucu bakım sağlanabilmektedir. Ancak her okulda bir sağlık ekibi bulunmadığından, genellikle okullarda karşılaşılan acil durumlarda, öğretmenin müdahalesi önem taşımaktadır ve öğretmenlerin bu gibi durumlar için yeterli ilkyardım bilgisini alması oldukça önemlidir. Çünkü zamanında ve doğru yapılan müdahale ortaya çıkabilecek hayati tehlike gösteren durumlarda sağ kalım oranını belirgin oranda yükseltecektir (Şahin, 2011). Çünkü öğretmenler, okulda meydana gelecek bir kaza veya yaralanmada öğrenciye yardım edebilecek ilk kişidir. Bu yüzden, öğretmenler temel ilkyardım kurallarını bilmelidirler. İlkyarımda en önemli kural, hayat kurtarıcı olmaktır. Her türlü hayati tehlike hakkında öğretmenler bilgilidirler. Çünkü okulda meydana gelebilecek bir yaralanma veya hastalık durumunda ilk müdahale öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Bu çerçevede, ilkyardım, yaşamın her anında ve her boyutunda ihtiyaç duyulan bir olgudur. Konu eğitim ve okul açısından ele alınırsa, okul, özellikle yeni başlayan çocukların evleri dışında ilk defa toplum hayatına girdikleri, başkaları ile sosyal alışveriş yaptıkları, yeni arkadaşlar edindikleri ve daha fazla fiziksel faaliyette buldukları yerdir. Alıştığı ortamdan farklı bir yerde bulunan çocuk, bir çok tehlikeyle karşı karşıya kalabilir. Küçük dikkatsizlikler sonucunda okulda birçok kaza meydana gelmektedir. Okullarda, teneffüslerde koşarken ya da spor yaparken yaşanabilecek kazalara karşı önceden tedbirli ve ilkyardım konusunda bilgili olmak, çocuklarımızın sağlığı açısından son derece önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin ilkyardım konusundaki bilgi, tutum ve beceri düzeyleri önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin ilkyardım konusunda yeterlik algı düzeylerini belirlemektedir. Bu araştırmanın, okullarda öğrenci sağlığı için

gerekli olan ilkyardım uygulamaları konusunda yapılacak düzenlemeler ile öğretmenlere yönelik düzenlenebilecek ilkyardım eğitim programları açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1 Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğretmenlerinin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri nedir?

1.2 Alt problemler

- 1- Öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinde yaş grubuna göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinde ilkyardım eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinde öğrenim durumuna göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. ARAŞTIRMA SÜREÇLERİ

2.1 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak, genel tarama modelinde betimsel (tarama) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Sakarya ili Akyazı ilçesinde görev alan, 300 ortaöğretim öğretmeninden, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 157 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur.

2.3 Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim öğretmenlerinin ilkyardım yeterlik algılarını araştırmak için uzman görüşlerine başvurulmuş, 2 bölümden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Anketin, 1. Bölümü kişisel bilgileri içermektedir. 2. bölüm ise, öğretmenlerinin ilkyardım yeterliklerini incelemek için 3 alt boyut ve 40 sorudan oluşmaktadır. Ankette sorular 5'li likert tipinde hazırlanmış ve öğretmenlerden "Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesin-

likle katılmıyorum" şıklarından birini işaretlemeleri istenmiştir.

Anketin 1. alt boyutunda öğretmenlerinin ilkyardım bilgilerini (bilişsel) ölçmek için 20 soru sorulmuştur. Bu sorulardan 10 tanesi olumsuz maddedir. Anketin 2. alt boyutunda, öğretmenlerinin ilkyardım yeterliklerine ilişkin tutumlarını (duyuşsal) ölçen 10 soru sorulmuş ve bu sorulardan 5 tanesi olumsuz maddedir. Anketin 3. alt boyutunda öğretmenlerinin ilkyardım yeterlik becerilerine (psikomotor) ilişkin 10 soru sorulmuştur ve bu sorulardan 2 tanesi olumsuzdur. Olumlu maddeler, "hiçbir zaman" seçeneğinden "her zaman" seçeneğine olmak üzere 1'den 5'e doğru; olumsuz maddeler ise, "hiçbir zaman" seçeneğinden "her zaman" seçeneğine olmak üzere 5'den 1'e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 200'dür. Alınabilecek 40 puan en düşük, 200 puan ise, en yüksek düzeyde ilkyardım algı düzeyini göstermektedir.

Bu anketten alınan puana göre, gruplamanın nasıl yapılacağını tespit etmek için kümelendirme (Cluster) analizi yapılmıştır. Kümelendirme analizi yapılırken, anket toplam puanı tek değişken olarak göz önüne alınmıştır. Buna göre, bu anketten alınan puan ve kümelendirme analiz sonucuna göre gruplar ve puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir: İyi Grup (İG), 200-150 puanlar arası, Orta Grup (OG), 149-91 puanlar arası ve Düşük Grup (DG), 90-40 puanlar arası şeklindedir. Oluşturulmuş anketin cronbachalpha değeri, $\alpha = 0,86$ 'dır.

2.4 Verilerin Analizi

Problem cümlesine ilişkin verilerin analizinde, frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir. Alt problemlerin analizinde ise, iki bağımsız örneklem arasındaki farkın manidarlığının test edilmesinde independent sample t-testi, ikiden fazla sayıda bağımsız örneklem arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde anova kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin İlkyardım Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Frekans Sonuçları

Yeterlik Algı Düzeyi	F	%
Düşük (1)	2	10,3
Orta (2)	124	79,0
Yüksek (3)	31	19,7

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerine ilişkin frekans tablosu incelendiğinde, ilkyardım yeterlik algı düzeylerine göre öğretmen-

lerin %19,7'si üst grup, %70,0'i orta grup ve %10,3'ü düşük grupta toplanmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin İlkyardım Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Variable	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P	
Cinsiyet	Kadın	59	129,8982	18,27444	155	-2,720	,007*
	Erkek	98	137,2318	15,10225			

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(2,720)} = 155$; $P < 0,05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenle-

rin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri ($\bar{x} = 137,2318$), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 129,8982$) göre daha yüksektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İlkyardım Yeterlik Algı Düzeylerinin İlkyardım Eğitimi Alıp-Almama Değişkenine Göre T-Testi Analizi Sonuçları

Variable	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P	
Eğitim	Evet	96	138,8254	15,21886	155	4,321	,000*
	Hayır	61	127,6307	16,73114			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri ilkyardım eğitimi alıp alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(4,321)}= 155$; $P<0.05$]. Aritmetik ortalamalar

incelendiğinde, ilkyardım eğitimi alan öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=138,8254$), ilkyardım eğitimi almayan öğretmenlere ($\bar{X}=127,6307$) göre daha yüksektir.

Tablo 4. Öğretmen İlkyardım Yeterlik Algı Düzeylerinin Yaş Grubuna Göre Anova Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	sd	F	P (Scheffe)
Yaş grubu	23-33	75	131,7	16,0	4,155	.007* 1-2
	34-44	59	140,1	16,3		
	45-55	21	129,2	16,8		
	56 ve üzeri	2	124,2	,376		
Toplam	157	134,4	1,33			

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinde, yaş grubuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-156)} = 4,155$; $P<0.05$]. Yaş grubuna göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi

sonuçlarına göre, 23-33 yaş grubunda olan öğretmenler ($\bar{X}=131,7$) ile 34-44 yaş grubunda olan öğretmenler ($\bar{X}=140,1$) görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen İlkyardım Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Durumuna göre Anova Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	sd	F	P (Scheffe)
Öğrenim durumu	önlisans	2	144,0	22,6	2-156	0,389
	lisans	122	134,1	17,4		
	y.lisans	32	135,3	13,5		
	Toplam	156	134,5	16,7		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen ilkyardım yeterlik algı düzeylerinde, öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-156)} = 0,389$; $P>0.05$]. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğretmenlerinin ilkyardım yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri orta düzeyde (%70,0) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu alanda yazındaki diğer araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Şahin (2011) tarafından yapılan, "Karaman il merkezindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ilkyardım konusundaki bilgi düzeylerinin karşılaştırılması" isimli çalışmada, öğretmenlerin yeterince ilkyardım bilgisine sahip olmadıkları ve ilkyardım bilgisine sahip olanlarında yeterince deneyime sahip olmadıkları sonucu ortaya konulmuştur. Yine, Dinçer, Atakurt ve Şimşek (2000)'in, "okulöncesi eğitimcilerinin ilkyardım bilgi düzeyleri" üzerine yaptıkları çalışmada, okulöncesi eğitim kurumla-

rında çalışan eğitimcilerin ilkyardım bilgileri yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bildik, Kılıçaslan, Doğru, Keleş ve Demircan (2011) tarafından yapılan, "Eğitim Fakültesi Öğrencileri için İlkyardım Eğitiminin Gerekliği" adlı çalışmada, öğretmen adaylarının ilkyardım bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Bu durum, ortaöğretim öğretmenlerinin, ilkyardım uygulamaları konusunda yeterliklerini, düşük olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada, erkek öğretmenlerin ilkyardım yeterlik algı düzeyleri, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, Dinçer, Atakurt ve Şimşek (2000)'in çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

4.1 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir: 1- Öğretmenlere hizmetiçi eğitim programları ile ilkyardım eğitimi verilmelidir. 2- Öğretmen yetiştirme eğitim programlarında ilkyardım içeriğine yer verilmelidir.

Gelecek araştırmalara dönük öneriler. 1- Bu araştırma tüm öğretmenlik düzeylerine ve alanlarına

dönük yapılmalıdır. 2- Öğretmenlerin ilkyardım yeterliklerine sahip olma konusunda beklentilerinin

ne olduğunu belirlemeye dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Acil Durumlarda İlkyardım.(2014). Acil & İlkyardım. <http://www.acilve.com>. adresinden 7 Haziran 2014'ye indirildi.
- Ağralı, S. (2002). Ankara Kalecik Lisesi Öğrencilerinin İlkyardım Bilgi Düzeyi ve Uygulanan İlkyardım Eğitiminin Bilgi Düzeyine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bildik, F., Kılıçaslan, İ., Doğru, C., Keleş, A. ve Demircan, A. (2011). The need for first aid awareness among candidate teachers. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 11, 4, 166-170.
- Bilir, N. (1998). Temel İlkyardım Bilgisi. Ankara: Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı Yayınları, No: 98/10.
- Birsen Y. (1992). Afetlerde Hemşirelik Bakımı ve , A.Ö.F. Yayınları.
- Bölükbaş, N., Kahraman, A. N., Karaman, Y. ve Kalaycı, G. (2007). Ordu ili kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü son sınıf öğrencilerinin çocuklara yönelik ilk yardım uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10, 3, 52-59.
- Bozkurt, A. (1999). Gecekonuda Yaşayan Annelerin İlk Yardım Yeterlilikleri ve Öğrenme Gereksinimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. , Atakurt, Y. ve Şimşek, I. (2000). Okulöncesi Eğitimcilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53, 1, 31-38.
- Erkan M. ve Göz F. (2006). Öğretmenlerin İlkyardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9, 4, s. 63-68.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nayır T., Uskun E., Türkoğlu H. ve Ark. (2011) Isparta İl Merkezinde Görevli Öğretmenlerin İlkyardım Bilgi Düzeyleri ve Tutumları. *S. D. Ü. Tıp Fak. Dergisi*, 18, 4, s. 123-127.
- Okuryazar. (2014). İlkyardım nasıl yazılır? <http://okuryazar.com/1760/ilk-yardim-mi-ilkyardim-mi-yazilir>. adresinden 28 Mayıs 2014'te indirildi.
- Parslıgil, S. (1985). Sağlık Bilgisi. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Süzen, B. ve İnan, H. (2005). İlkyardım. İstanbul: Birol Basın Yayın.
- Sağlık Bakanlığı. (2011). İlkyardım ve Acil Sağlık Hizmetleri Daire Başkanlığı. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı.
- Süzen, B. ve İnan, H. (2003). İlk Yardım. İstanbul: Birol basın yayın Dağıtım.
- Şahin, A. (2011). Karaman İl Merkezinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmenlerinin İlkyardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Yürügen, B. ve Durna, Z. (1992). Afetlerde Hemşirelik Bakımı ve İlkyardım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.

4 + 4 + 4 Eğitim Sistemi Hakkında Öğrenci Velilerinin Görüşleri

Alper ACAR*

Özet

Zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkararak ve kamuoyunda 4+4+4 diye adlandırılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete yayımlanarak yürürlüğe girdi. Bu çalışmanın amacı, kamuoyunda çok yankı yapan 4+4+4 uygulamasına ilişkin veli görüşlerinin belirlenmesidir. Kanun değişikliği sonucu, hedeflerin gerçekleşme düzeyi hakkında her ne kadar yeterli somut veriler olmasa da süreç boyutlu değerlendirmeler açısından önemli olduğuna inanılan veli görüşleri çalışmaya esas oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Sakarya İli Ferizli İlçesi'nde öğrencisi bulunan 30 veli katılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularında 2012/2013 ve 2013/2014 Eğitim Öğretim yılında yeni sisteme göre öğrencilerini okullara gönderen velilerin yeni sisteme dair ayrıntılı bilgilerinin bulunmadığı, yapılan değişikliklerin politik bir amaç taşıdığı kanaatinin hâkim olduğu, dini derslerin seçmeli ders olarak okutulmasını ve İmam Hatip Ortaokullarının açılmasının olumlu karşılandığı, yeni eğitim modelinin laik eğitim sistemine uygun bulunduğu tespit edilmiş, okula başlama yaşının 1 yaş erkene çekilmesine ve kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Lise'ye gidebilmesine ilişkin veliler arasında kesin bir kanaat oluşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 4+4+4, eğitim sistemi, eğitim kanunu, öğretim sistemi, yeni eğitim sistemi.

1. GİRİŞ

Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile birlikte gerçekleşen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan düzenlemeler, eğitim sisteminde köklü değişikliklere neden olmuştur. En son 4306 sayılı kanunla 1997 yılında büyük değişim yaşayarak 5 yıldan, kesintisiz 8 yıla çıkan eğitim sistemi, 2012 yılında 4+4+4 olarak kesintili 12 yıla çıkmıştır.

Çalışmanın amacı, 4+4+4 olarak bilinen eğitim sisteminin uygulama aşamasında, veliler tarafından algılanan başarılı ve başarısız yönlerini ortaya koyarak, kamuoyundaki tezahürünü resmetmektir. Çalışma, 4+4+4'ün izleme ve değerlendirilmesine yönelik, Sakarya ili Ferizli ilçesi İlk ve Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılarak hazırlanmıştır.

1.1 Eğitim Sistemi: Bir Sistem Olarak Eğitim

Devlet; toplumun ve bireylerin eğitim alanındaki ihtiyaçlarını karşılamak ve devletin ve ideolojik sistemin geleceğini güvence altına alacak uygun biçimde eğitilmiş bireylerin, grupların yetiştirilmesi için eğitimi araç olarak kullanır (Şirin, 2008, s:2). Çetin'e göre (2001, s:206) devlet yörüngesinde eğitim, devletin varlığını, otoritesini ve temel ilkelelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı önemli ideolojik araçlardan biridir. Bu yönüyle bakıldığında devlet; toplumsal düzenlemeyi belirlediği ideolojik amaçlar ve ilkeler çerçevesinde yeniden kurmak için eğitim sistemini kullanmaktadır. Toplumsal realite açısından eğitim kavramını belli bir toplumun ontolojisini ve ilerleyişini güvenceye almak amacıyla üyelerine gerekli bilgi, beceri, düşünce ve davranış kalıplarının aktarılması süreci olarak tanımlamak mümkündür (Tan, 1979). Adem'e göre (2008, s:2) eğitim, bireye istenilen davranışı, bilgiyi, beceriyi ve niteliği kazandıran süreçtir. Illich'e göre ise (1998, s:65) eğitim inşası, insanın imal edilme sürecini ve fabrikasyonunu ifade eder ve bu yönüyle eğitim kurumları, insanları programlama merkezleridir. Eğitim sistemi devletler tarafından kurulan ve özünde kendi varlığının devamını sağlamak amacıyla organize edilen, vatandaşın gelişimini sağlayan yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2 Bir Zorunluluk Olarak Eğitimde Değişim

Değişim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Değişimden olumlu sonuçlar gibi olumsuz sonuçlar da beklenebilir. Değişim etkililik, verimlilik, güdülenmek ve doyum düzeyinin artırılması gibi gelişmelerle sonuçlanırsa olumlu, kontrolsüz bir süreç içinde dağılma ve etkinliğin azalması ile sonuçlanırsa olumsuz olarak nitelenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995)

Örgütsel değişim bir gecede veya bir hafta sonunda gerçekleşen bir şey değildir. Çok küçük çaplı bir takım değişimlerin bile çalışanlarca benimsenmesi uzun zaman alır (Özkalp ve Kirel 2005) Örgütlerin değişime uyum sağlayamamaları yaşamlarını sürdürmeleri güçleşir. Bu durum değişim yönetimini ciddi bir problem haline getirir. Örgütleri değişime zorlayan güçlerin tanınması değişimin etkili bir biçimde yönetilmesinde önemli bir rol oynar (Balci, 2000) , (Alkan, 1992). Değişim tek bir nedene bağlanamaz. Değişim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Değişimi yönetme, değişimin çok hızla gerçekleşmesi ve çok farklı sonuçlar doğurması nedeniyle örgütler için zorunluluk olmuştur. Eğitim sisteminde yapılacak değişiklikleri çok boyutlu ele almak gerekmektedir. Sistemin tüm paydaşları yapılan değişimden etkilenmektedir. Tüm kurumsal yapılar, örgütler gibi eğitim kurumları da değişimi zorunlu olarak yaşamışlar, kurumların değişimi sistemi de değiştirmiştir. Eğitim sisteminde yapılan değişimler de kurumları değiştirmiş, zamanla sarmal bir durum meydana gelmiş, sistem kurumları, kurumlar sistemi değiştirir hale gelmiştir.

1.3 Türkiye'de Eğitim Sistemi ve Değişimi

Değişim 21. yüzyıl insanını en çok etkileyen olguların başında gelmektedir. Bilginin her 4 yılda ikiye katlanması ve toplumların endüstriyel çağdan bilgi çağına geçişi, değişimin hızı ve etkisi hakkında önemli bir fikir vermektedir (Özer, 2011). Bugün ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda sürekli olarak yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 2012). Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan fakat son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik gelişmeler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmektedir (Özden, 2010). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, Türkiye'de yeni eğitim sistemi-

nin temelleri atılmış, yıllar ilerledikçe sistem, çeşitli değişikliklere uğramıştır. Bu değişimler kimi zaman iktidarın siyasal görüşleri doğrultusunda olmuş, kimi zaman çağın gereklilikleri karşısında zorunlu hale gelmiştir. Türkiye’deki eğitim sisteminin değişimleri 21. Yüzyılın gerektirdiği değişim paradigmasının zorunluluğu olduğu gibi, çoğu zaman siyasal iktidarın, beklentileri gereği gerçekleşmiştir. 1997 yılında 4306 sayılı kanunla yapılan değişiklik ve 2012 yılında 6287 sayılı kanun ile birlikte gerçekleştirilen değişiklik buna en güzel iki örnektir.

Türkiye’nin mevcut eğitim durumunu ve dünyadaki değişimleri ana hatlarıyla; okullarımızın örgüt yapısının sanayi devrimi sonrası ve etkisiyle şekillenmiş ama bilgi çağının gereklerine uygun olmaması, eğitimden beklentilerin farklılaşması, özel ya da kamu sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikteki eleman ihtiyacının karşılanamaması, eğitim sistemimizin bilgiyi inşa eden ya da üreten değil onu ezberleten ya da salt sunan bir mantığa dayalı olması, eğitim sistemimizin eğitim sürecini hayat boyu değil belli dönemlerdeki bireylere sunacak tarzda dizayn edilmiş olması ve bunun sonucu okul çağı dışındaki hatırı sayılır bir kitlenin gelişim ve değişimler karşısında yetersiz kalması, teknolojik değişimlerin bir sonucu olarak işlerin niteliğinin değişmesi, şeklinde değerlendiren Erdoğan (2012) eğitim sistemimizde değişimi kaçınılmaz görmekte, eğitim sistemimizin şu an ki halinin ancak tarım ya da sanayi dayalı toplumların ihtiyacını karşılayabileceğini ancak bilgi çağına dayalı yada özgü ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu dile getirmektedir. Eğitim sistemimiz hakkında yapılan önemli eleştirilerden biri de Türkiye’nin gerçek anlamda ihtiyacı olan mesleki ve teknik eğitime yönelik yönlendirmede genel anlamda eğitim sistemimizin özel anlamda ise örgün eğitim kurumlarımızın başarılı olamayışdır (Akyüz, 2005).

Şüphesiz Türkiye’nin eğitim sistemi hakkında yapılan değerlendirmeler bununla sınırlı değildir. Şu anki haliyle eğitim sistemimizin, ezberci, özgür düşünmeyi ve davranmayı engelleyici, nadir sayılabilecek miktarda yeteneklerin kendini göstermesi dışında genel olarak tüm öğrencileri aynı kefeye koyup bireysel farklılık ilkesini göz ardı eden

çoğu zaman demokratikliği sorgulanabilir, iş ve üretim hayatı için nitelikli eleman yetiştirmeyen bir yapıdadır. Aynı zamanda bu bireylerin rekabet gücü ve mantığından uzakta bulunduğu eğitim yöneticileri ve uzmanları demeyeince de benzer eleştiriler üzerinde durulmuştur (4+4+4 EYUDER Değerlendirme Raporu, 2013). Yine dünyadaki gelişmelere paralel olarak insan hakları, özgür düşünce ve düşünme, girişimcilik gibi kavramlar bugün sadece eğitim bilimcilerimiz değil öğrencilerimiz tarafından da sosyal medya vb alanlarda ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır.

Genel anlamda dünya üzerindeki değişim ve gelişimler ile özel anlamda eğitim felsefeleri ve öğretim metotlarındaki değişim ve gelişmeler, eğitim bilimcilerin gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerine dönük araştırmaları ve neticesinde Türkiye eğitim sistemi üzerindeki değerlendirmeleri, Türk toplumu, sivil toplum örgütleri ve eğitim çalışanları ile bunların bağlı olduğu örgütlerce değişik zamanlarda dile getirilen sorunlar ve değişim talepleri, 18. Milli Eğitim Şura’sınca alınan kararlar ile hükümetin iradesi şeklinde kısmen sıralanabilecek nedenler sonucunda, TBMM’ce 30/03/2012 tarihinde ve 6287 sayılı ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kabul edilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bilimsel nitelik taşıyan bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 30 veli katılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle konu ile ilgili literatür taranmış ve literatüre dayalı olarak elde edilen bilgiler ışığında “Öğrenci Velilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi İle İlgili Görüşleri” görüşme formu (EK:1) geliştirilmiştir. Bu görüşme formu, 2012–2013 ve 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya İl Ferizli İlçesi’nde Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin velilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.2 Evren ve Örneklem

2012–2013 ve 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya İl Ferizli İlçesi’nde Milli Eğitim

Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Öğrenci velilerinin çocuklarının sınıflarına göre dağılımı ile ilgili veriler çizelgede gösterilmiştir. 2012-2013 ve 2013-

2014 Eğitim-Öğretim yılında 3. Sınıf ve 7. Sınıf öğrencilerinin eski sisteme göre eğitim öğretim alması nedeniyle, bu sınıflarda öğrencisi bulunan veliler araştırmaya dâhil edilmemişlerdir.

Tablo 1. Araştırmanın Evreni; Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Sınıflarına Göre Tablosu

1. SINIF		2. SINIF		3. SINIF		4. SINIF		5. SINIF		6. SINIF		7. SINIF		8. SINIF	
Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
2	2	1	2	0	0	3	2	3	3	3	2	0	0	4	3

2.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracının hazırlanmasında, öncelikle ilgili yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılarak literatür taraması yapılmıştır. Yapılan benzer çalışmalardaki görüşme ve anket ve görüşme soruları incelenip gerekli olan soru örnekleri havuzu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu havuzdan seçilen sorularla veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından " Öğrenci Velilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi İle İlgili Görüşleri"(EK:1) görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracının kapsam ve anlaşılabilirliği bakımından uygunluğu için danışman görüşü alınmıştır.

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada "Öğrenci Velilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi İle İlgili Görüşleri" görüşme formu velilere uygulanmıştır. Öğrenci velilerine soruların cevaplanmadan önce gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçek

formlarını cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Cevap formları tek tek gözden geçirilerek eksik doldurulmamasına dikkat edilmiş ve büyük bir özenle objektif olarak analiz edilmiştir.

2.5 Verilerin Analizi

Görüşme yöntemi ile toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizlerde görüşmecilerin her birinin ayrı ayrı görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşlere ait ifadelerin tamamına bulgularda yer verilmemiştir. Benzer olduğu düşünülen ifadelerden biri veya birkaçı gruplanmıştır. Gruplandırılan görüşme metinleri tekrar incelenerek aynı olan cevaplar ve benzer olup gruplandırılan cevapların kaç veli tarafından tekrarlandığının çetelesi tutulmuş, frekanslar ve yüzdeler hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Yeni Eğitim Modeline İlişkin Veli Görüşleri

Tablo 2. Öğrenci velilerinin 4+4+4 Kesintili Eğitim Sistemi'nin içeriğine ne kadar vakıf olduklarını gösterir çizelge

4+4+4 Kesintili Eğitim Sistemi'nin içeriğini yeterince biliyor musunuz?	f	%
Evet	9	30
Hayır	21	70
Toplam	30	100

Velilerle yapılan görüşmelerde öğrenci velilerinin yeni sisteme dair ayrıntılı bilgileri bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Yeni eğitim sistemine yönelik eleştirilerin başında, Milli Eğitim Bakanlığının yeni eğitim sistemi ile ilgili kamuoyunu bilgilendirmediği, hazırlanan yeni programın eğitimin paydaşlarıyla görüşülmeden sessiz sedasız

kendi içerisinde hazırladığı yönündeydi. Çizelgedeki veriler dikkate alındığında da % 70 oran bu tespiti güçlendirmektedir. Araştırmaya katılan velilerin % 70'i yeni sistemin içeriğini yeterince bilmediklerini belirtmişlerdir. Görüşme formunun ilerleyen sorularında verilen cevaplar açısından bu oran büyük önem arz etmektedir.

Tablo 3. 4+4+4 Kesintili Eğitim Sistemi'nin amacına ilişkin veli görüşleri

Size göre 4+4+4 Kesintili Eğitim Sistemi'nin amacı nedir? Açıklayınız.	f	%
Politik bir amaç taşımaktadır	8	26.7
Seçmeli dersleri (Kuran-ı Kerim) getirmek	7	23.3
İmam Hatip Ortaokullarını ön plana çıkarmak	7	23.3
İlkokul ve ortaokul binalarını ayırmak	5	16.7
Eğitimin kalitesini arttırmak	2	6.7
Liseyi zorunlu hale getirmek	1	3.3
Toplam	30	100

Yukarıdaki veriler incelendiğinde yeni sistemin, eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin politik bir amaç taşıdığı ifade edilmiştir. Bunun yanında Seçmeli dersleri (Kuran-ı Kerim) getirmek ve İmam Hatip Ortaokullarını ön plana çıkarmak görüşleri de ağır basmaktadır. Yüzde olarak bu üç cevabı üst

üste koyduğumuzda % 73.3 gibi bir yüksek oran ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan velilerin % 73.3'ü ülkedeki mevcut iktidarın politik amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla, yeni eğitim sistemine geçildiğini düşünmektedir.

Tablo 4. Yasal değişikliğe neden gerek duyulduğuna ilişkin veli görüşleri

Sizce bu yasal değişikliğe neden gerek duyuldu? Açıklayınız.	f	%
Politik ve ideolojik	18	60
Okulları İlkokul - ortaokul olarak ayırmak	5	16.7
İmam Hatip Ortaokullarını açmak	3	10
Halktan gelen talepler	2	6.7
Mesleki tercihleri bir yaş erkene almak	1	3.3
Veli isteğini ön plana çıkarmak	1	3.3
Toplam	30	100

Yukarıdaki veriler incelendiğinde; yeni eğitim sisteminin politik bir yapılanmanın ürünü olduğuna inanılmaktadırlar. Bu mihvalde okulları İlkokul ve ortaokul olarak ayırmak ve İmam Hatip Ortaokullarını açmak fikri de ön plana çıkmıştır. Bu

soruda çıkan sonuç bir önceki soruda çıkan % 73.3'lük oranı (Araştırmaya katılan velilerin % 73.3'ü ülkedeki mevcut iktidarın politik amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla, yeni eğitim sistemine geçildiğini düşünmektedir.) destekler niteliktedir.

Tablo 5. Yeni eğitim sistemi ile ilgili (yapılan değişiklikler hakkında) velilerin yeterince bilgilendirilip bilgilendirilmediğine ilişkin veli görüşleri

Yeni eğitim sistemi ile ilgili (yapılan değişiklikler hakkında) veliler yeterince bilgilendirilmişler midir ?	f	%
Evet	4	13.3
Hayır	26	86.7
Toplam	30	100

Yukarıda verilen çizelgedeki veriler incelendiğinde; Yeni eğitim sistemi ile ilgili (yapılan değişiklikler hakkında) veliler yeterince bilgilendirilmişler midir? Sorusuna Hayır diyenlerin oranı % 86.7'dir. Araştırmaya katılan veliler, Milli Eğitim Bakanlığının, yeni eğitim sistemi ile ilgili öğrenci

velilerini ve toplumu yeterince bilgilendirmediğini ifade etmişlerdir. Görüşme formunun birinci sorusunda çıkan sonuç da, (Araştırmaya katılan velilerin % 70'i yeni sistemin içeriğini yeterince bilmediklerini belirtmişlerdir.) bu soruda elde edilen % 86.7'lik oranı destekler niteliktedir.

Tablo 6. İlkokula ve ortaokula başlama yaşının 1 yaş (12 ay) kadar erkene alınmasına ilişkin veli görüşleri.

İlkokula ve ortaokula başlama yaşının 1 yaş (12 ay) kadar erkene alınmasının sonuçlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?	f	%
Olumlu	16	53.3
Olumsuz	14	46.7
Toplam	30	100

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde; ilkökula ve ortaokula başlama yaşının 1 yaş erkene çekilmesini veliler % 53.3 oranında olumlu bulmaktadır. Olumsuz bulanların oranı ise % 46.7'dir. Değişikliklere ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin dengeli dağıldığı görülmektedir. Olumlu bulanlar

çocukların hayata erken başlamasının faydalı olacağını savunurlarken, olumsuz bulanlar öğrencilerin çocukluklarını yaşayamadan erken çağda eğitim öğretime alınmalarının dezavantajlarını vurgulamışlardır.

Tablo 7. 4+4+4 Kesintili eğitim modeliyle açılan İmam Hatip Ortaokullarının açılmasına ilişkin veli görüşleri.

4+4+4 Kesintili eğitim modeliyle açılan İmam Hatip Ortaokullarının açılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	f	%
Olumlu	22	73.3
Olumsuz	8	26.7
Toplam	30	100

Yukarıda gösterilen çizelgedeki veriler incelendiğinde; % 73.3'lük büyük bir kesim İmam Hatip Ortaokullarının açılmasını olumlu karşıladıklarını belirtmişlerdir. Olumlu karşılayanların büyük bir çoğunluğu velilerin istek-

lerinin de bu okulların açılması yönünde olduğuna dair görüş belirttiler. Olumsuz yönde görüş belirten % 26.7'lik kısım, iktidarın siyasi amaçları gerçekleştirmek amacıyla, İmam Hatip Ortaokullarını açmak istediğini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Dini derslerin seçmeli ders olarak okutulmasına ilişkin veli görüşleri

Dini derslerin seçmeli ders olarak okutulması konusunda ne düşünüyorsunuz?	f	%
Olumlu	27	90
Olumsuz	3	10
Toplam	30	100

Yukarıda gösterilen çizelgedeki veriler incelendiğinde; dini derslerin seçmeli ders olarak okutulması konusunda % 90'lık bir kesim olumlu

yönde görüş beyan etmiş, % 10'luk küçük bir kesim olumsuz yönde fikir beyan etmiştir.

Tablo 9. 4+4+4 Modelini laik eğitime uygun olup olmadığına ilişkin veli görüşleri

4+4+4 Modelini laik eğitime uygun buluyor musunuz?	f	%
Evet	19	63.3
Hayır	11	36.7
Toplam	30	100

Yukarıda gösterilen çizelgedeki veriler incelendiğinde; öğrenci velileri, % 63.3'lük bir oranla 4+4+4 eğitim modelini laik eğitime uygun bulmaktadırlar. Hayır diyen veliler, konuyu ideolo-

jik olarak algılamakta İmam Hatip ortaokullarının açılmasını laiklik ilkesiyle örtüşmediğini belirtmektedirler. Hayır diyen velilerin bir bölümü tarafından seçmeli dini derslerin politik eğilimlerle harmanla-

arak sunulması, laikliğe aykırı bulunmakta iken bir bölümü tarafından da, dini eğitimin okulların kapalı olduğu yaz tatillerinde camilerde

yapılmasındansa, okullarda olmasının faydalı olacağını ifade etmektedirler.

Tablo 10. Ortaokulda ders saatlerinin arttırılmasına ilişkin veli görüşleri

Ortaokulda ders saatlerinin arttırılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	f	%
Olumlu	25	83.3
Olumsuz	5	16.7
Toplam	30	100

Çizelge incelendiğinde, olumlu karşılayanların oranı % 83.3'dür. Bu oranın büyük bir kısmı, öğrenci okulda ne kadar fazla zaman geçirirse o kadar iyi eğitim alır yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortaokulda ders saatlerinin arttırılmasını olumsuz karşılayanların oranı % 16.7'dir. Bir kısım veli ilkököl ve ortaokuldaki kardeşlerin okuldan çıkış saatini farklılaştırması nedeniyle, bir kısım veli de ana sınıfı giriş çıkış saatlerine uymaması nedeniyle

olumsuz görüş bildirmiştir. Taşınmalı eğitim sistemindeki araç saatlerini düzensizleştirilmesi nedeniyle olumsuz görüş beyan eden veliler de % 16.7'lik oranın içerisinde yer almaktadırlar. Çalışan anne, babaların sistemi en çok eleştirdikleri konuların başında ders saatinin arttırılması gelmektedir. Okula gönderdikleri çocuk sayısı iki ve üzerinde olan veliler tam bir keşmekeş yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11. Veli ve öğrencinin seçmeli dersleri, kendilerinin seçmesine ilişkin veli görüşleri

Veli ve öğrencinin seçmeli dersleri, kendilerinin seçmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?	f	%
Olumlu	29	96.7
Olumsuz	1	3.3
Toplam	30	100

Çizelge incelendiğinde; Veli ve öğrencinin seçmeli dersleri, kendilerinin seçmesi konusunda olumlu görüş beyan etmişlerdir. Olumlu görüş beyan edenlerin oranı % 96.7'dir. Olumsuz görüş beyan eden

veli, seçmeli dersleri okul idaresinin kendisinin belirlediğini, veli isteklerini dikkate almadığını beyan etmiştir.

Tablo 12. Kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Liseye gidebilmesine ilişkin veli görüşleri

Kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Liseye gidebilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?	f	%
Olumlu	16	53.3
Olumsuz	14	46.7
Toplam	30	100

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde; kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Liseye gidebilmesini % 53.3 oranında olumlu bulmaktadır. Olumsuz bulanların oranı ise % 46.7'dir. Kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Liseye gidebilmesine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin dengeli dağıldığı görülmektedir. Olumlu görüş beyan edenlerin bir kısmı, kız çocuklarının erken fiziksel gelişmeleri nedeniyle, akranlarıyla beraber sınıf ortamında öğrenim görmesi yerine Açık Liseye gitmesinin daha doğru olacağı görüşündedir. Olumsuz görüş beyan edenlerin içerisinde, ders okulda alınır,

öğretmenle sınıf ortamında yüz yüze eğitimin alınmadığı sistemde başarının gelmeyeceği görüşü hâkimdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı Kanun ile birlikte gerçekleşen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan düzenlemeler, eğitim sisteminde köklü değişikliklere neden olmuştur. 2012/2013 ve 2013/2014 Eğitim Öğretim yılında yeni sisteme göre öğrencilerini okullara gönderen velilerin yeni sisteme dair ayrıntılı

bilgileri bulunmadıkları görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı'nun yeni eğitim sistemi ile ilgili velileri ve kamuoyunu bilgilendirmediği görüşü veliler arasında ağır basmaktadır.

Yapılan değişikliklerin politik bir amaç taşıdığı kanaatinin hâkim olduğu veliler, bu kanılarına gerekçe olarak, seçmeli dini derslerin (Kuran-ı Kerim – Peygamber Efendimizin Hayatı) getirilmesi ve İmam Hatip Ortaokullarını açılmasını göstermektedirler. Velilerin dini derslerin seçmeli ders olarak okutulmasını ve İmam Hatip Ortaokullarının açılmasını olumlu karşıladıkları da görülmektedir. Politik amaçlarla oluşturulduğunu belirttikleri 4+4+4 eğitim modelini Şekil-8'de görülen % 63.3'lük bir oranla laik eğitime uygun bulmaktadırlar. Veliler, öğrencilerin ve velilerin seçmeli dersleri, kendilerinin seçmesi konusunda Şekil-10'da görülen % 96.7'lik oranla olumlu görüş beyan etmişlerdir. Okula giden Öğrenci sayısı az olan veliler ortaokulda ders saatlerinin artırılmasını desteklemektedirler. Çalışan anne, babalar ve okula gönderdikleri çocuk sayısı iki ve üzerinde olan veliler ders saatlerinin artırılmasına karşı çıkmaktadırlar. İlkokula ve ortaokula başlama yaşının 1 yaş erkene çekilmesini olumlu bulanlar ile olumsuz görüş beyan edenlerin eşit oranlarda olduğu görülmektedir. Öğrenci velilerinde bu konu ile ilgili baskın bir görüş bulunmamaktadır. Çocukların hayata erken başlamasının faydalı olacağını savı ile öğrencilerin çocukluklarını yaşayamadan erken çağda eğitime alınmalarının dezavantajlarının bulunduğu savı veliler arasında dengeli dağılmıştır.

Kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Liseye gidebilmesine ilişkin kesin bir kanaat oluşmadığı görülmek-

tedir. Açık Liseye yönlendirme görüşünü benimseyen velilerin bir kısmı, bu kararın alınmasında kız çocuklarının erken fiziksel gelişimlerini gerekçe göstermişlerdir. Kız öğrencilerin 8. Sınıftan sonra Açık Liseye gitme imkânının sağlanması, geleneksel kültür içindeki kızların evde oturması rolünü belirginleştirerek, dezavantajlı durumunu derinleştirecektir. Açık lise seçeneği, kız çocuklarının okula devam oranını düşüreceği görülmektedir.

4.2 Öneriler

Bir ülkede eğitim reformu yapılıyorsa bunun ilgili taraflarla ihtiyaç analizi yapılarak başlatılmasını, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre hedeflerin belirlenmesini ve reforma ilişkin ön uygulamaların yapılması gerekmektedir (Güven, 2014). Eğitim, çağdaş bir toplumun en temel dinamiği olarak gösterilmektedir. Eğitim politikaları belirlenirken özellikle eğitim bileşenlerinin fikirlerinin alınması hayati bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin paydaşı olarak tanımladığımız velilerin fikirlerinin alındığı bir eğitim sistemi daha demokratik bir perspektife sahip olacak, toplumda kabul görme oranı artacaktır.

4+4+4 uygulamasının veliler nazarındaki anlaşılma düzeyi yalnızca 30 velinin katılımı küçük bir ilçe olan Ferizli'de yapılan bir çalışmada değil, daha geniş katılımlı bir çalışma ile değerlendirilmesi gerekmektedir.

Toplumun tüm kesimlerini ilgilendiren konuların başında gelen eğitimde, politik kararlar alınmasından vazgeçilmeli, eğitimle ilgili konularda sistemin paydaşlarının görüşleri de alınmalıdır.

Kaynakça

- Adem, M. (2008). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Akyüz, Y. K. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, M. (1992). *Ortaöğretimde Yenileşme*. Ankara Türk Eğitim Deneği Yayınları .
- Balci, A. (2000). *Örgütsel Gelişme Kuramı ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, H. (2001). *Devlet, İdeoloji ve Eğitim*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 2, 201-211.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güven, İ. (2014, 1 4). *Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?* <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m1.pdf> adresinden 07.11.2013 tarihinde alınmıştır.
- Illich, I. (1988). *Şenlikli Toplum (Çev: Ahmet Kot)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, M. (2011). *21. Yüzyıl da Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabuncuoğlu, Z.ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Şirin, H. (2008). *Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye'deki Sivil Toplum Örgütlerinin bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, E. M. (1979). *Kadın-Ekonomik Yasamı ve Eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No: 204.
- 4+4+4 EYUDER Değerlendirme Raporu. <http://www.eyuder.org/?p=373> adresinden 23.11.2013 tarihinde alınmıştır.

Sosyal İyi Olma İle Duygusal Dışavurum Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Ahmet AKIN*

Çınar KAYA**

Özet

Bu araştırmada sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet, akademik başarı, algılanan gelir düzeyi ve algılanan anne baba tutumları değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli lisans programlarında öğrenim gören 119 erkek 233 kadın olmak üzere toplam 352 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve duygusal dışavurum ve alt boyutları olan olumlu ve olumsuz duygusal dışavurum düzeylerinin sosyal iyi olmayı olumlu yönde yordadığı bulgulanmıştır. Dürtü şiddeti alt boyutu ise sosyal iyi olma düzeyini olumsuz yönde yordamaktadır. Olumlu duygusal dışavurum sosyal iyi olma üzerindeki varyansı en yüksek düzeyde açıklayan duygusal dışavurum boyutudur. Araştırmada sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum açısından cinsiyete, akademik başarı düzeylerine, algılanan anne baba tutumlarına ve algılanan gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal iyi olma, duygusal dışavurum, üniversite öğrencisi.

¹ Bu bildiri Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Çınar KAYA tarafından yazılan, Doç. Dr. Ahmet AKIN tarafından yönetilen, aynı isimli 2013 Aralık Tarihli yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezinden oluşturulmuştur.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aakin@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cinarkaya@sakarya.edu.tr

mıştır. Birçok çalışmada duyguların dışavurumunun fiziksel ve psikolojik sağlık ve uyum açısından olumlu; duyguların bastırılmasının ise olumsuz etkileri olduğu gösterilmiştir (Örn. Smyth, 1998). Duygusal dışavurum, bireylerin işlevselliğinde yaşamsal öneme sahiptir (Dobbs, Sloan ve Karpinski, 2007). Duygusal dışavurumun genel örneklemelerde (Sloan ve Marx, 2004; Akın, Satıcı ve Kayış, 2012) ve kanser tanısı almış kadınlar (Stanton ve diğerleri, 2000) ve yaşlılar (Shaw ve diğerleri, 2003) gibi özel gruplarda fiziksel sağlığa katkı sağladığı gösterilmiştir. Duygusal dışavurum ile ilişkili süreçler depresyon (Sloan, Strauss ve Wisner, 2001), şizofreni (Earnst ve Kring, 1999), sınır kişilik bozukluğu (Herpertz ve diğerleri, 2001) ve diğer bazı ruhsal bozukluklarda (Akın, Satıcı ve Kayış, 2012) da önemli bir rol oynamaktadır. Duygusal dışavurumun ilişkili olduğu olumlu etkilerden bazıları ise bağımsızlık sisteminde iyileşmeler (Pennebaker, Kiecolt-Glaser ve Glaser, 1988), sağlık kurumuna başvurma sıklığında azalmalar (Pennebaker, Colder ve Sharp, 1990, akt. Frattoroli, 2006), düşük iş devamsızlığı (Francis ve Pennebaker, 1992, akt. Frattoroli, 2006), yüksek not ortalamaları (Pennebaker ve Francis, 1996), ve düşük düzeyde bildirilen üst solunum yolu problemleri (Greenberg, Wortman ve Stone, 1996, akt. Frattoroli, 2006) gibi olumlu değişimlerdir.

1.3 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelemektir. Duygusal dışavurum ve sosyal iyi olma

genel işlevsellik açısından yaşamsal öneme sahip iki yapıdır. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından yapılan kaynak taramasında, gerek yurt içi gerekse yurt dışı alan yazında söz konusu iki kavramı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Alan yazındaki bu boşluğa Chovil (1998) de dikkatleri çekmiş ve duyguların yüzsel ifadelerle dışavurumunun sosyal ilişkilerle yakından ilişkili olduğunu ve bu önemli alanda yeterince çalışma yapılmadığını vurgulamıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Nicel araştırma deseninde tarama türünde kurgulanan mevcut araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli özelliklerini taşıyan bir çalışmadır. Bu çalışmada sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmektedir. Bu yönüyle korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerini taşımaktadır. Araştırma modeli, söz konusu değişkenler açısından cinsiyet, akademik başarı, algılanan gelir düzeyleri ve algılanan anne baba tutumları değişkenlerine göre oluşan farklılıklar ele alındığı için karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de taşımaktadır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çeşitli lisans programlarında öğrenim gören 119 erkek 233 kadın olmak üzere toplam 352 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	119	33.8
Kadın	233	66.2
Yaş		
18-21	229	65.1
22-25	118	33.5
26-30	5	1.4
Bölüm		
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	124	35.2
Sosyal Bilgileri Öğretmenliği	73	20.7
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	59	16.8
Türkçe Öğretmenliği	44	12.5
Fen bilgisi Öğretmenliği	28	8.0
İngilizce Öğretmenliği	13	3.7
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11	3.1

Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	41	11.6
2.sınıf	118	33.5
3.sınıf	94	26.7
4.sınıf	99	28.1
Toplam	352	100

2.3 Çalışma Grubu

2.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, akademik başarı, algılanan gelir düzeyleri ve algılanan anne baba tutumları değişkenlerince ilişkin verileri ve diğer demografik verileri toplamak amacıyla hazırlanmış bir formdur.

2.3.2 Berkeley Duygusal Dışavurum Ölçeği (BDDÖ)

Katılımcıların duygusal dışavurum, olumlu duygusal dışavurum, olumsuz duygusal dışavurum ve dürtü şiddeti düzeylerini ölçmek amacıyla Gross ve John (1995) tarafından geliştirilen ve Akın (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Berkeley Duygusal Dışavurum Ölçeği (Berkeley Expressivity Questionnaire; BDDÖ) kullanılmıştır. Her madde için 7'li Likert formatında katılımcıların işaretledikleri 1, "Kesinlikle Katılmıyorum"; 2 "Katılmıyorum"; 3 "Bazen Katılmıyorum"; 4 "Kararsızım" 5 "Bazen Katılıyorum"; 6 "Katılıyorum"; 7 ise "Kesinlikle Katılıyorum" anlamlarına gelmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve 16 madde ve 3 alt ölçekten oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur. Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının ölçeğin toplam puanı için .88, olumlu dışavurum için .74, olumsuz dışavurum için .82, dürtü şiddeti için .87 olarak bulunmuştur.

2.3.3 Sosyal İyi Olma Ölçeği (SİOÖ).

Katılımcıların sosyal iyi olma düzeylerini ölçmek amacıyla (Keyes, 1998) tarafından geliştirilen ve Akın, Demirci, Çitemel, Sarıçam ve Ocakçı (2013, Mayıs) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal İyi Olma Ölçeği (Social Wellbeing Scale; SİOÖ) kullanılmıştır. 7'li Likert derecelendirmesi BDDÖ ile aynı olan ölçeği oluşturan 15 madde tek boyutta ele alınmakta ve ölçek genel bir sosyal iyi olma puanı vermektedir. Ölçeğin Türkçe formu için yapılan

güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğin orijinal formundaki beş boyutlu model yerine tek boyuttan oluşan bir sosyal iyi olma modelinin iyi uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2= 155.46$, $sd= 86$, $RMSEA= .054$, $GFI= .93$, $AGFI= .90$, $SRMR= .065$). SİOÖ Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur.

2.3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonunu, Kısmi Korelasyon, Regresyon analizi, t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi ve betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Sosyal İyi Olma ve Duygusal Dışavurum

Tablo 1'de verilen yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki basit ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde bağımlı değişken olan sosyal iyi olma ile olumlu duygusal dışavurum düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r= .46$) bir ilişkinin olduğu; diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= .44$) olduğu görülmektedir. Bağımlı değişkenle olumsuz duygusal dışavurum düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r= .23$) ilişkili olduğu; ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= .13$) olduğu görülmektedir. Dürtü şiddeti düzeyi ile sosyal iyi olma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamakta iken ($r= .08$, $p> .05$, Bkz. Tablo 3) diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= -.17$) anlamlı düşük düzeyde ve negatif yönde ve anlamlı ($p< .01$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Dışavurumun Alt Boyutlarının Sosyal İyi Olma Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu

Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P	Basit r	Kısmi r
(Sabit)	42.064	3.340		12.593	.000		
Olumlu Duygusal Dışavurum	1.273	.139	.49	9.163	.000	.46	.44
Olumsuz Duygusal Dışavurum	.245	.100	.13	2.460	.014	.23	.13
Dürtü Şiddeti	-.304	.093	-.18	-3.284	.001	.08	-.17

$R = .49$ $R^2 = .24$, $F(3, 348) = 36.183$, $p = .000$

Bağımlı değişken: Sosyal İyi Olma

Sosyal iyi olma, duygusal dışavurum ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerde cinsiyet, akademik başarı düzeyi, algılanan anne baba tutumları ve

algılanan gelir düzeyi grupları arasındaki farklara ilişkin bilgiler özetlenerek Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Sosyal İyi Olma ve Duygusal Dışavurum Düzeyleri Açısından Çeşitli Değişkenlerde Oluşan Farklılaşmalar

	SİO	DDV	ODDV	OszDDV	DŞ
Cinsiyet	Yok	<u>Var</u>	<u>Var</u>	<u>Var</u>	<u>Var</u>
Akademik Başarı	<u>Var</u>	<u>Var</u>	Yok	<u>Var</u>	Yok
Alg. An. Ba. Tut.	Yok	<u>Var</u>	<u>Var</u>	<u>Var</u>	<u>Var</u>
Alg. Gelir. D.	Yok	<u>Var</u>	Yok	Yok	Yok

Not: DDV= Duygusal Dışavurum Düzeyini, ODDV= Olumlu Duygusal Dışavurum Düzeyini, OszDDV= Olumsuz Duygusal Dışavurum Düzeyini, DŞ= Dürtü Şiddeti düzeyini ve SİO= Sosyal İyi Olma düzeyini simgelemektedir. VAR, Anlamli ilgili değişken açısından gruplar arasında farklılık olduğu; YOK ise anlamlı farklılaşma olmadığı anlamına gelmektedir ($p < .05$).

Sosyal iyi olma açısından cinsiyet farkları bulunmamasına rağmen alan yazındaki birçok araştırmada da olduğu gibi kadınların erkeklere göre daha yüksek duygusal dışavurum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Akademik başarı açısından iki yapıya ilişkin anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Akademik başarı düzeyleri yüksek olan katılımcıların sosyal iyi olma düzeyleri, düşük olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Akademik başarı düzeyleri yüksek olan katılımcıların duygusal dışavurum düzeyleri, orta başarı düzeyinde olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Algılanan anne baba tutumlarına göre sosyal iyi olma açısından farklılaşma olmamasına rağmen duygusal dışavurum açısından farklılaşmalar bulunmuş, demokratik algılanan anne baba tutumuna sahip grubun en yüksek sosyal iyi olma düzeyine sahip oldukları, ilgisiz ve baskıcı/otoriter tutum belirten katılımcıların ise görece düşük düzeylerde oldukları bulunmuştur. Algılanan gelir düzeyi grupları arasında sosyal iyi olma açısından farklılaşma olmamasına rağmen duygusal dışavurum açısından yüksek gelir grubundaki katılımcıların puanlarının

düşük gelir grubundaki bireylere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada sosyal iyi olma ve duygusal dışavurum yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları ve duygusal dışavurum ve alt boyutları olan olumlu ve olumsuz duygusal dışavurum düzeylerinin sosyal iyi olma düzeylerini yordadığı bulunmuştur. Olumlu duygusal dışavurum sosyal iyi olma üzerindeki varyansı en yüksek düzeyde açıklayan duygusal dışavurum boyutudur. Araştırmada sosyal iyi olma açısından cinsiyet farkları bulunmamasına rağmen alan yazındaki birçok araştırmada da olduğu gibi duygusal dışavurum açısından kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeylere sahip oldukları bulunmuştur. Akademik başarı düzeyleri açısından iki yapıya ilişkin düzeylerde anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Araştırma bulgularının sosyal işlevsellik ve duygusal dışavurum süreçleri ile ilgili alan yazındaki araştırmalarda büyük oranda uyumlu olduğu düşünülmektedir (Bkz. Butler ve

diğerleri, 2003; Chovil, 1998; Duck, 1998; Keltner ve Haidt, 1999; Turner, 2006).

Araştırma bulgularına göre erkeklerin duygusal dışavurum düzeyleri kadınlara göre daha düşük düzeydedir. Erkeklerden oluşan gruplara yönelik duygusal dışavurum düzeyini arttırmaya dönük çalışmalar yapılabilir. Araştırma bulgularına göre algılanan gelir düzeyi arttıkça duygusal dışavurum düzeyi artmaktadır. Bu açıdan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölge ve ailelerin konumlarının iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılması duygusal dışavurum açısından olumlu etkide bulunabilir. Araştırma bulgularına göre demokratik algılanan anne baba tutumuna sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek duygusal dışavurum düzeylerine sahip oldukları bulgulanmıştır. Özellikle baskıcı/otoriter ve ilgisiz anne baba tutumları grupların-

da ise anlamlı düzeyde düşük duygusal dışavurum düzeyleri bulunmuştur. Demokratik anne baba tutumlarını geliştiren ve olumsuz anne baba tutumlarını azaltmayı amaçlayan eğitim programlarının yaygınlaştırılması faydalı olacaktır.

Üniversite öğrencilerinin duygusal dışavurum becerilerini arttırmaya yönelik var olan uygulamalar yaygınlaştırılabileceği gibi, yeni bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları da geliştirilip uygulanabilir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal dışavurum sosyal iyi olma düzeyini arttırmakta olduğundan duygusal dışavurum düzeylerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sosyal iyi olma düzeyini de arttıracığı düşünülebilir. Duygusal dışavurum becerilerini artırıcı etkinlikler başka amaçlarla geliştirilen psikolojik danışma uygulamalarında da kullanılabilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2011). The validity and reliability of the Turkish version of the Berkeley Expressivity Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 27-33.
- Akın, A., Demirci, İ., Çitemel, N., Sarıçam, H., ve Ocağcı, H. (2013, Mayıs). Sosyal İyi Olma Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği. 5. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Mayıs, 10-11, Sakarya, Türkiye.
- Akın, A., Satici, S. A., ve Kayış, A. R. (2012). Emotional Expressivity and Submissive Behavior. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 21, 1- 6.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F.H., Smith, N.C., Erickson E.A. ve Gross, J.J. (2003). The Social Consequences Of Expressive Suppression. *Emotion*, 3(1), 48-67.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinin öznel ve psikolojik iyi olmalarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 43-65.
- Chovil, N. (1998). Facing Others: A Social Communicative Perspective on Facial Displays. Russell, J.A.ve Fernandez-Dols, J. M. (Editörler). *The Psychology of Facial Expression*. Cambridge University Press, s. 321-333.
- Dobbs, J. L., Sloan, D. M. ve Karpinski, A. (2007). A Psychometric Investigation of Two Self-Report Measures of Emotional Expressivity. *Personality and Individual Differences*, 43, 693-702.
- Duck, S. (1998). *Human Relationships*. Sage Publications.
- Earnst, K. S. ve Kring, A. M. (1999). Emotional responding in deficit and non-deficit schizophrenia. *Psychiatry Research*, 88, 191-207.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerinin Geliştirilmesi Ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 81-88.
- Frattaroli, J. (2006). Experimental Disclosure and Its Moderators: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823-865.
- Friedman, H. S., Riggio, R. E. ve Casella, D. (1988). Nonverbal Skill, Personal Charisma, and Initial Attraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 203-211.
- Gamble, D. N. (2012). Well-Being in a Globalized World: Does Social Work Know How To Make It Happen?. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 669-689.
- Gross J. J. ve John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J. ve John, O.E. (1997). Revealing Feelings: Facets of Emotional Expressivity in Self-Reports, Peer Ratings, and Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 435-448.
- Gross, J. J., ve John, O. E. (1995). Facets of Emotional Expressivity: Three Self-Report Factors and Their Correlates. *Personality and Individual Differences*, 19, 555-568.
- Herpertz, S. C., Werth, U., Lukas, G., Quanaibi, M., Schuerkens, A., Kunert, H., Kunert, H. J., et al., (2001). Emotion in criminal offenders with psychopathy and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 58, 737-745.

- Keltner, D. ve Haidt, J. (1999): Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505-521.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Pennebaker, J. W., Francis, M. E.(1996). Cognitive, Emotional, and Language Processes in Disclosure. *Cognition & Emotion*, 10(6), 601-626.
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K. ve Glaser R. (1988). Disclosure of Traumas and Immune Function: Health Implications For Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239-45.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. Snyder, C. R. ve Lopez, S.J. (Editörler). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, s. 3-9.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shapiro A. ve Keyes C. L. M. (2008). Marital Status and Social Well-Being: Are the Married Always Better Off?. *Social Indicators Research*, 88, 329-346. DOI:10.1007/s11205-007-9194-3
- Shaw, W. S., Patterson, T. L., Semple, S. J., Dimsdale, J. E., Ziegler, M. G., ve Grant, I. (2003). Emotional Expressiveness, Hostility, and Blood Pressure in a Longitudinal Cohort of Alzheimer Caregivers. *Journal of Psychosomatic Research*, 54, 293-302.
- Sloan D. M. ve Marx, B. P. (2004). Taking Pen to Hand: Evaluating Theories Underlying the Written Disclosure Paradigm. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(2), 121-137. DOI: 10.1093/clipsy/bph062
- Sloan, D. M., Strauss, M. E., ve Wisner, K. L. (2001). Diminished Response to Pleasant Stimuli by Depressed Women. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 488-493.
- Smyth, J. M. (1998). Written Emotional Expression: Effect Sizes, Outcome Types, and Moderating Variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 174-184.
- Stanton, A. L., Danoff-Burg, S., Cameron, C. L., Bishop, M., Collins, C. A., Kirk, S. B., ve diğerleri, (2000). Emotionally Expressive Coping Predicts Psychological and Physical Adjustment to Breast Cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 875-882.
- Turner, J. H. (2006). Psychoanalytic Sociological Theories and Emotions. Stets, J. E. ve Turner, J. H (Editörler). *Handbook of the Sociology of Emotions*. ABD: Springer. s. 276-294.

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Türkçe Formu

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN*

Mehmet Emin TURAN**

Ümit SAHRANÇ***

Ümran AKIN****

Mustafa ERCENGİZ*****

Özet

Bu çalışmada Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin (Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher & Bernard, 2008) geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 130'u kız, 125'i erkek olmak üzere 255 Sakarya üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2= 6.44$, $sd= 5$, $RMSEA= .031$, $NFI= .98$, $NNFI= .98$, $IFI= .99$, $CFI= .99$, $RFI= .93$, $GFI= .99$, $AGFI= .97$, $SRMR= .028$) sonucunda ölçeğin Türkçe formunun iyi uyum verdiği görülmüştür. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .21 ile .51 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu sonuçlar, Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik dayanıklılık, geçerlik, güvenirlilik, doğrulayıcı faktör analizi.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aakin@sakarya.edu.tr

- Psikolojik Danışman, MEB, Doktora Öğrencisi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, Sakarya

- Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, sahranc@sakarya.edu.tr

- Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, uakin@sakarya.edu.tr

- Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ağrı

1. GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca değişimlerle karşılaşmaktadır. Değişimler stres verici etkenleri de beraberinde getirebilmektedir. Bireyler değişimlerin getirdiği stres verici durumlarla baş edebilmek için uyum sağlamak zorundadır. Ülkemizdeki üniversite öğrencileri de farklı şehirlerde öğrenim görmekte, değişimler yaşamaktadırlar. Bu değişimlerin getirmiş olduğu stres verici durumlarla baş edebilmek için uyum sağlamak zorundadırlar. Üniversite hayatı öğrenciler için bir açıdan kimlik ve bağımsızlık kazanma çabalarına devam edilen; diğer açıdan ise üniversite yaşamının beraberinde getirdiği stres verici durumlarla mücadele edilmeye çalışılan önemli bir dönemdir (Rickwood, Deane, Wilson & Ciarrochi, 2005). Üniversite öğrencilerinin pek çok alanda stres yaşadıkları bilinmektedir. Öğrenciler ders seçimi, sınav kaygısı, akademik rekabet, değerlendirme sistemi, öğretim üyeleri ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler, ders içeriğinin zorluğu, akademik işler ve kişisel ihtiyaçları karşılamada stres verici durumlarla karşılaşmaktadır (Akt: Perine & Lisle, 1995).

Ülkemizdeki üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları stres verici durumları inceleyen araştırmalarda ise dünyadaki diğer araştırmalara paralel olarak, üniversite öğrencilerinin uyum sorunları, akademik sorunlar, karşı cinsle ilişki sorunları, iletişim sorunları, iş bulma ve gelecek kaygısı sorunları, ekonomik sorunlar, aile sorunları ve stres, kararsızlık, kaygı, depresyon gibi stres verici durumlar ile karşılaştıkları görülmektedir (Demir & Koydemir, 2005; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya & Terzi; 2012). Yaşamın getirmiş olduğu stres verici durumlar karşısında bireylerin tepkilerinin birbirinden farklı olması araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bazı bireyler stres verici olaylar karşısında aşırı tepkiler gösterip, günlük yaşamlarına devam etmekte zorlanırken, bazı bireyler ise stres verici olaylar karşısında yaşamlarını daha az zorlanarak devam edebilmektedirler (Gilchrist, Schinke & Maxwell, 1987). Bu bireyler; kişiler arası iletişim becerileri, problem çözme becerileri, fiziksel olarak sağlıklı kalma becerileri, kimlik geliştirme ve yaşamlarına anlam katma becerilerine sahiptirler. Bu kişiler için "kendini çabuk toparlayan" (resilient) terimi kullanılmaktadır. Kişinin kendisini toparlama gücü, zor yaşam

şartları karşısında psikolojik dayanıklılık göstermesidir (Garmezy, 1991).

Psikolojik dayanıklılık genel olarak bir başarı veya uyum sağlama sürecini ifade etmektedir (Hunter, 2001). Psikolojik dayanıklılık ilk bakışta stresin olumsuz etkilerini azaltan ve uyumluluğu destekleyen bir kişilik özelliği olarak görülmektedir (Jacelon, 1997). Psikolojik dayanıklılığı açıklarken etkin olan birçok faktörden söz edilebilmesine karşın; yapılan çalışmalarda bu faktörlerin üç genel başlık altında toplanabileceği öne sürülmektedir (Haase, 2004). Bu kategoriler; aile uyumu ve desteği, kişisel özellikler ve dışsal etkenler (sosyal çevre, iş arkadaşları vb.) olarak adlandırılabilir. Kişisel özellikler fiziksel güçlülük, sosyal olma, zekâ, iletişim becerisi ve öz yeterlilik, yetenek gibi çeşitli kişisel özelliklerdir (Olsson & ark. 2003). Ailesel etkenlere odaklanan çalışmalar ise, bir ebeveynle veya ebeveyn görevi gören birisiyle olan ilişkilerin önemli olduğunu açıklamaktadır. (Hawley & DeHaan, 1996). Psikolojik dayanıklılığı artıran dışsal etkenler ise, bireylerin stres verici etkenlerin üstesinden gelme çabalarına yardımcı olan arkadaşlar, öğretmenler, aile bireyleri ve diğer kişileri içerebilmektedir (Brooks, 1994; Garmezy, 1993; Werner, 1993). Literatür araştırmaları incelendiğinde; psikolojik dayanıklılık, kişiler ile (aile, okul, toplum, okul, vb.) çevreleri arasındaki etkileşimi içinde barındıran dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya yaşları 19 ile 25 arasında değişen 130'u kız, 125'i erkek olmak üzere toplam 255 üniversite öğrencisi katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (The Brief Resilience Scale) 6 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadeler 1- kesinlikle katılmıyorum ile 5- kesinlikle katılıyorum arasında değişiklik gösteren beşli Likert tipi derecelendirmeye değerlendiril-

mektedir. Orijinal ölçeğin güvenilirlik çalışmaları dört farklı grup üzerinden yürütülmüş ve ölçeğin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .84, .87, .80 ve .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test korelasyonu çalışmaları ise iki farklı grup üzerinden yürütülmüştür ve ölçeğin test-tekrar test korelasyonları sırasıyla .69 ve .62 olarak bulunmuştur. Dört farklı grup üzerinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiştir (Smith ve diğerleri, 2008).

2.3. İşlem

Öncelikle ölçeği uyarlamak için elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. İlk aşamada ölçek 4 öğretim üyesi tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek çeviri ile orijinal form arasındaki tutarlılık incelenmiş ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Daha sonra ölçeğin denemelik Türkçe formu psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile ölçme değerlendirme anabilim dallarında görev yapan 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Birden fazla anlam içeren veya anlaşılabilen ifadeler tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada

Tablo 1: Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Ölçeği'nin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	r _{ix}
1	.45
2	.21
3	.38
4	.51
5	.35
6	.44

3.2. Yapı Geçerliliği

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2= 6.44$, $sd= 5$, $RMSEA=$

ise Türkçe form tartışılarak düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin son şekli verilmiştir.

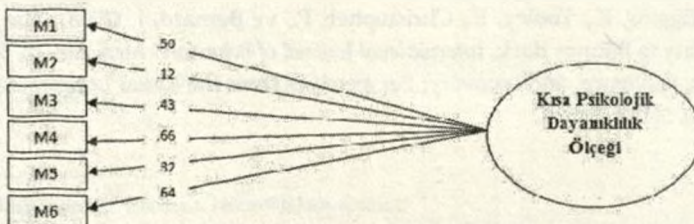
Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonuyla incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) paket programları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Madde Analizi ve Güvenirlik

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının .21 ile .51 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise .66 olarak bulunmuştur.

.031, $NFI= .98$, $NNFI= .98$, $IFI= .99$, $CFI= .99$, $RFI= .93$, $GFI= .99$, $AGFI= .97$, $SRMR= .046$) tek boyutlu Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin yeterli düzeyde uyum verdiğini ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'ni

Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA için uyum indeksi sınırları dikkate alındığında tek boyutlu kısa psikolojik dayanıklılık modelinin iyi uyum verdiği söylenebilir (Byrne, 2011; Hu & Bentler, 1999). Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısının .66 olduğu görülmektedir. Madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonlarının .21 ile .51 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik ve madde-

toplam korelasyonları açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin dilsel eşdeğerlik, test-tekrar test ve uyum geçerliğini inceleyecek araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin araştırmalarda kullanılmasının ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacağı da düşünülmektedir.

Kaynakça

- Brooks, R. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.
- Bryne, B.M. (2011). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Second Edi., Mahwah, NJ: LEA, London.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşadıkları Problemler ve Psikolojik Yardım Arama Gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-130.
- Gilchrist, L. D., Schinke, S. P., ve Maxwell, J. S. (1987). Life skills counseling in preventing problems in adolescence. *Journal of Social Service Research*, 10, 73-84.
- Haase, J. E. (2004). The adolescent resilience model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 21(5), 289-299.
- Hawley, D. R. ve DeHaan, L. (1996). Toward a Definition of Family Resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family process*, 35(3), 283-298.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cut off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(3), 172-179.
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of advanced nursing*, 25(1), 123-129.
- Koydemir, S. ve Demir, A. (2005). ODTÜ öğrencilerinde yardım arama davranışı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 211-218.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., ve Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- Perrine, R. M., Lisle, J. ve Tucker, D. L. (1995). Effects of a syllabus offer of help, student age, and class size on college students' willingness to seek support from faculty. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 41-52.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J. ve Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Advances in Mental Health*, 4(3), 218-251.
- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., ve Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515.

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği: Türkçe Formu

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet AKIN*

Ümit SAHRANÇ** Ümran AKIN***

Merve KAYA

Mehmet Emin TURAN*****

Çınar KAYA*****

Özet

Bu araştırmanın amacı Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeğinin (Wilson & Ryan, 2013) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırma 226 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Doğrulamalı faktör analizinde 15 maddeden ve iki boyuttan (öğretmene yönelik algı, öğrenci bağlılığı) oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2= 159.48$, $sd= 85$, $RMSEA= .058$, $NFI= .91$, $CFI= .96$, $IFI= .96$, $SRMR= .044$). Ölçeğin faktör yükleri .31 ile .83, madde toplam korelasyon katsayıları ise .28 ile .74 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı öğretmene yönelik algı alt boyutu için .91, öğrenci bağlılığı alt boyutu için .70, ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen-öğrenci yakınlığı, geçerlik, güvenirlilik.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aakin@sakarya.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, sahranc@sakarya.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, uakin@sakarya.edu.tr

**** Uzm. Psk., Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, kyamrvc@gmail.com

***** Psikolojik Danışman, MEB, Doktora Öğrencisi Sakarya Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, mehmeteminturan@gmail.com

***** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cinarkaya@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

İlişkilerde yakınlık, daha çok birebir iletişimin yoğun olarak ortaya çıktığı psikoterapi, psikiyatri, psikolojik danışma, sosyal çalışma gibi yardım ilişkisi temeline dayanan meslek alanlarında kullanılan bir terimdir. Üniversite düzeyinde söz konusu alanlarda Türkçe eğitim veren bölüm ya da anabilim dallarında ilişki yakınlığı ya da teknik ifadeyle rapport, yakın ve uyumlu bir ilişki kurma ve devam ettirmeye karşılık gelmektedir. Sözü edilen terimin İngilizcede “diğer bireyin duygu ve düşüncelerini anlama amacındaki birey ya da grupların yakın ve dengeli ilişki ve iyi iletişim” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionary). Bu bağlamda yakınlık ya da rapport’un öğretmen ve öğrenci iletişiminde de söz konusu olması doğaldır.

Öğretmen ve öğrenci iletişiminin kalitesi, uyanık zamanının önemli bir kısmını okulda ve derslerde geçiren öğrenci ve öğretmen için oldukça önemlidir. Uyumlu, dengeli ve yakın bir iletişim, her tür insan ilişkisinde önemli olduğu gibi öğretmen öğrenci ilişkisinde de süreci verimli kılan bir etken görünümündedir. Nitekim öğretmen öğrenci arasındaki kaliteli iletişim öğrenme düzeyiyle ilişkilendirilmektedir (Murray, 1997). Uyumlu ve yakın bir iletişimin başlatılması ve sürdürülmesi, süreç içinde yer alan her türlü etkinliği daha keyifli hale getirebilir ve öğrenme kalitesini artırmaktadır (Benson, Cohen, & Buskist, 2005). Böyle bir iletişim öğrenme sürecinde öğrencinin kendini daha rahat ifade edebileceği demokratik bir ortamın yolunu açacak, öğrencinin öğretmeni rol modeli olarak görüp öğretmenin olumlu özellikleriyle özdeşim kurmasını kolaylaştıracak bir araç durumundadır. Öğretmen öğrenci yakınlığı konusu öğrenme kalitesi, ders konuları ve okula ilgi ve tutumla oldukça ilgili olduğu çeşitli kaynaklarda dile getirilmekle birlikte konuyla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan yakınlığın kalitesi, öğrencinin öğrenme düzeyi, derse ve dersle ilgili etkinliklere ilgisi ve öğretim üyesine yönelik tutumu dahil olmak üzere bir çok akademik süreç ve çıktısı etkilediği bilinmektedir (Wilson & Ryan, 2013). Okul öncesinden lisansüstü öğrenime kadar söz konusu yakınlığın kalitesinin etkisi her eğitim düzeyindeki öğretmen ve öğrenciler tarafından dile

getirilmektedir. Eğitim öğretim sürecinde sınıf içi her türlü etkinlikte öğrencinin dikkatin sağlanmasında ve öğrencinin derse devamında da bu yakınlığın kalitesinden söz edilmektedir (Buskist & Saville, 2004).

Yakınlık deneyimi bazı davranışsal ve duyuşsal alt boyutlar içermektedir. İlk boyut müşterek dikkat olarak adlandırılmaktadır. Bireyler arasında yüksek düzeyde yakınlık gerçekleştiğinde bir tür bizlik ya da kaynaşma duygusunu harekete geçiren konuya ya da iletişime yönelik müşterek dikkat ortaya çıkmaktadır. İkinci boyut ise olumluluktur. Olumluluk arkadaşça yaklaşımı ve diğerini önemsemedir. Üçüncü boyut ise koordinasyondur. Koordinasyon, denge, düzenlilik ve tahmin edilebilirliği içermektedir. Bu çalışmada Wilson ve Ryan (2013) tarafından kısa formu oluşturulmuş olan Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği’nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören toplam 344 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların 185’i kız, 159’u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması ise 21.8’dir. Araştırmada çalışma grubu büyüklüğünün belirlenmesinde, Tabachnick ve Fidell’in (2007) faktör analizi için verdiği ölçütler dikkate alınmıştır. Bu araştırmacılara göre faktör analizi için 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel” olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği (Professor-Student Rapport Scale): 15 maddeden oluşan Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği 5’li bir derecelendirmeye sahiptir (“1” Bana Hiç Uygun Değil, “2” Bana Çok Az Uygun, “3” Bana Biraz Uygun, “4” Bana Genellikle Uygun, “5” Bana Tamamen Uygun). Ölçek 9 maddelik öğretmene yönelik algılar alt boyutu (öğretmenim işini gerçekten sever) ile 6 maddelik öğrenci bağlılığı alt boyutundan (öğretmenim bir rol modelidir) oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçek-

lerden ayrı puanlar elde edilebileceği gibi 2. ve 5. maddelerin ters kodlanması ile ölçekten öğretim üyesi öğrenci yakınlığı toplam puanı elde edilebilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizinde, maddelerin iki faktörde toplandığı ve toplam varyansın %48'inin açıklandığı görülmüştür. Alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, öğretmene yönelik algılar alt ölçeği için .53 ile .80, öğrenci bağlılığı alt ölçeği için .50 ile .65 arasında değişmektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı öğretmene yönelik algı ve öğrenci bağlılığı alt ölçekleri için sırasıyla .92, .84 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin sağlandığını göstermektedir (Wilson & Ryan, 2013).

2.3. İşlem

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren Janie H. Wilson ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen 2 öğretim üyesinden oluşan bir komisyon tarafından Türkçeye çev-

rilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ardından denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan 4 öğretim üyesine incelenerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin güvenirliği iç tutarlılık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog & Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Madde Analizi ve Güvenirlik

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .28 ile .74 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Faktör	Madde no	r_{jx}
Öğrenci Bağlılığı	1	0.64
	2	0.49
	3	0.63
	4	0.28
	5	0.38
	6	0.56
Öğretmene Yönelik Algılar	7	0.70
	8	0.70
	9	0.74
	10	0.70
	11	0.73
	12	0.66
	13	0.55
	14	0.74
	15	0.63

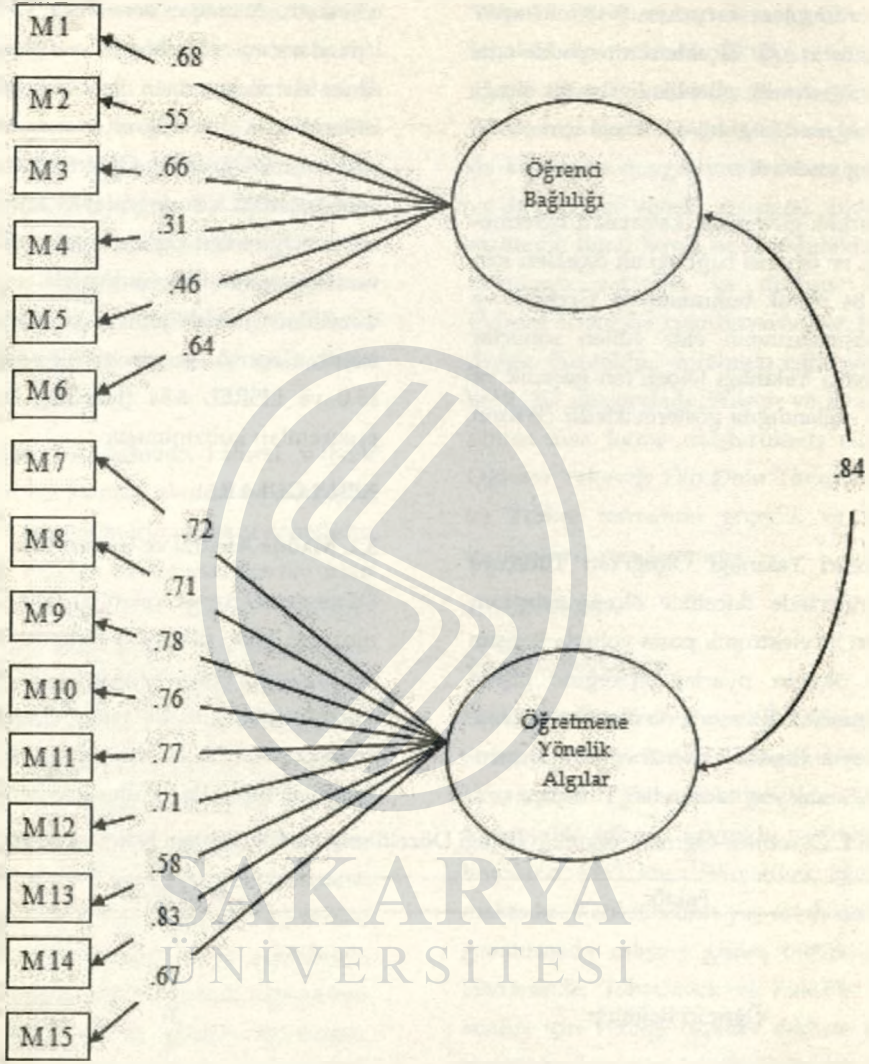
Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı öğrenci bağlılığı alt boyutu için

.70, öğretmene yönelik algılar alt boyutu için .91 ve ölçeğin bütünü için .91 olarak bulunmuştur.

3.2. Yapı Geçerliği

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin yapı geçerliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2=$

159.48, $sd= 85$, $RMSEA= .058$, $NFI= .91$, $CFI= .96$, $IFI= .96$, $SRMR= .044$). İki boyutlu Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin çok iyi uyum verdiğini ortaya koymuştur (Hu & Bentler, 1999). Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1 Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada Wilson ve Ryan (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü gruplar sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, tek boyutlu modelin iyi

uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999).

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirlik katsayısının yüksek bulunması güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008) dikkate alınır, Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin Türkçe formunun güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Madde analizi sonucunda ölçeğin madde-

toplam korelasyon katsayılarının, bir madde hariçinde .30 ölçütünü karşıladığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği göz önüne alındığında, madde-toplam korelasyon katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından

elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu söylenebilir. Ancak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş olması, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için farklı gruplar üzerinde yapılacak çalışmaları gerekli kılmaktadır. Ayrıca ölçeğin test tekrar-test güvenilirliğinin incelenmesi de oldukça önemlidir. Son olarak ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerle Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Kaynakça

- Benson, A. T., Cohen L. A., ve Buskist, W. (2005). Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes. *Teaching of Psychology*, 32, 237-239.
- Buskist, W., ve Saville, B. K. (2004). *Rapport building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning*. In B. Perlman, L. I. McCann, & S. H. McFadden (Eds.), *Lessons learned: Practical advice for the teaching of psychology* (Vol. 2, pp. 149-155). Washington, DC: American Psychological Society.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Murray, H. (1997). *Effective teaching behaviors in the college classroom*. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 171-204). New York: Agathon.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Smimou, K., ve Dahl, D. W. (2012). On the Relationship Between Students' Perceptions of Teaching Quality, Methods of Assessment, and Satisfaction. *Journal of Education for Business*, 87, 22-35.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (1998). (3rd Ed.). *Using Multivariate Statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Tickle-Degnen, L., ve Rosenthal, R. (1990). The Nature of Rapport and Its Nonverbal Correlates. *Psychological Inquiry*, 1(4.), 285-293.
- Wilson, J. H., ve Ryan, G. R. (2013). Professor-Student Rapport Scale: Six Items Predict Student Outcomes. *Teaching of Psychology*, 40(2), 130-133.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullardaki Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri

Özcan Erkan AKGÜN*

Aysar GÜVEN**

Özet

Bu araştırma Sakarya ilindeki Lise, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin okullarda eğitim teknolojilerinin planlanması ve kullanılması için gerekli teknoloji liderliği yeterliklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ölçek Fatih Projesi kapsamındaki tüm okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Analizler gönüllü olarak ölçeği yanıtlayan 115 okul yöneticisinden gelen veriler üzerinden yapılmıştır. Bu yöneticilerin 38'i okul müdürü, 19'u başmüdür yardımcısı, 58'i ise müdür yardımcısıdır. Yöneticilerden sadece 8'inin kadın olduğu, büyük çoğunluğu erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Yöneticilerin 106'sı devlet okullarında 9'u özel okullarda çalışmaktadır. Araştırmada Banoğlu (2012) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin alt faktörleri: Vizyoner Liderlik, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Profesyonel Uygulamada Mükemmellik, Sistemik Gelişim ve Dijital Vatandaşlıktır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri: unvan, yönetici olarak hizmet yılı, kıdem, okul türü, cinsiyet, yaş, bilişim teknolojisi sınıfı sayısı, eğitim durumu, hizmet-içi eğitim alma durumu, okulda bilişim teknolojisi rehber öğretmeni (BTRÖ) olma durumu, BTRÖ ile işbirliği durumu ve BTRÖ'den memnun olma durumudur. Araştırma sonuçları belirtilen değişkenler açısından yöneticilerin algılarının birbirlerinden farklı olmadığını göstermektedir. Genel olarak yöneticiler kendilerini "iyi düzeyde" yeterli algılamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Liderliği, Teknoloji Koordinatörlüğü, Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri.

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, oakgun@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. GİRİŞ

Yaşadığımız çağda teknoloji hayatın her alanında kaçınılmaz bir yer edinmiş, teknolojinin etkisine dayalı olarak yaşamın dönüşümü nesillerin sınıflandırılmasına neden olmuştur (Prensky, 2001; McCoy, 2010). Prensky (2006) 90'lı yıllardan sonra doğan öğrencilerin "dijital yerliler" grubunda yer aldığını, eğitimin artık bu yerlileri dikkate alan bir yapıda yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çağdaş eğitim sistemleri kendilerini yeni koşullar ve gereksinimlere göre sorgulamak ve geliştirmek durumundadırlar (Saban, 2006). Bu bağlamda teknolojik açıdan okulların geliştirilmesine yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geçmişten günümüze değin birçok çalışma yapılmıştır. Temel eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik olarak 1998-2003 yıllarını kapsayan 1. Faz çalışması döneminde 81 ilde 2802 ilköğretim okuluna 3188 Bilgi Teknolojisi (BT) Sınıfı, İkinci Faz'da 3000 ilköğretim okulunda 4002 BT sınıfı kurulması planlanmıştır (Meb, 2000). MEB, Eğitim Çerçeve Projesi kapsamında Avrupa Yatırım Bankası desteği ile 1400 İlköğretim Okuluna Bilgi Teknolojileri Laboratuvarı kurulmuş, ayrıca öğrenci ve öğretmenler için, öğretim amaçlı ve diğer yazılımlar sağlanmıştır (Meb, 2007).

Günümüzde ise Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile birlikte 570.000 dersliğe LCD panel etkileşimli tahta ve internet ağ altyapısı sağlanması amaçlanmaktadır.

Projenin uygulanması ile ilgili sonuçlar bazı pilot uygulama yerlerinde, tabletlerden ve ders içeriklerinin zengin olmamasından kaynaklanan olumsuz sonuçların olduğunu göstermektedir. Bu sonuçların, proje yürütücüleri ve uygulayıcılar tarafından dikkate alınması önemlidir (Damar, 2013).

Bu ve benzeri projelerin başarıya ulaşması açısından teknolojilerin okullara sağlanmasının ötesinde bu teknolojilerin yönetimi de önemli bir konudur. Anlaşılacağı gibi teknoloji yönetiminin planlanması bu mali kaynakların boşa gitmemesi için de önemlidir. Bu süreci düzgün yönetilebilmesi için teknoloji liderliği becerilerine sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Alkan (1996)'a göre eğitim teknolojilerindeki gelişmeler okul kültürü ve organizasyonunu etkilemekte ve bu durum teknoloji yöneticisi konu-

mundaki kişilerin daha nitelikli olmalarını gerektirmektedir (Sarıhan, 1998). Akbaba-Altun (2002) okul müdürlerinin teknolojiyi örnek biçimde kullanarak diğer öğretmenlere rehberlik yapabileceklerine işaet etmektedir. Bir okulda teknoloji lideri, liderlik yaptığı kişilere örnek olan ve onları bu konuda harekete geçiren kişidir (Can, 2003).

Teknoloji liderliğine dönük becerilerin tanımlanması açısından bazı standartlar bulunmaktadır. Merkezi ABD'de bulunan "International Society for Technology in Education" (ISTE) tarafından geliştirilen ve "National Educational Technology Standards for Administrators" (NETS-A) olarak bilinen standartlar, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özelliklerini 6 boyutta ele almaktadır (Anderson ve Dexter, 2005). 2009 yılında bu standartlar ISTE tarafından bazı değişikliklere uğratılarak beş başlık altında toplanmıştır (ISTE, 2009):

1. Vizyoner Liderlik
2. Dijital-Çağ Öğrenme Kültürü,
3. Mesleki Etkinliklerde Mükemmellik,
4. Sistematik Gelişme
5. Dijital Vatandaşlık

Bu çalışmanın problemi ISTE tarafından belirlenen yeterlikler açısından orta öğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliklerinin incelenmesidir. Alt problemler ise bu yöneticilerinin;

1. Okullarında teknoloji lideri yeterlikleri açısından algılarının genel düzeyi nedir?
2. Okul Yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları unvanı, okulun bulunduğu ilçe, yönetici olarak hizmet yılı, okul türü (Devlet-Özel), yaşı, öğretmenlikteki hizmet yılı, okulda BT sınıfı bulunup bulunmaması, eğitim durumu, aldığı hizmet içi eğitimler, Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni olup olmaması değişkenlerine göre ISTE standartlarının alt faktörleri doğrultusunda anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modelidir. Tarama araştırması belirli bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma türüdür. (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010) Araştırmada veri toplama

aracı olarak Banoğlu (2012) tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin aynı zamanda araştırmanın bağımlı değişkenleri olan alt faktörleri: Vizyoner Liderlik, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Profesyonel Uygulamada Mükemmellik, Sistematik Gelişim ve Dijital Vatandaşlıktır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise: unvan, yönetici olarak hizmet yılı, kıdem, okul türü, yaş, okuldaki BT sınıfı sayısı, eğitim durumu, hizmetiçi eğitim alma durumu, okulda bilişim teknolojisi rehber öğretmeni (BTRÖ) olma durumu, BTRÖ ile işbirliği durumu ve BTRÖ'den memnun olma durumudur. Araştırmanın çalışma grubu kapsamında ölçek Sakarya İlinde Fatih Projesi kapsamındaki tüm okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Analizler gönüllü olarak ölçeği

yanıtlayan 115 okul yöneticisinden gelen veriler üzerinden yapılmıştır. Bu yöneticilerin 38'i okul müdürü, 19'u baş müdür yardımcısı, 58'i ise müdür yardımcısıdır. Yöneticilerden sadece 8'inin kadın olduğu, büyük çoğunluğu erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Yöneticilerin 106'sı devlet okullarında 9'u özel okullarda çalışmaktadır. Ölçeğe 5 lise, 82 Anadolu Lisesi, 19 Anadolu Öğretmen Lisesi, 4 Sosyal Bilimler Lisesi, 5 Fen Lisesi toplamda 115 okul yöneticisi katılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk soru eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilik düzeyi algılarının genel olarak nasıl olduğudur.

Tablo 1. Yöneticilerin Teknoloji Liderliği Yeterlilik Algıları Frekansları

	Vizyoner Liderlik	Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Mesleki Gelişimde Mükemmellik	Sistematik Gelişim	Dijital Vatandaşlık
n	115	115	115	115	115
\bar{X}	3,7949	3,8058	3,7989	3,5246	4,0739
Ortanca	3,8333	4,0000	3,8750	3,6667	4,0000
Mod	3,92	4,00	4,00	4,00	4,00
S	,68942	,70639	,66386	,85048	,68690

Tablo 1'de görüldüğü gibi yapılan tanımlayıcı istatistik analizinde araştırmaya 115 okul yöneticisinin katıldığı ve yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamalarının her faktör için 3,5 puanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda standart sapmalar düşük değerler almıştır. Bu da yöneticilerin algılarının olumlu olduğunu bize göstermektedir.

Tablo 1'deki puanların tümünün 3,40 - 4,20 aralığında olduğu görülmektedir. Likert tipi ölçeğin kesim noktaları açısından bu değerlerin beşli dereceleme üzerinde "iyi" düzeyi gösterdiği söylenebilir.

3.1 Yöneticilerin Unvan Farklılıklarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 2. Yöneticilerin Sahip Oldukları Unvan Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı Ortalaması	F	p
Vizyoner Liderlik	,166	2	0,83	,172	,842
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	54,018	112	,482	,295	,745
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	,298	2	,149	,505	,316
Sistematik Gelişim	56,587	112	,512	1,165	,869
Dijital Vatandaşlık	49,217	112	,439	,103	,734
	,206	2	,103	,140	,869
	82,252	112	,734	,505	1,072
	1,010	2	,505	,471	,346
	52,779	112	,471		

Yöneticiler müdür, başmüdür yardımcısı ve müdür yardımcısı olarak nitelendirilmektedir. Verilere Anova uygulanmıştır. Yöneticilerin unvanlarına göre p değeri >0,05 puanları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum araştırmaya katılan yöneticilerin sahip oldukları unvan farklılıklarının yani hiyerarşik farklılıklarının

anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Bu durumun olası nedeni yöneticilerin belirlenmesinde teknoloji liderliğinin dikkate alınan bir faktör olmaması olabilir.

3.2 Yöneticilerin Çalıştıkları İlçelere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3. Yöneticilerin Çalıştıkları İlçelere İlişkin Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	F	t	sd	p
Vizyoner Liderlik	,466	,894	113	,373
		,898	112,969	,371
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	1,345	,699	113	,486
		,699	113	,486
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	1,869	,193	113	,847
		,194	112,703	,846
Sistemantik Gelişim	,418	1,739	113	,085
		1,738	111,817	,085
Dijital Vatandaşlık	,090	-,796	113	,428
		-,799	112,993	,426

İlçeler merkez ilçe ve bağlı ilçe olarak 2 gruba ayrılmıştır ve t-testi uygulanmıştır. Yöneticilerin unvanlarına göre p değeri >0,05 puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sadece Sistemantik Gelişim faktöründe p değeri 0,05e yaklaşmıştır. Örneklem çapı genişletilip denenebilir. Daha geniş bir örneklem anlamlı bir farklılık ortaya

koyabilir. Araştırmaya katılan yöneticilerin merkezde çalışıp çalışmamlarının anlamlı bir farklılığa yol açmadığını görülmektedir. MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerini tüm ilçelerde çalışan okul yöneticilerine ulaştırıldığı düşünülebilir.

3.3 Yöneticilerin Yöneticilikte Geçirdikleri Hizmet Yıllarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4. Yöneticilerin Yöneticilik Yılları Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı Ortalaması	F	p
Vizyoner Liderlik	1,195	4	,299	,620	,649
	52,989	110	,482		
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	1,580	4	,395	,786	,537
	55,305	110	,503		
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	1,001	4	,250	,559	,693
	49,239	110	,448		
Sistemantik Gelişim	4,137	4	1,034	1,453	,222
	78,321	110	,712		
Dijital Vatandaşlık	1,004	4	,251	,523	,719
	52,785	110	,480		

Yöneticilerin yöneticilikte geçirdikleri hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu iki sonraki bulgu ile birlikte yorumlanmıştır.

3.4 Yöneticilerin Yaşlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5. Yöneticilerin Yaş Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı Ortalaması	F	p
Vizyoner Liderlik	1,835	4	,459	,964	,430
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	52,350	110	,476	,886	,475
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	1,776	4	,444	1,162	,332
Sistematiik Gelişim	55,109	110	,501	,671	,614
Dijital Vatandaşlık	2,036	4	,509	2,157	,079
	48,204	110	,438		
	1,963	4	,491		
	80,495	110	,732		
	3,913	4	,978		
	49,876	110	,453		

Yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu bir sonraki bulgu ile birlikte yorumlanmıştır.

3.5 Yöneticilerin Meslekte Geçirdiği Hizmet Yıllarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 6. Yöneticilerin Meslekte Geçirdiği Hizmet Yıllarının Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı Ortalaması	F	p
Vizyoner Liderlik	,845	4	,211	,436	,783
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	53,339	110	,485	,578	,679
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	1,170	4	,293	,614	,654
Sistematiik Gelişim	55,715	110	,506	,702	,592
Dijital Vatandaşlık	1,097	4	,274	,837	,505
	49,143	110	,447		
	2,054	4	,513		
	80,404	110	,731		
	1,588	4	,397		
	52,200	110	,475		

Yöneticilerin hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgular beklenmedik bir durumu ortaya koymaktadır. Yönetici hizmet yılı yaşı ve kıdemi daha fazla olanların teknoloji bilgisi açısından dezavantajlı, yönetim açısından ise avantajlı olmasını bekledik. Bu farklılıklar da teknoloji liderliğini etkileyebilirdi. Ancak burada bek-

lenen farkın görülmemesinin olası nedenleri bu farklılıkların birbirini nötralize etmesi ya da farklılıkların çalışmanın algılara dayalı olması nedeni ile açığa çıkarılamaması olabilir.

3.6 Yöneticilerin Okullarında BT Sınıfı Olup Olmamasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 7. BT Sınıfı Olup Olmamasının Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	F	t	sd	p
Vizyoner Liderlik	,861	-,952	113	,343
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	,259	-1,050	82,669	,297
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	,001	-1,208	113	,229
Sistematiik Gelişim	2,270	-1,150	58,211	,255
Dijital Vatandaşlık	,017	-1,019	113	,310
		-1,029	66,482	,307
		-1,443	113	,152
		-1,316	53,336	,194
		-,663	113	,509
		-,645	60,912	,521

Yöneticilerin okullarında BT sınıfı olup olmasına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. MEB'in teknolojiyi BT sınıflarında sınırlı tutmayı akıllı tahta ve tabletlerle tüm sınıflarda teknolojiye yer

verme hedefinin idareciler açısından sonucun farklılaşacağı bir hedef olmadığı görülmektedir.

3.7 Yöneticilerin Mezun Oldukları Fakültele İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 8. Yöneticilerin Mezun Oldukları Fakültelerin Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı Ortalaması	F	p
Vizyoner Liderlik	1,091	3	,364	,750	,525
	51,400	106	,485		
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	1,427	3	,476	,981	,405
	51,398	106	,485		
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	,536	3	,179	,398	,755
	47,612	106	,449		
Sistemantik Gelişim	,215	3	,072	,099	,960
	76,582	106	,722		
Dijital Vatandaşlık	,850	3	,283	,613	,608
	49,024	106	,462		

Yöneticilerin mezun oldukları fakültele göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç iki zıt yorumu ortaya koymaktadır. İlk olarak eğitim fakültelerinden mezun olan yöneticilerin eğitim teknolojilerine daha yatkın olacağı düşünüldüğünden beklenmedik bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir. İkinci olarak ise farklı fakültelerden mezun olmanın teknolojinin her alanda hayatımıza girmiş olduğu gerçeğini

değiştirmeyeceği ve yöneticilerin hangi fakülteden mezun olduklarının önemli olmadığından beklen- dik bir durum ortaya koyduğu söylenebilir. Ancak ileride yapılacak araştırmalarda öğretmen eğitiminin teknoloji liderliğine ne kadar katkı sağladığı ve farklı alanlardan mezun olanların yöneticiliklerinin teknoloji liderliğini nasıl etkilediği incelenebilir.

Tablo 9. Yöneticilerin Eğitim Durumlarının Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	F	t	sd	p
Vizyoner Liderlik	,538	,132	113	,896
		,124	50,087	,902
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	,248	,230	113	,818
		,226	54,268	,822
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	3,190	,882	113	,380
		,806	47,807	,424
Sistemantik Gelişim	3,894	,355	113	,724
		,324	47,828	,747
Dijital Vatandaşlık	,595	-,242	113	,809
		-,232	52,101	,817

115 yöneticinin 83ü lisans, 32si yüksek lisans mezunudur. Ön lisans ya da doktora mezunu bulunmamaktadır. Bulgular araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim durumlarının anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Lisansüstü eğitimlerin eğitim alanıyla ilgili olduğu göz önüne

alındığında bu bulgu alınan eğitimlerin sağladığı yeterliklerin ne kadar teknoloji liderliğine yönelik olduğunu göstermesi açısından önemli görülmektedir.

3.8 Yöneticilerin Aldıkları BT Eğitimlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 10. Yöneticilerin Aldıkları BT Eğitimi Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Toplamı Ortalaması	F	p
Vizyoner Liderlik	2,516	2	1,258	2,727	,070
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	51,669	112	,461	1,242	,293
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	1,234	2	,617	1,461	,236
Sistematiik Gelişim	55,651	112	,497	1,684	,190
Dijital Vatandaşlık	1,278	2	,639	2,161	,120
	48,963	112	,437		
	2,408	2	1,204		
	80,050	112	,715		
	1,999	2	,999		
	51,790	112	,462		

Yöneticilerin aldıkları BT eğitimine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç beklenmedik bir durumu ortaya koymaktadır. BT eğitimi almayan yöneticilerin diğerlerine fark yaratması beklenirdi. Bu sonuç yöneticilerin BT Eğitimi almaya

bile eğitimde teknoloji liderliğine yönelik algılarının yüksek olduğunu ancak alınan eğitimlerin önemli bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

3.9 Yöneticilerin Okullarında BT Öğretmeni Olup Olmamasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 11. Yöneticilerin Okullarında BTR Öğretmeni Olup Olmaması Farklılıklarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	F	t	sd	p
Vizyoner Liderlik	1,640	1,258	113	,211
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	,203	1,304	111,546	,195
Mesleki Gelişimde Mükemmellik	1,129	,715	113	,476
Sistematiik Gelişim	,090	,723	104,934	,471
Dijital Vatandaşlık	,444	,774	113	,440
		,790	107,985	,431
		,780	113	,437
		,775	98,997	,440
		-,261	113	,795
		-,261	100,826	,795

BT Öğretmeni bulunan 67 okul yöneticisinden tamamı ölçekte BT öğretmenlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca BT öğretmeni olmayan okullarda okul yöneticileri sözlü olarak BT öğretmenlerine olan ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Diğer taraftan okullarında BT öğretmeni olup olmamasına göre teknoloji liderliği algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İleride yapılacak çalışmalarda BT öğretmenlerinin okullarındaki yöneticilerin teknoloji liderliklerine yönelik önemli bir katkı sağlayıp sağlayamadıkları incelenebilir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışma Sakarya İlinde Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Yöneticilerinin Teknoloji liderliği algılarını tespit etme amacıyla yapılmıştır.

Katılımcıların 5'i lise, 82'si Anadolu Lisesi, 19'u Anadolu Öğretmen Lisesi, 4'ü Sosyal Bilimler Lisesi, 5'i Fen Lisesinde çalıştıkları için lise türü açısından karşılaştırma yapılamamıştır. Yöneticilerin 106'sı devlet okullarında 9'u özel okullarda çalıştığı için özel okullar ve devlet okulları arasında karşılaştırma yapılamamıştır. Yöneticilerden sadece 8'inin kadın olmasından dolayı kadın - erkek karşılaştırması da yapılamamıştır. Ölçek daha büyük bir örnekleme uygulanıp bu karşılaştırmalar da yapılabilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği algılarının orta düzeyin üstünde olumlu olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu farklı özelliklerine göre faktörler arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin

lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları algıları arasında bir farklılık yaratmamıştır. Yüksek lisans mezunlarının algılarının daha üst düzey olması beklenirdi. Eğitim fakültesi mezunu olmanın da teknoloji liderliği algısını etkilemediği görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm sonuçlar birlikte dikkate alındığında yöneticiler arası önemli görülebilecek farkların teknoloji liderliği açısından bir farklılığa yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak tüm yöneticiler benzer özellikler göstermektedirler. Halbuki eğitim düzeyi arttıkça, BT öğretmeni desteği arttıkça, okulun teknolojik olanakları arttıkça teknoloji liderliği düzeylerinin artması beklenirdi. Bu sonuç hem yöneticiler açısından hizmet içi eğitim kurslarının, hem de yöneticilerin beslediği öğretmen yetiştirme kurum-

larında yani eğitim fakültelerinde verilen eğitimin teknoloji liderliği yeterliklerini kazandırma açısından bir kez daha masaya yatırılmasını akla getirmektedir. Diğer taraftan farklı olanak ve özelliklere sahip yöneticilerin benzer şekilde yeterliklerini iyi olarak algılamaları da ileride üzerinde çalışılabilecek bir konudur. İleride yapılacak araştırmalarda okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin de katılımıyla yöneticilerinin teknoloji liderliği hakkındaki algıları ölçülüp karşılaştırılabilir. Öğretmenlerin gözünden yöneticilerin teknoloji liderliğinin yöneticilerin kendi algılarından farklı olup olmadığı ortaya çıkabilir. İleride yapılacak araştırmalarda daha derinlemesine veri toplanacak gözleme dayalı ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.
- Alkan, C. (1996). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Anderson R. E., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation Of Prevalence Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41 (1), 49-82.
- Banoğlu, K (2012). Eğitim Yöneticilerini Teknoloji Liderliği Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.13(3),43-65
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. Demirel, F.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara
- Can, T. (2003). Bolu Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterlikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 94-107.
- Damar, A.(2013, Mart). Türkiye, Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunda Nerede? Erişim tarihi: 24 Haziran 2014, <http://www.haber3.com/turkiye-egitimde-teknoloji-entegrasyonunda-nerede-107542y.htm>
- International Society for Technology in Education [ISTE].(2009). ISTE National Educational Technology Standards(NETS) for Administrators. <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-a-standards.pdf?sfvrsn=2> adresinden 04.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- McCoy, C. (2010). Perceived Self-Efficacy and Technology Proficiency in Undergraduate College Students. *Computers & Education*, 55(4), 1614-1617.
- MEB. (2000). *Temel Eğitim Projesi I. Faz: Ekipman Teslim Alma ve Uygulama El Kitabı*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB. (2007). *Temel Eğitim Projesi II. Faz: BT Entegrasyonu Temel Araştırması*. Ankara: MEB Yayını.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On The Horizon*, 9(6), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part2.pdf> adresinden 03.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom - I'am Learning*. St. Paul MN: Paragon House.
- Saban, A. (2006). *Okul Teknoloji Planlaması: İlköğretim Okulları İçin Uygulamalı Bir Model Önerisi Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi Açısından Sonuçlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanhan, H. I. (1998). *Rekabette Basarının Yolu: Teknoloji Yönetimi*. İstanbul: Desnet Yayınları.

Fatih Projesi Kapsamında Dağıtılan Tabletlerin Öğretmenler ve Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kıvılcım ZAFER AR* Özcan Erkan AKGÜN**

Özet

Eğitimde teknoloji entegrasyonu, eğitimin kalitesini artırma, eğitimi daha etkili, verimli ve çekici hale getirme açısından önem verilen bir konudur. Bunu gerçekleştirmek için ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında Anadolu Liselerindeki sınıflara etkileşimli tahtaların takılmasının ardından öğretmen ve öğrencilere tablet dağıtımına da başlanmıştır. Alan yazındaki araştırmalar, eğitimde teknoloji entegrasyonunun başarılı olması için teknolojik olanaklara sahip olmanın ötesinde, bunlara uygun materyallerin, bilgi ve becerilerin de olması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle tablet olanağının sağlandığı öğretmenlerin bunları eğitime ne kadar entegre ettikleri önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, tablet dağıtılan öğretmenlerin, tabletleri kullanma durumları ve bu konuyla ilgili görüşlerinin incelenmesidir.

Anahtar Kelimeler: FATİH Projesi, Tablet, Öğretmen Görüşleri, Anadolu Lisesi.

* Beykoz Anadolu Lisesi -kvlczmzfr@hotmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, oakgun@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde hızla gelişen ve değişen teknolojilerin, eğitime de yansımaları olmaktadır. Yeni tanımlar ve yeni kavramlar sisteme katılırken üretilen bilgi miktarında hızlı bir artış olmaktadır. Bu gelişmelerin ışığında eğitim sistemleri de kendilerini yenilemektedir (Genç ve Genç, 2013: 62).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ile birlikte teknolojideki sürekli gelişim, hayatın hemen her alanına yansımış ve günlük yaşantılarla bütünleşmiştir.(Akgün, Yılmaz, Seferoğlu;2011:2) Bu gelişimle birlikte Türkiye, eğitim alanında önemli bir dönüşüm yaşamaktadır. FATİH projesi olarak anılan "Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" kapsamında, tüm sınıflara etkileşimli tahta kurulması, 5-12. Sınıf öğrencilerine ise tablet bilgisayar dağıtılması hedeflenmiştir.

Dünyada da FATİH projesine benzer uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, Güney Kore'de, 1988 yılında eğitimde BT uygulaması ulusal politika olarak kabul edilmiştir.(Ekici ve Yılmaz, 2013: 321). Benzer şekilde Portekiz'de Macellan projesi uygulanmıştır.

FATİH'in tablet bilgisayarları kapsamayan ilk dağıtım fazı, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında dört okulda başladı. Bu okulların her sınıfı birer dizüstü bilgisayar, projektör ve akıllı tahta ile donatıldı. Tablet bilgisayarların da dahil olduğu ikinci dağıtım fazı ise 2012'de 17 il ve 52 okulda başladı (ERG raporu, 2014: 8).

Dağıtılan tabletlerin kullanım durumlarını ortaya koymak amacıyla, öğretmen ve öğrenci tablet dağıtımı yapılmış olan bir Anadolu Lisesinde araştırma yapılmıştır. Bu araştırma ile, öğretmenlerin şu konulardaki görüşleri incelenmiştir :

- Tabletlerin derslerde ne kadar kullanıldığı
- Öğrencilerin bu tabletlerle derste ne yaptığı
- Tabletlerin içeriğinde ne olduğu
- Tabletlerin amacına ulaşması için neler yapılabileceği

2. YÖNTEM

Araştırmada, nitel bir yöntem olan fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, sözlü

iletişim kurularak sorular sorup cevaplar alınarak katılımcılardan veri toplanan bir veri toplama yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte, "araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir"(Tümüklü, 2000).

Verilerin toplanması için, 15 öğretmen ile ayrı ayrı görüşmeler yapılmış, görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 6'sı kadın, 9'u erkektir. Matematik, fizik, biyoloji, İngilizce, almanca, felsefe, coğrafya, edebiyat, tarih branşlarından öğretmenlerle görüşülmüştür.

Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Görüşmelerin kağıda dökmeleri yapılmış, daha sonra benzer cevaplar aynı kategoriler altında toplanmıştır. Cevaplar, sıklıklarına göre incelenmiştir. Katılımcı öğretmenler, Ö1, Ö2... (Öğretmen 1, öğretmen 2) şeklinde kodlanmıştır. Bulgular değerlendirirken, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden de alıntılar yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, görüşme yöntemiyle toplanan verilerin, içerik analizi yöntemiyle incelenmesinin ardından ortaya çıkan sonuçlar paylaşılmıştır.

Görüşme verileri ve örnek ifadeler aşağıdaki gibidir :

"**Tabletimi hiç kullanmıyorum**" diyen öğretmenlerin sayısı 12, oranı ise % 87 olmuştur. Örnek ifadeler şu şekildedir :

Ö1: "*Kapalı kutuda duruyor. Benim için Şu anda hiç önemi yok kullanamıyorum*"

Ö4: "*Aktive etmedim. Akıllı tahta ve touchpad işimi gördüğü için gerek duymadım*"

Ö5: "*Tabletleri sevmiyorum. Ara form gibi geliyor. Ekranın duruşundan dolayı laptop mantığını daha ergonomik buluyorum.*"

Ö9: "Tabletler dağıtıldı o kadar"

"Öğrenci tabletleri, ders sırasında dikkat dağıtıcı bir unsur" görüşü, 9 kişi tarafından belirtilmiştir.

Bu oran % 60'tır. Örnek ifadeler şu şekildedir :

Ö3: "Derste etkin kullanan öğrenci de var, oyun oynayan da var."

Ö12: "Dersi anlatmak ve kontrolü sağlamak arasında kalıyorum."

Ö7: "Kitabımı unuttum lafıyla çok karşılaşıyorduk, tabletimi unuttum lafıyla hiç karşılaşmadık."

Ö13: "Tabletler şu anda oyuncak aşamasında."

Ö6: "Biz cep telefonlarını yasakladık, tablet verdik."

Ö3: "Tabletler dağıtıldıktan sonra notlar düştü."

Ö15 : "Derslerde oyun oynayan birkaç öğrencinin tabletini alıp idareye teslim ettim, ama caydırıcı olmadı."

Ö11 : "Öğrenciler, en küçük boşluğu oyuna çeviriyorlar."

"Tabletlerle ne yapacağımı bilmiyorum" diye düşünen öğretmenlerin sayısı 5, toplam öğretmenlere oranı ise %33 olarak ortaya çıkmıştır. Görüşlerden alıntılar şu şekilde olmuştur :

Ö3: "Tabletle ilgili bir kursa gitmek isterim. Tablet ve bilgisayar çok farklı geldi.""

Ö5: "Çocuklar tabletlerle ne yapacaklar bilmiyorum."

Ö6: "MEB'in verdiği tableti henüz ders amaçlı nasıl kullanacağımı keşfedebilmiş değilim."

Ö7: "Tablete korkuyla yaklaşıyorum. Tam olarak hangi programları nasıl kullanacağımı yeterli derecede bilmiyorum."

"Tabletler şu an için faydasız, ileride daha iyi olacağını düşünüyorum" görüşünü savunan öğretmen sayısı 5, oranı ise % 33 olarak belirlenmiştir.

Alıntı ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö6: "Tabletlerle ilgili çok ciddi bir geçiş süreci yaşayacağız."

Ö11: "Zaman içinde oturacağını düşünüyorum."

Ö6: "Bir süreliğine bizi derslerde geriye götürecek. Ama ileride kültür oturunca işe yarayacak diye düşünüyorum."

"Öğrencilerin yazı yazma ve şekil çizme yetenekleri köreliyor" görüşü, 2 öğretmen tarafından % 20 oranla, şu ifadelerle desteklenmiştir :

Ö11: "Öğrenciler, 3 cümle yazınca yoruluyorlar."

Ö3: "Yazıları kötüleştiriyor."

"Geleneksel yöntemler tamamen terk edilmemeli" diyen öğretmenlerin sayısı 4, oranı ise %27'dir. Bazı ifadeler şu şekildedir :

Ö12: "Bir taraftan ders kitapları da yanlarında olabilir."

Ö11: "Geleneksel ve teknolojik yöntemler bir arada kullanılmalı. Geleneksel tamamen terk edilmemeli."

"Tabletlerde içerik eksikliği var" diye düşünen öğretmen sayısı 6, bu öğretmenlerin oranı ise %40 olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerden alıntılar şu şekildedir :

Ö5: "Kitabın aynısını görsel olarak gösterecekse, bu çok zayıf bir kullanım şekli olurdu."

Ö2: "Etkileşimli programlar olmalı."

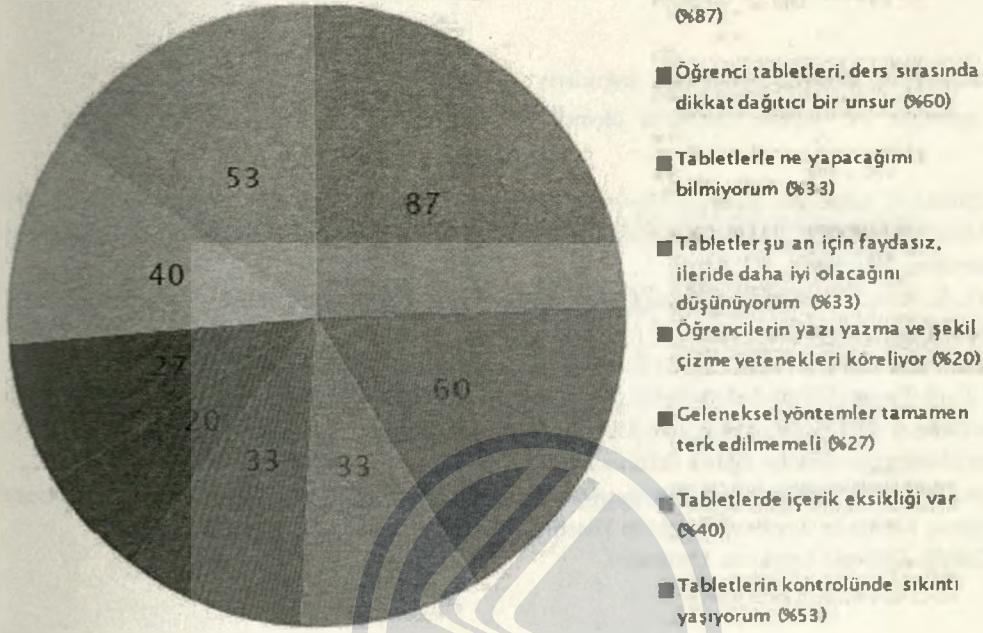
"Tabletlerin kontrolünde sıkıntı yaşıyorum" şeklinde düşünen öğretmenlerin sayısı 8, oranı ise %53'tür. Bu görüşü destekleyen bazı ifadeler aşağıdaki gibidir :

Ö14: "Öğretmen tabletlerinden, öğrenci tabletlerinin kontrolü olmalı."

Ö9: "Hoca akıllı tahtayı devreye soktuğunda, öğrenci tabletleri devre dışı kalmalı."

Aşağıdaki grafikte de, araştırma sonuçları toplu olarak görülmektedir:

Öğretmenlerin Tabletlerle İlgili Görüşleri



Şekil 1. Öğretmenlerin Tabletlerle İlgili Görüşleri

4. SONUÇ

Bulgulara genel olarak bakıldığında zaman, FATİH projesi kapsamında öğretmen ve öğrencilere dağıtılan tabletlerin, araştırmanın yapıldığı okulda henüz etkin bir şekilde ders amaçlı olarak kullanılmadığı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı tabletini kullanmadığını ifade etmiştir. Bunun sebepleri arasında; tableti kullanmaya ihtiyaç duymamak, tablete yabancılık çekmek, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojileri yeterli bulmak gibi faktörler sayılabilir.

Sonuçlar ışığında, öğretmenlerin tabletlerin ders amaçlı ve ders dışında nasıl kullanılacağı konusunda kafa karışıklığı yaşadığı söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmının tabletlere yabancılık çekmesi ve tablet eğitimine açık olması da ilgi çekici bir konudur.

Bu iki konuyla ilgili olarak, öğretmenlere dönem dönem tabletlerin derslerde nasıl kullanılacağına yönelik eğitimler verilmesi öneri olarak sunulabilir. Bunun yanında, tabletlerin içeriğinin mutlaka doldurulması gerekmektedir. Öğretmenlerin, tabletlerin hangi amaca hizmet edeceğini ve tabletleri nerede nasıl kullanacaklarını bildikleri takdirde tabletleri kullanmak isteyecekleri söylenebilir.

Araştırmaya göre öğretmenler, öğrenci tabletlerini ders sırasında kontrol etmekte güçlük çekmektedir. Öğretmenler, öğrenci tabletlerinin dikkat dağıtıcı bir unsur olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin verdiği bilgiler ışığında, öğrencilerin tabletleri daha çok oyun oynamak amaçlı olarak kullandığı ifade edilebilir. Kimi öğrenciler tableti ders amaçlı olarak kullanmak istese de; bu not tutmak, internetten araştırma yapmak ile sınırlı kalmaktadır. Tabletler ve etkileşimli tahta iletişimini sağlayan uygulamaların sağlanması çok önemli bir husus olarak kendini göstermektedir. Bu konuda çalışmalar yapılmalı, eğitim amaçlı uygulamaların yanı sıra, öğretmenlerin öğrenci tabletlerine müdahale edebilecekleri kontrol programları da geliştirilmeli ve bu uygulamalar ulaşılabilir olmalıdır.

Araştırmanın yapıldığı okuldaki öğretmenlerin tabletlerin geleceğinden umutlu olmaları ve tüm eksikliklere rağmen eğitimde teknoloji kullanımını olumlu görmeleri, FATİH projesi adına umut verici bir husus olarak belirtilebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer konuda, öğrencilerin de tablet kullanımı konusunda yeterince bilinçli olmadıkları, boşluklardan faydalanarak derslerde tabletlerle oyun oynadıkları, tableti

kullanmak isteseler dahi bunu nasıl yapacaklarını net olarak bilmemeleri durumudur. Öğrencilerin de tablet kullanımı konusunda temel bir eğitim almaları, ders ve öğrenme performansı açısından olumlu olacaktır.

Bu araştırma, FATİH projesi kapsamında dağıtılan tabletlerin amacına ne derece ulaştığını ölçmek

amaçlı yapılmış küçük bir çalışmadır. Araştırmanın, daha geniş kapsamlı çalışmalara ışık tutmasının, büyük yatırımların yapıldığı böyle bir projeyi anlamlandırmak adına gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akgün, E, Yılmaz, E, Seferoğlu, S.(2011) Vizyon 2023 Strateji Belgesi ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi: Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi, Malatya*
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Ekici, S ve Yılmaz, B.(2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, *Türk Kütüphaneciliği* ,(27):317-339
- ERG (2014) .Fatih Projesi Eğitimde Dönüşüm İçin Bir Fırsat Olabilir mi ?,s:8
- Genç, M ve Genç, T (2013). Öğretmenlerin Mesleki Gelişmeleri Takip Etme Durumları: Fatih Projesi Örneği *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* ,14(2), 61-78
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 24. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, M.(2005). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Öğretim Sistemlerinin Değerlendirilmesi için: Oyunlaştırma İlkeleri Ölçeği

Necmettin Alp AR*

Özcan Erkan AKGÜN**

Özet

Oyunlaştırma öğrenme-öğretme süreçlerini hem daha rekabetçi hem de daha eğlenceli bir hale getirmeyi sağlayan son yıllarda ortaya çıkan yeni bir öğrenme-öğretme stratejisidir. Bu stratejinin uygulanabilmesi için geliştirilen öğrenme öğretme materyalleri ve öğretim sistemlerinin uygunluğunu belirlemek için değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışma kapsamında alan yazındaki oyunlaştırma ilkeleri incelenmiş ve uzman görüşü alınarak bu ilkelere dayalı bir değerlendirme aracı hazırlanmaya çalışılmıştır. Aracın geliştirilmesinde ilgili alanlarda çalışan 5'i doktoralı toplam 8 uzmandan destek alınmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen araç ve bir örnek uygulama üzerinde yapılan değerlendirme sonuçları ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Gamification, Ölçek Geliştirme, Dijital Oyun, Bilişim Serüveni.

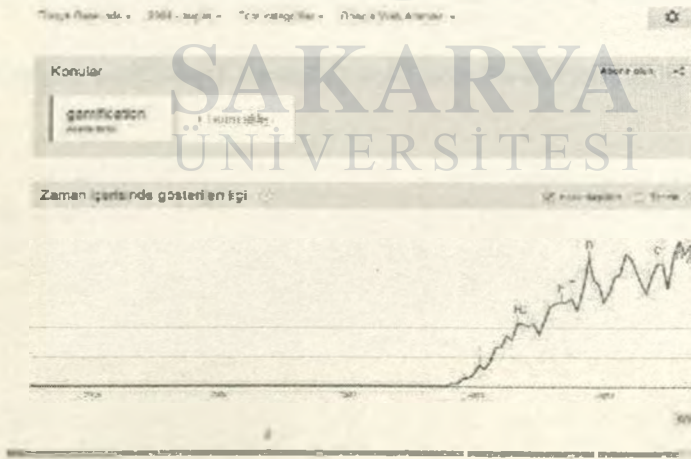
SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız zaman dilimi eğitimcilere yeni fırsatlar, yeni tehditler, yepyeni mücadeleler sunmaktadır. Artık içinde bulunduğumuz eğitim kurumlarındaki yerleşik eğitim yaklaşımları günümüz sorunlarına yeterli cevaplar verememektedir. Prensky'nin(2001) "dijital yerliler" olarak ifade ettiği milenyum nesli dijital bir dünyaya gözlerini açmış ilk nesildir ve aradan geçen 14 yılın sonunda ortaöğretim kurumlarında biz öğretmenlerin yani "dijital göçmenlerin" karşısına çıkmışlardır. 2003 yılı rakamlarına göre Amerika'da 14 yaşındaki ortalama bir birey haftada 17 saatini bilgisayar oyunu oynayarak geçirmektedir, bu bireylerin %10'unda bu süre 30 saatin üzerindedir (Sherry, de Souza, Greenberg, Lachlan, 2003). McMahon ve Pospisil'in (2005) dijital hayat stillerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin %66'sı kendini teknoloji ile olduğu zaman rahat hissettiği, % 67'si ise aynı anda birden fazla işle meşgul olduğunu belirtmiştir. Gelişen teknolojiler ve bu teknolojilerin dijital yerlilerin hayatının merkezine yerleşmiş olması öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenmeden dolayısıyla öğretenden ve öğretme ortamlarından beklentilerini değiştirmiştir. (Arabacı ve Polat, 2013)

Newzoo'nun The Turkish Games Market (2013) araştırmasına göre bilgisayarda oyun oynama süresi bakımından Türkiye, dünyada 3. sırada yer almaktadır. Dikkat çekme ve güdüleme öğrenme-öğretme etkinlikleri içerisinde hep kritik önemde olmuştur. Bununla birlikte bu aşamalar günümüzde öğretmenler tarafından çok daha zor sağlanan bir hal almıştır. Geline bu noktada yeni yöntem ve tekniklerin işe koşulması zorunlu bir hal almıştır.

Dijital oyunların eğitimde kullanılması üzerinde çokça çalışılan bir konu olmakla birlikte, son yıllarda sosyal uygulamalar içinde müşteri bağlılığını arttırmak amacıyla "oyunlaştırma" olarak isimlendirilen yeni bir teknik ortaya konmaktadır. Lee ve Hammer (2011) eğitim ve oyunlaştırmanın birlikte kullanımının 21. yüzyıl yeterliliklerinin kazanılması bakımından ayrıca önemli olduğunu belirtmiştir. Bu birlikteliği çikolata ve fıstığın bir araya gelmesine benzetmişlerdir. Oyun tasarımının maliyet gibi dezavantajlarından sıyrılmış olan oyunlaştırmaya ilgi Şekil 1 'de görüleceği üzere 2010'dan itibaren ciddi bir yükseliş izlemiştir.



Şekil 1. Google Trends Haber Başlıkları Arama Sonuçları

İsmini büyük oranda McGonigal'ın (2010) "Reality is Broken" sunumuna borçlu oyunlaştırma Deterding (2011) tarafından "oyun tasarım öğelerinin oyun dışı içeriklere uygulanması" olarak ifade edilmiştir. Zickerman ve Cunningham (2011) ise "oyundaki düşünce biçiminin ve oyun kurallarının, kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözmek

amacıyla kullanılması" olarak tanımlamışlardı. Bu noktada ortaya çıkan ürünün bir oyun olmadığını ve içeriğin kendine ait özelliklerini koruyacağına dikkat etmeliyiz. Bu bakımdan; oyunlaştırma, bağlantılı kavramlar olan ciddi oyunlar ve oyun tabanlı öğrenmeden ayrışmaktadır.

Oyunlaştırma günümüz ve geleceğin eğitim sistemleri ve özellikle teknolojinin eğitime entegrasyonu açısından önemli olanaklar sunmaktadır. Ancak oyunlaştırmanın eğitimde yer bulması öncelikle öğretim materyallerinin, öğrenme sistemlerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Araştırmamız geliştirilmekte olan öğrenme materyalleri ve öğretim sistemlerinde oyunlaştırmanın uygunluğunu belirlemek için bir değerlendirme aracı önerisi oluşturmayı amaçlamaktadır. Hali hazırda böyle bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın alanyazında örnek olmaması açısından gerekli, giderek artan bir konu olması açısından güncel öğrenmenin etkililiğini ve potansiyelini artırma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma kapsamında alanyazındaki oyunlaştırma ilkeleri incelenmiş ve uzman görüşü alınarak bu ilkelere dayalı bir değerlendirme aracı hazırlanmaya çalışılmıştır. Aracın geliştirilmesinde ilgili alanlarda çalışan 5'i doktoralı toplam 8 uzmandan destek alınmıştır. Çalışmamız kapsamında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

- Alan uzmanları grubunu oluşturulmuştur.
- Alan yazındaki çalışmalar taranarak bir aday ölçüt seti oluşturulmuştur
- Aday ölçüt seti konu uzmanları tarafından değerlendirilerek ölçütlere dönüştürülmüştür.
- Ölçütlere dayalı olarak aday maddeler hazırlanmıştır.
- Aday maddeler konu uzmanları tarafından yeniden değerlendirilmiştir.
- Maddelerin kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır.
- Hazırlanan ölçek oyunlaştırma içeren örnek bir uygulama üzerinde sınıranmıştır.

3. BULGULAR

Oyun tasarım öğelerinin neleri içerdiğini bilmek oyunlaştırmayı anlamamıza yardımcı olacaktır. Puan, liderlik tablosu, güç, rozet, kilitli içerik gibi yapıları oyun tasarım öğelerine örnek olarak verebiliriz. Fakat bu öğelerin toplam sayısı ya da hangi

yapıların bu öğelerden sayılacağı ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca bu öğeler çeşitli araştırmalarda motivasyon sağlayıcılar, oyunlaştırma teknikleri, oyun mekanikleri gibi isimler altında da görülmektedir. (Hamari 2014 ; O'Donovan 2012; Werbach ve Hunter 2012; Deterding 2011; Zichermann ve Cunningham 2011; Dorman A, Dorman E. , Dorman J. 2012; Herger 2011). Werbach ve Hunter (2012) bu kavramları açıklamak için bir model önermişlerdir. Önerdikleri modele göre oyun öğeleri dinamikler, mekanikler ve bileşenler olarak bir piramit halinde sınıflandırılmaktadır.

Alan yazındaki çalışmalar taranarak oluşturulmuş ve değerlendirme aracında yer verilmek üzere belirlenen ölçütler şu şekildedir.

- Hedef
- Kurallar
- Seviye / Rütbe / Derece
- Yarış / Mücadele / Liderlik-puanlama Tablosu
- Dönüt
- Kişiselleştirme/Avatar
- Parasal Sistem / Puan Sistemi
- Takımlar (Uzman Görüşlerine Dayalı olarak Kaldırıldı)
- 3D ortam (Uzman Görüşlerine Dayalı olarak Kaldırıldı)
- Zaman Baskısı
- Ticaret
- Sosyal Ağ
- İletişim Sistemi

Ancak bu ölçütlerin ikisi (takımlar ve 3d ortam) uzman görüşleri alınmasıyla birlikte uygun olmadığı, oyunlaştırmadan çok dijital oyun tasarımına yakın olduğu şeklinde değerlendirmeler yapıldığından ölçüt listesinden kaldırılmışlardır.

Daha sonra ölçütler ölçek maddelerine dönüştürülmüş ve uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan değerlendirmenin Uygun, Uygun Değil ve Düzeltilebilir Kullanılabilir şeklinde yapılması istenmiştir. Form uzmanlar tarafından anlaşılabilirlik ve dilbilgisi bakımından da incelenmiş, gerekli görülen maddeler "düzeltilebilir kullanılabilir" şeklinde belirtilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda aşağıdaki tabloda

görülen 2, 6, 13, 14 numaralı maddelerin eklenmesi 3, 4, 5, 12, 15, 17, 18, 22 numaralı maddelerde düzeltmelerin yapılması istenmiştir. Bu

değişiklikler yapıldıktan sonra ilgili maddeler başka uzmanlarca yeniden değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Oyunlaştırma İlkeleri Ölçeği Aday Maddeleri ve KGO'ları

		Uygun	Düzeltilerek Kullanılabilir	Uygun Değil	KGO
1	Kullanıcıların ulaşması gereken hedef(ler) açıkça ortaya konulmuş	5	0	0	1
2	<u>Oyunlaştırılmış eğitsel uygulama bir öykü içeriyor</u>	5	0	0	1
3	<u>Oyunlaştırılmış eğitsel uygulama</u> kuralları belirlenmiş ve kullanıcıya sunulmuş	5	0	0	1
4	<u>Oyunlaştırılmış eğitsel uygulama</u> kuralları kullanıcı tarafından anlaşılır düzeyde	5	0	0	1
5	<u>Anlaşılması zor ya da</u> birbiriyle çelişen kurallar var .	4	1	0	0,6
6	<u>Kurallar öğrenci düzeyine uygun , çok basit ya da çok zor değil.</u>	5	0	0	1
7	Kullanıcının performansına göre oyundaki derecesi/rütbesi değişiyor	0	0	5	-1
8	Kullanıcı hedefleri gerçekleştirdikçe rütbesi/seviyesi artıyor.	5	0	0	1
9	Kullanıcının başarı/başarısızlığı puana dönüşüyor.	4	1	0	0,6
10	Kullanıcının kendi düzeyini diğer kullanıcılarla karşılaştırması mümkün	0	0	5	-1
11	Kullanıcı diğer kullanıcılar arasındaki sırasını,başarısını sistemde görebiliyor.	5	0	0	1
12	<u>Oyunlaştırılmış eğitsel uygulamada tüm kullanıcıların puanını gösteren bir liderlik/puanlama tablosu var.</u>	5	0	0	1
13	<u>Kullanıcılar rozetler kazanabiliyor.</u>	5	0	0	1
14	<u>Kullanıcılar oyuna devam ettikçe oyundaki kapalı içerikler açılıyor.</u>	5	0	0	1
15	Kullanıcılar <u>oyunlaştırılmış eğitsel uygulamada</u> başarılı ya da başarısız olduklarıyla ilgili geri bildirim alıyor.	5	0	0	1
16	Öğrenci bir görevi başarılı/başarısız tamamladığında geri bildirimi alıyor mu?	0	0	5	-1
17	<u>Oyunlaştırılmış eğitsel uygulamada</u> kişiselleştirme (avatar kullanımı, profil oluşturma vb) mümkün.	5	0	0	1
18	Kullanıcılar <u>oyunlaştırılmış eğitsel uygulama</u> içinde <u>oyun ile ilgili alış veriş</u> yapabiliyor.	1	1	3	-0,6
19	Kullanıcıların gerçekleştirmeleri gereken hedeflerle ilgili zaman sınırlaması var.	4	0	1	0,6
20	Görevlerin daha çabuk tamamlanması için tarih -süre sıralaması var .	5	0	0	1
21	Kullanıcılar puanlarını, rütbelerini başkalarıyla sosyal ağlarda paylaşabiliyor.	5	0	0	1
22	<u>Oyunlaştırılmış eğitsel uygulama</u> içinde kullanıcılar birbirleriyle haberleşebiliyorlar.	5	0	0	1

Maddelerin değerlendirilmesi aşamasında maddelerin kapsam geçerlilik oranları da hesaplanmıştır. Lawshe tekniği olarak da bilinen kapsam geçerlilik çalışması minimum 5 maksimum 40 uzmanla birlikte yürütülen bir çalışmadır. Uzmanlardan maddeleri uygun, düzeltilerek kullanılabilir, uygun

değil şeklinde derecelendirmesi istenmiştir. Aday ölçek formundaki her bir maddenin Kapsam Geçerlilik Oranının (KGO) hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmaktadır:

$$KGO = (Ng / N/2) - 1$$

noktada maddelerden elde edilen sonuçların tutarlılığına bakılmıştır. Standart sapma değerlerinin düşük olması ölçeğimizden güvenilir sonuçlar aldığımız şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 2'deki sonuçlar dikkate alındığında uzmanların

değerlendirme aracını kullanarak aynı ürüne yönelik yaptıkları değerlendirmede uyumlu işaretlemeler yaptıkları görülmektedir. Bu bulgular aracın tutarlı değerlendirme yapmaya uygun olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir.

Tablo 2. Bilişim Serüveni Üzerinde Aday Ölçek Uygulanması Uzman Görüşü Sonuçları

	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3	Uzman 4	Uzman 5	X	S
s1	5	5	5	5	5	5	0
s2	5	5	4	4	5	4,6	0,547723
s3	5	5	5	5	5	5	0
s4	5	3	5	4	4	4,2	0,83666
s5	4	5	5	5	5	4,8	0,447214
s6	4	5	5	5	5	4,8	0,447214
s7	5	5	5	5	5	5	0
s8	5	5	5	5	5	5	0
s9	5	5	5	5	5	5	0
s10	5	5	5	5	5	5	0
s11	2	3	2	1	2	2	0,707107
s12	5	5	5	5	5	5	0
s13	5	5	5	5	5	5	0
s14	2	1	2	2	1	1,6	0,547723
s15	5	5	5	5	5	5	0
s16	5	5	5	5	5	5	0
s17	5	5	5	5	5	5	0

3 SONUÇ

Oyunlaştırma ilkelerine uygunluk ölçeğinin nihai hali 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin oyunlaştırılmış eğitsel uygulama geliştiren araştırmacılara uygulamalarını geliştirirken yardımcı olacak bir araç olarak da kullanılacağını düşünülmektedir. Bununla birlikte ölçeği kullanacak araştırmacıların aklından çıkarmaması gereken husus, hazırlanan ölçeğin uygulamaları yalnızca şekilsel yönden ölçebileceğidir. Yani bu ölçek bir ürünün oyunlaştırma ilkelerine uygunluğunu niteliksel açıdan var/yok arasındaki düzeyini belirleyerek gösterebilir ancak ürünün başarılı olup olamayacağını ya da ne düzeyde öğrenme sağlayacağını ortaya koyamaz. Ölçek sonuçlarından elde edilecek sonuçlarla uygulamanın sunacağı oyunlaştırma deneyimini de yordamak mümkün değildir. Oliveira ve Petersen'in (2014) belirttiği gibi oyun öğelerini bir araya getirmek etkili bir oyunlaştırma uygulaması tasarlamaya yetmeyebilir. İlkelerin ötesinde oyunun kişiye uygunluğu, görevlerin tasarımı, görsel tasarım, içerik vb. diğer etmenlerde yapılacak araştırmalar da dikkate alınmalıdır. Oyunlaştırılmış bir eğitsel uygulamanın öğrenci grubu üzerindeki etkisi oyundan alınan keyifle

yakından ilgilidir. Bu noktada ise Bartle'in (1996) ifade ettiği grupta bulunanların oyuncu tipleri, uygulamanın oyun tasarım yaklaşımlarına ve görsel tasarım ilkelerine uygun hazırlanmış olması kritik öneme sahiptir.

Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ölçeğin içerikten bağımsız olarak sadece oyunlaştırma ilkeleri temelinde hazırlanmış olduğudur. Akış (flow) teorisinde açıklanmaya çalışıldığı gibi içeriğin gereğinden fazla kolay ya da zor olması uygulamanın kullanıcı üzerindeki bağlayıcılığını etkilemektedir (Csikszentmihalyi, 1991).

Oyunlaştırma, dijital yerlilerin çağında zamanın ruhunu yakalayabilmek için önümüzde bir fırsat olarak yükselmektedir. Kolay ulaşılabilir, maliyet açısından verimli, işlevsel içerik ve sistemlerin tasarımı FATİH projesinin amaçlarına ulaşma açısından etkili olacaktır (Ar ve Cengiz, 2011). Eğitimde oyunlaştırmanın kullanımı üzerine daha fazla çalışılması, kullanışlı araç ve uygulamaların üretimi yoluyla eğitimde başarıyı ve kaliteyi arttırmanın yollarını bulmalıyız. Geliştirilen aracın bu konuda araştırmacı ve uygulayıcılara ipuçları sağlaması umulmaktadır.

Tablo 3. Oyunlaştırma İlkelerine Uygunluk Ölçeği

		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Kullanıcıların ulaşması gereken hedef(ler) açıkça ortaya konulmuş					
2	Oyunlaştırılmış eğitsel uygulama bir öykü içeriyor					
3	Oyunlaştırılmış eğitsel uygulamanın kuralları belirlenmiş ve kullanıcıya sunulmuş					
4	Oyunlaştırılmış eğitsel uygulamanın kuralları kullanıcı tarafından anlaşılır düzeyde					
5	Birbiriyle çelişen kurallar var .					
6	Kurallar öğrenci düzeyine uygun , çok basit ya da çok zor değil.					
7	Kullanıcı hedefleri gerçekleştirdikçe rütbesi/seviyesi artıyor.					
8	Kullanıcının başarısı puana dönüşüyor.					
9	Kullanıcı diğer kullanıcılar arasındaki sırasını,başarısını sistemde görebiliyor.					
10	Oyunlaştırılmış eğitsel uygulamada tüm kullanıcıların puanını gösteren bir liderlik/puanlama tablosu var.					
11	Kullanıcılar rozetler kazanabiliyor.					
12	Kullanıcılar oyuna devam ettikçe oyundaki kapalı içerikler açılıyor.					
13	Kullanıcılar oyunlaştırılmış eğitsel uygulamada başarılı ya da başarısız olduklarıyla ilgili geri bildirim alıyor.					
14	Oyunlaştırılmış eğitsel uygulamada kişiselleştirme (avatar kullanımı, profil oluşturma vb) mümkün.					
15	Kullanıcıların gerçekleştirmeleri gereken hedeflerle ilgili zaman sınırlaması var.					
16	Kullanıcılar puanlarını, rütbelerini başkalarıyla sosyal ağlarda paylaşabiliyor.					
17	Oyunlaştırılmış eğitsel uygulama içinde kullanıcılar birbirleriyle haberleşebiliyorlar.					

Kaynakça

- Ar, N. ve Cengiz E. (2011). Fatih Projesine Uygun Öğretim Sistemleri Geliştirilmesi (Soru- Cevap Tekniğinin Yeniden Yorumlanması),*İSTEC 2011 Bildiri Kitapçığı*
- Arabacı, İ. B., ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler Ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 12 (47), 11-20.
- Akgün, E., Nuhoğlu , P., Tüzün, H., Kaya, G., Ve Çınar, M. (2011). Bir Eğitsel Oyun Tasarımı Modelinin Geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* , 1 (1), 56.
- Bartle ,R.(1996) Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit muds. *Journal of MUD research*,1(1):19.
- Csikszentmihalyi, M.(1991). *Flow: The psychology of optimal experience: Steps toward enhancing the quality of life*. Harper Collins Publishers
- Deterding ,S. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *MindTrek*
- Dorman ,A. Dorman, E. Dorman J. (2012)*Game Mechanics Advanced Game Design*
- Herger ,M.(2011). A Checklist for Evaluating Gamification Platforms
- Hamari, J., Koivisto, J., ve Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January 6-9, 2014.

- Lee, J. J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- McMahon, M., ve Pospisil, R. (2005). Laptops for a digital lifestyle: Millennial students and wireless mobile technologies Paper presented at the ascilite 2005: *Balance, Fidelity, Mobility: maintaining the momentum?*
- Manuel Oliveira, ve Petersen, S. (tarih yok). Gamification Methodologies-MyNeighbourhood.
- NewZoo (2013) *The Turkish Game Market* <http://www.newzoo.com/infographics/infographic-the-turkish-games-market/> adresinden erişilmiştir.
- O'Donovan, S. (2012). Gamification of the Games Course. *Technical Report*. Department of Computer Science. University of Cape Town.
- Oliveira, M, & Petersen, S. (2014). Co-design of Neighbourhood Services Using Gamification Cards. In Fiona Fui-Hoon Nah (Ed.), *HCI in Business Lecture Notes in Computer Science Volume* (pp. 419-428). Switzerland: Springer.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* , 9 (5).
- Prensky, M. (2005, September/October). Engage Me or Enrage Me. *Educause* , 60-63.
- Sherry, J. L., deSouza, R., Greenberg, B. S. ve Lachlan, K.(2003). Why do adolescents play video games? Developmental stages predicts video game uses and gratifications, game preference, and amount of time spent in play.
- TEPAV, British Council. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretilmesine Yönelik İhtiyaç Analizi*.
- Werbach, K. Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zicherman, G. ve Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

Geliştiren ve Uygulayanların Eğitimde Öğretim Materyali Kullanımıyla İlgili Görüşleri

Özcan Erkan AKGÜN* Furkan AYDIN** Fatma HORZUM*** Sercan
ÖZEN**** Funda BAKIRCI***** Ayşe GÖNÜLTAŞ***** Harika TÜRCAN
SELVİ***** Kağan KIRCABURUN***** Ali İhsan ÖNDER*****

Özet

Öğretim materyallerinin, öğrenmeyi daha akıcı, daha etkili ve daha verimli olmasını sağlayacağına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar öğretmenlerin materyal geliştirmelerini veya kullanmalarını önermektedir. Ancak öğretim materyali kullanan veya geliştiren öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinin incelendiği nitel çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı öğretim materyali geliştiren ve kullanan öğretmenlerin kullandıkları materyallerinin etkililiğini belirlemek, materyal geliştirme ve kullanım süreçleriyle ilgili görüşlerini almaktır. Bu çalışma, bir karma yöntem araştırmadır. Araştırma kapsamında 3 farklı öğretim materyali geliştirilmiş ve yarı deneysel desen içinde öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleri nitel olarak incelenmiştir. Araştırmaya 75 lise ve 84 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Nitel veriler, bu öğrencilere öğretmenlik yapan 4 kişiden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler materyal geliştirme ve kullanmanın daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Ancak kullanılan materyaller öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırmıştır. Deney gruplarının dördünden sadece birinde materyal kullanan grup lehine anlamlı farklılık bulunmuş diğer gruplarda ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar ışığında öğretim materyallerinin öğrenmenin kalitesini artırma açısından önemli bir potansiyeli olduğu ancak materyallerin geliştirilmesi, kullanılması ve etkili olması için öğretmenlerin materyal geliştirme ve kullanımına yönelik yeterliklerinin artırılması ve ayrıca materyal kullanmaların ilerleme, teşvik vb. ödüllerle desteklenmelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Materyal Geliştirme, Materyal Kullanımı, Araç ve Gereç, Öğretim Teknolojisi.

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, oakgun@sakarya.edu.tr

** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, furkanaydin@live.com

*** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, fatma.horzum@gmail.com

**** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, sozen33@gmail.com

***** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, fundabakirci0619@gmail.com

***** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, gonultasayse@gmail.com

***** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, hrkntrcn@hotmail.com

***** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, kircaburunkagan@gmail.com

***** Sakarya Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri YL Öğrencisi, alionderrr@gmail.com

1. GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra teknolojiye meydana gelen gelişmeler eğitim alanında da yenileşme ve gelişmeleri beraberinde getirmiştir (Rıza, 2000: 36). Bilginin hızla yenilendiği günümüz dünyasında bireylerden beklenen beceri ve sorumluluklar da değişmiştir. Gelişmekte olan ülkeler, eğitimin niteliğini artırmak için bu gelişmeleri takip etmekte, bilgiyi hazır olarak alıp kullanan bireyler değil, öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla teknolojiyi kullanabilen, bilgiye araştırarak ulaşabilen ve karşılaştığı problemlere yönelik farklı çözüm yolları üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin gerçek yaşamla tutarlı öğretim ortamı tasarlamasının yani öğretim ortamını somutlaştırarak öğrenci için anlamlı hale getirmesinin, iyi organize edilmiş etkinliklerle ve öğretim araç-gereciyle desteklemesinin payı büyüktür.

Ergin (1995) ve Semerci'nin (2006) çalışmalarında öğretimin materyallerle desteklenmesindeki temel amaç, öğretim etkinliğinin daha da geliştirilmesidir. Bugün öğretimi destekleyen araçlar çok basit yapıdan aşırı derecede karmaşık yapılara kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Hangi materyal kullanılırsa kullanılsın önemli olan nokta o materyalin öğretim ortamında nasıl kullanıldığıdır. Materyalle desteklenen eğitimde en önemli özellik, öğretimi daha cazip, dinamosu yüksek, etkili, verimli ve ekonomik hale getirmesidir. Bir öğretme etkinliği ne kadar fazla duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmaktadır (Ergin, 1995; Semerci, 2006).

Öğretim ortamında kullanılan farklı materyallerin farklı işlevleri vardır. Bu sebeple öğretmenlerin uygun materyali seçmesi ya da tasarlaması gerekir. Yalın'a (2008) göre öğretim araç gereçlerinin seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar: öğretimin hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri (görsel-işitsel tercihleri, öğrenme düzeyleri, vs.), öğretim ortamı (büyüklüğü, araç-gereç kullanımına elverişliliği), araçların özellikleri, gereçlerin tasarım özellikleri, öğretmenlerin tutumları, becerileri ve maliyet, zaman, elde edebilme gibi sınırlamalardır (Yalın, 2008: 93).

Alan yazında öğretim materyallerinin seçimine ve etkililiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Doğan'ın (1998) çalışmasında ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin yarısının öğretim materyali kullanmadığı görülürken öğretim materyalinin kullanıldığı sınıflarda dersin daha zevkli hale geldiği ve öğrencilerin daha fazla öğrendiği, öğretim materyali seçiminde ölçütlerin çok iyi bilinmesi halinde başarının artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ertürk ve Üstündağ'ın (2007) çalışmasında materyalle öğretim yapılan grubun erişimi ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiş, kullanılan materyallere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, konuşmalarını anlaşılır hale getirip dilbilgisi kurallarına uygun olarak konuştukları ve sözcük bilgilerinin geliştiği aynı zamanda daha akıcı konuşmayı sağladığı görülmektedir. Materyallerde yazı ve resmin birlikte olmasının hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Ertürk ve Üstündağ, 2007).

Akarsu'nun (2007) çalışmasında ortaokulda müzik eğitiminde materyal kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ancak okullarda materyal kullanımına uygun ortam olmadığı ve yeterli düzeyde materyal kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Semerci'nin (2006) çalışmasında öğretmenlerin; derste materyal kullanımının öğrenciyi ezbercilikten kurtardığı ve öğrenci merkezli öğretim için her zaman düzeyinde gerekli olduğu düşündükleri, materyal kullanma ve üretme konusuna yönelik olumlu tutum sergiledikleri ancak bu konuda kendilerini yeterli görmedikleri, okullarında bulunan öğretim materyallerinin sayı ve niteliğinin yeterli düzeyde olmadığı ve özellikle bilgisayar gibi yeni teknolojik materyallerin yeterli düzeyde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel'in (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin; tebeşirli tahta, ders kitabı gibi geleneksel özelliği olan öğretim araç - gereçlerini her zaman düzeyinde kullandıkları, bilgisayar gibi görsel- işitsel teknolojileri hemen hemen hiç kullanmadıkları, araştırmanın yapıldığı okullarda bulunan öğretim teknolojilerinin kullanılmama sebeplerinin başında dersliklerin düzeni, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin bilgi ve beceri yetersizlikleri ve okul yönetiminin olumsuz tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alpaltun'un (2012) çalışmasında deneyimi fazla olmayan ve sınıf öğretmenliğinden mezun olmayan öğretmenlerin, gerekli öğretim materyali kullanımında sınıf yönetimini sağlayamadıkları, öğretmenlerin okullarındaki olanaksızlıklara rağmen kendi imkânları doğrultusunda basit araç gereçlerle öğretim materyali geliştirme konusunda olumlu görüşte olduğu ama bu konuda fazla çaba göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Alpaltun , 2007).

Yapılan araştırmalar öğretim ortamında kullanılan öğretim araç-gerecinin öğrenci başarısını artırdığını ancak okullardaki olanaksızlıklar, sınıf düzeninin uygun olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin materyal konusunda bilgi ve beceri yönünden yeterli olmaması, okul yöneticilerinin olumsuz tutumları gibi sebeplerle öğretim materyallerinin yeterli düzeyde kullanılmadığı görülmüştür. Güneş ve Karakuş'un (2009) çalışmasında öğretmen adayları üç boyutlu materyalleri hazırlamada, zaman konusunda, materyalin planlama aşamasında, asetatların temizliğinde ve çizimlerinde, bilgisayar kullanmada, grup çalışması yapmada ve malzeme bulmada sorunlar yaşamışlardır (Güneş ve Karakuş, 2009).

Alan yazında öğretim ortamında materyal kullanımının birçok yararının olduğu dile getirilmekte ve öğretmenlerin derslerinde öğretim materyali kullanım düzeylerini, öğretmenlerin farklı derslerde materyal kullanımı konusunda karşılaştıkları sorunlar ile öğretmen adaylarının materyal tasarlama sürecine ilişkin kazanımlarını konu edinen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak gerçek eğitim ortamında kullanılmak üzere materyal tasarlayan öğretmenlerin geliştirdikleri materyali tasarlama ve uygulama sürecindeki deneyimlerine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın konusunu geliştiren ve uygulayanların eğitimde öğretim materyali kullanımıyla ilgili görüşleri oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisini de içermesi nedeniyle bir karma yöntem (mixed method) araştırmasıdır. Karma araştırma deseninde araştırmacı tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel veriler toplanır ve bu verileri analiz ederek bir bütün halinde bulgulara erişilir (Creswell, 2003).

Bu araştırmada üç farklı öğretim materyali ve bu materyallere yönelik başarı testleri geliştirilmiştir. Bu öğretim materyalleri, dört farklı bağlamda deney-kontrol grupları üzerinde uygulanmıştır. Yani üç farklı öğretim materyali, dört farklı okulda uygulanmıştır. Birinci uygulamada Z-kitap öğretim materyali, ikinci üçüncü ve dördüncü uygulamada etkileşimli bir Powerpoint sunusu geliştirilmiştir. Ayrıca ikinci ve üçüncü uygulamalar için ek olarak çalışma yapıları hazırlanmıştır. Her bir grupta deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest başarı testi uygulanmış ayrıca uygulamayı gerçekleştiren 4 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır.

Birinci uygulamada, 2013-2014 öğretim yılında Uşak'taki bir ortaöğretim okulunda öğrenim gören 75 dokuzuncu sınıf öğrencisi; uygulama 2 ve 3 için Sakarya'daki iki farklı ortaokulda öğrenim gören 36 ve 28 beşinci sınıf öğrencisi; uygulama 4 için Sakarya'daki bir ortaokulda öğrenim gören 20 altıncı sınıf öğrencisi katılımcıları oluşturmuştur. Nicel veriler için her bir uygulamada öğrenciler yer aldıkları sınıfın rastgele yöntemle seçilmesiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu kısmı yarı deneyseldir. Uygulamalara göre katılımcıların deney kontrol gruplarına dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Uygulamalara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları

Uygulamalar		Kız	Erkek	Toplam
Uygulama 1	Deney	24	12	36
	Kontrol	22	17	39
Uygulama 2	Deney	8	9	17
	Kontrol	8	11	19

Uygulama 3	Deney	4	10	14
	Kontrol	8	6	14
Uygulama 4	Deney	6	4	10
	Kontrol	6	4	10
Toplam		86	73	159

Çalışmanın nitel kısmı ise bir durum çalışmasıdır. Nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu formda yer alan açık uçlu sorular "1. Öğretim materyali geliştirme sürecinde neler yaşadınız?", "2. Öğretim materyalini öğrenciler üzerinde kullanma sürecinde neler yaşadınız? Sizin açınızdan olumlu ve olumsuz durumlar nelerdir", "3. Öğretim materyallerine öğrencilerin tepkisi ne oldu? Olumlu ve olumsuz öğrenci kazanımları ve çıktıkları nelerdir?", "4. Genel olarak, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile ilgili yaşadığınız deneyimlere dayanarak eleştiri ve önerileriniz nelerdir?", "5. Eğitimde öğretim materyali kullanmak konusu ile ilgili görüşleriniz yaşadığınız deneyimden sonrası öncesine göre değişti mi? Değiştiyse nasıl değişti?" şeklindedir. Formlar doldurulurken öğretmenlerin isimleri alınmamış, bunun yerine sadece baş harfleri ile aynı, fakat farklı isimler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında 4 öğretmenden veri toplanmıştır. Nicel veriler analiz edilirken t testleri,

nitel verilerin analiz edilirken ise içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verilerden yapılan doğrudan aktarmalarda gerçek adlar yerine takma adlar kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Nicel Bulgular

Araştırmada dört farklı uygulamaya ait deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları ile deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını analiz etmek için *bağımsız örneklem t testi* kullanılmıştır. Uygulamalara göre kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları ile deney gruplarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını analiz etmek içinse *eşleştirilmiş iki grup t testi* kullanılmıştır. Nicel analizlere ait test sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Tüm grupların ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılması (Eşleştirilmiş İki Grup t-Testi Sonuçları)

Uygulama	Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Uygulama1	Ön-test	39	3.51	1.78	38	-9.39	.00*
	Son-test	39	6.46	1.86			
Uygulama2	Ön-test	19	37.8	18.5	18	-6.95	.00*
	Son-test	19	66.4	27.1			
Uygulama3	Ön-test	14	17.4	9.35	13	-7.95	.00*
	Son-test	14	59.5	19.6			
Uygulama4	Ön-test	10	19.9	19.05	9	-7.52	.00*
	Son-test	10	85.9	27.49			
Uygulama1	Ön-test	36	3.47	1.05	35	-7.65	.00*
	Son-test	36	6.75	2.62			
Uygulama2	Ön-test	17	24.1	17.3	16	-16.3	.00*
	Son-test	17	86	19.4			
Uygulama3	Ön-test	14	17.8	13.8	13	-4.83	.00*
	Son-test	14	48.7	25.8			
Uygulama4	Ön-test	10	11.3	12.8	9	-4.67	.00*
	Son-test	10	65.8	40.6			

(p<0.05)

Tablo 2'deki tüm grupların ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında, tüm uygulamaların son-test puanları lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_1=-7.65$; $t_2=-16.3$; $t_3=-4.83$; $t_4=-4.67$, $p_{1234}=0.00 < 0.05$). Bu sonuca göre dört uygu-

lamada da deney ve kontrol olmak üzere tüm öğrencilerin başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlendiği söylenebilir. Yani işlenen tüm derslerde öğretim materyalleri olsun ya da olmasın öğrencilerin başarıları anlamlı olarak artmıştır.

Tablo 3 Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve ayrıca son-test puanlarının karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları)

	Uygulama	Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Ön-test	Uygulama1	Deney	36	3.47	1.05	62.3	-0.12	.90
		Kontrol	39	3.51	1.78			
	Uygulama2	Deney	17	24.17	17.31	34	-2.27	.029*
		Kontrol	19	37.84	18.55			
	Uygulama3	Deney	14	17.85	13.8	26	0.09	.92
		Kontrol	14	17.42	9.35			
	Uygulama4	Deney	10	11.3	12.8	18	-1.18	.25
		Kontrol	10	19.9	19			
Son-test	Uygulama1	Deney	36	6.75	2.62	73	.55	.58
		Kontrol	39	6.46	1.86			
	Uygulama2	Deney	17	86.05	19.4	34	2.46	.019*
		Kontrol	19	66.42	27.17			
	Uygulama3	Deney	14	48.71	25.8	26	-1.24	.22
		Kontrol	14	59.5	19.6			
	Uygulama4	Deney	10	65.8	40.6	18	-1.29	.21
		Kontrol	10	85.9	27.4			

($p < 0.05$)

Tablo 3'deki ön-test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında yalnızca uygulama 2'de anlamlı fark saptanmıştır ($t=-2.27$, $p=.029 < 0.05$). Bu farklılık dikkate alındığı ön testte göre dezavantajlı grubun deney grubu olduğu halde son testte kontrol grubundan anlamlı olarak daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Diğer üç uygulamada ise ön-test puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu nedenle uygulama 1, 3 ve 4'teki öğrencilerin konu anlatımından önceki bilgi düzeyleri arasında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3'deki son-test puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında ise, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında yukarıda belirtildiği gibi yalnızca uygulama 2'de anlamlı fark saptanmıştır ($t=2.46$, $p=.019 < 0.05$). Bu sonuca göre uygulama 2'de yer alan deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrenci başa-

rısını artırmada uygulama 1, 3 ve 4'te kullanılan öğretim materyallerinin geleneksel yöntemle göre etkili olmadığı, ancak uygulama 2'de kullanılan öğretim materyali ve yönteminin başarıya ulaştırdığı söylenebilir. Hatta öntest puanları açısından ikinci uygulamada yer alan kontrol grubu öğrencilerinin ön başarıları deney grubundan daha yüksek olduğu halde deneysel işlemler sonrası anlamlı olarak puanı yükselen grup deney grubu olmuştur. Yani başta daha dezavantajlı olan deney grubu deneysel işlemler sonrası kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu bulgu öğretim materyalinin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak aynı materyal bir diğer okulda uygulandığında son testler açısından anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

3.2 Nitel Bulgular

Nitel analiz sonucu ulaşılan bulgular şunlardır.

3.2.1 "Öğretim materyali geliştirme sürecinde neler yaşadınız?" sorusuna verilen cevaplar

Araştırmaya katılan öğretmenlere öncelikle öğretim materyali geliştirme sürecinde neler yaşadıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan 4 öğretmenin tamamı da bireysel farklılıkları (ön bilgi düzeyi, başarı düzeyi, öğrenme stilleri ve yaş gibi) dikkate almak ve sınıfın altyapı ve donanım eksikliğinden kaynaklı olarak materyal geliştirmenin zaman alıcı ve zorlayıcı bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Sürecin zaman alıcı ve zorlayıcı olmasının nedeni olarak öğretmenler hem konu hakkında bilgi verecek, hem sıkıcı olmayacak, hem de dikkat çekecek materyal tasarlanmasının çok zor olmasını göstermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Figen konu ile ilgili görüşünü *"Bu süreçte öğrencilerin öğrenme stillerini ve yaşlarını dikkate alarak tüm sınıfın katılımını sağlayacak bir materyal tasarlamak gerekiyordu bu da birden fazla materyal ve etkinlik anlamına geldiğinden zaman alıcı"* şeklinde belirtmiştir. Füsün *"Sınıftaki birçok öğrencinin evde kendine ait bilgisayar bulunmamaktadır. Ayrıca BT sınıfının teknik eksiklikleri nedeni ile her bilgisayarda internet bağlantısı bulunmadığı için zorlandığını"* vurgulamıştır. Bu zorluklar geliştirilen materyalin uygun şekilde öğrenciler tarafından kullanılmasını engellemiştir. Bunun yanında Hatice ise *"Hem bilmeyen öğrenciler için basit düzeyde hem de konu hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler için sıkıcı olmayan bir materyal içeriği hazırlamak zaman alıcı oldu. Bunun yanında öğrencilerin dikkatini çekecek görsellerin seçimi, bu görseller ve içeriğin sayfada nasıl yer alacağını belirlenmesi bizi zorlayan diğer bir konu oldu"* görüşünü ifade etmiştir. Sonuç olarak tüm katılımcılar materyal hazırlama sürecinin kendilerini zorladığını, bu süreci aşmak için normal öğretmenlik yükü olarak gördükleri yükün dışında ancak fazladan emek harcayarak materyal hazırlayabildiklerini belirtmişlerdir.

3.2.2 "Öğretim materyalini öğrenciler üzerinde kullanma sürecinde neler yaşadınız? Sizin açınızdan olumlu ve olumsuz yanlar nelerdir?" sorularına verilen cevaplar

Araştırmaya katılan öğretmenlere ikinci soru olarak öğretim materyalini öğrenciler üzerinde kullanma sürecinde neler yaşadıkları, kendi açılarından olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğu sorulmuştur. Bu sorunun cevapları değerlendirilirken iki farklı kısımda ele alınmıştır. Öncelikle sorulara verilen cevaplar olumlu yönde olanlar ve olumsuz yönde olanlar

olmak üzere sınıflanarak değerlendirilmiş ve iki kategoride raporlanmıştır. Araştırmaya katılan 4 öğretmenin tamamı öğretim materyali kullanımının derse ilgiyi arttırdığını vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Füsün görüşünü *"Materyal öğrencilerin ilgisini çekti. Materyal öğrencilerin dikkatini toplamasına, materyalle etkileşim kurmasına ve dersin eğlenceli geçmesine sebep oldu"* şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden 3'ü materyaldeki değerlendirme sorularının uygulanmasının öğrencileri aktif hale getirdiğini olumlu yön olarak vurgulamışlardır. Hatice Öğretmen görüşünü *"Materyalde en çok değerlendirme sorularına sunum üzerinden tıklayarak cevap vermeleri ve yanlış cevap verdiklerinde dönüt almaları hoşlarına gitti"* şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi hiçbir olumsuz yön olmadığını ifade ederken, 3 öğretmen ikisi ders saati yetersizliğini, biri ders dışı videoların dikkati dağıtmasını, biri teknik aksaklıkları olumsuz yön olarak ifade etmişlerdir. Materyalin kullanımında hiçbir olumsuz yön olmadığını belirten Hatice bu fikrini *"Uygulamanın genel olarak olumsuz bir yanı bulunmamaktadır."* şeklinde vurgulamıştır. Dikkat dağınıklığını vurgulayan Salih *"Uygulama esnasında karşılaşılan olumsuzluk ise materyalde bulunan [öğrencileri motive etmek amacıyla eklenmiş, komik] ders dışı videoların öğrencilerin dikkatini dağıtması"* olduğunu belirtmiştir. Teknik aksaklıkları vurgulayan Füsün *"Özellikle sunumun dersten önce mutlaka prova yapılması gerektiğini gördüm. Çünkü materyalin hazırlandığı program ile sınıfta kullanılan program farklı sürümlerde olduğundan bazı slaytlarda teknik aksaklıklar ortaya çıktığını"* ifade etmiştir. Süre ile ilgili olumsuz yön olarak ise Figen *"Materyali oluştururken kazanımın süresini hesaba katmadığımızdan materyalin zaman alıcı olduğunu"* ifade etmiştir.

3.3.3 "Öğretim materyallerine öğrencilerin tepkisi ne oldu? Olumlu ve olumsuz öğrenci kazanımlarının çıktıkları nelerdir?" sorularına verilen cevaplar

Araştırmaya katılan öğretmenlere üçüncü soru olarak öğretim materyallerine öğrencilerin tepkisi ne olduğu ve olumlu ve olumsuz öğrenci kazanımlarının çıktıklarının neler olduğu sorulmuştur. Bu sorunun cevapları değerlendirilirken iki farklı kısımda ele alınmıştır. Öncelikle sorulara verilen cevaplar

olumlu yöndekiler ve olumsuz yöndekiler olmak üzere sınıflanarak değerlendirilmiş ve iki kategoride raporlanmıştır. Araştırmaya katılan 4 öğretmenin tamamı öğretim materyallerinin dikkat çekici ve öğrencileri istekli hale getirdiğini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan Figen "Powerpoint sunumu öğrencilerin ilgilerini çekti ve derse kısa sürede odaklandıklarını" belirtmiştir. Öğretmenlerden 3'ü ise öğrencilerin kendilerinin uygulamalarının rekabet ortamının oluşmasının ve akran etkileşiminin motivasyon sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Salih görüşünü "Öğrenciler özellikle materyaldeki görsel uygulamaları kendi bilgisayarlarında başarılı bir şekilde tamamlamış, yarıda bırakmamıştır. Tabi bazı öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları zaman almıştı. Ancak diğer arkadaşlarının materyale karşı olumlu tepkiler verdiğini görünce odaklanmaya çalıştılar. Bu durumda akranlarının etkisi süreçte ve kazanımların elde edilmesinde önemli rol aldı" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden sadece bir tanesi olumsuz sonuçtan bahsetmiştir. Füsün, "Animasyonla sunulan kısmın dikkat dağınıklığına neden oldu".

3.3.4 "Genel olarak, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile ilgili yaşadığınız deneyimlere dayanarak eleştiri ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar

Araştırmaya katılan öğretmenlere dördüncü soru olarak genel olarak, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile ilgili yaşadığınız deneyimlere dayanarak eleştiri ve önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği önerileri sınıflamak mümkündür. Dikkate alınacak ilk kısım sınıfın donanımı ve teknik altyapısının dikkate alınmasının gerekliliğidir. Yani materyal kullanımı teknolojik olanakların yeterli olmasını gerektirmektedir. İkinci olarak öğrencilerle ilgili öneriler ele alınabilir. Bu önerilerde öğrencilerin hazır bulunuşluğunun dikkate alınması öğrencilerin ilgilerini artıracak ve onları aktif hale getirecek etkinliklerin sunulması önerilmiştir. Öğretmenler üçüncü olarak ise içerik ve sunumuna yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler de içeriğin seviyeye uygun şekilde sunulması, içeriğin doğru analiz edilmesi, dikkat çekici görsellerle desteklenmesi, günlük hayattan örnekler içermesi ve sürenin doğru ayarlanarak planlanması yer almaktadır. Öğretmen-

lerden Hatice "Öğretim materyali geliştirirken sınıfın donanımı ve öğrencilerin hazır bulunuşlukları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle sadece projeksiyon cihazı bulunan ve öğrencilerin uygulama imkanı olmayan sınıflarda anlatılan derslerde öğrencileri sürecin içine daha fazla katacak şekilde etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin anlatılan konuyu zihninde canlandırabilmesi açısından etkili görseller kullanılmalıdır. Yani sadece bir kavramın tanımı ve resmi değil bu kavramın nasıl çalıştığını anlatan görsellerden faydalanılmalıdır. Bu sayede öğrenciler öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanmayı başarabilirler. Bunun yanında seçilen görseller ve öğretilecek olan içerik öğrencilerin düzeyine uygun ve dikkatini çekecek seçilmeli ve düzenlenmelidir. İçerik, ne öğrencileri sıkacak kadar uzun ne de anlamayı güçleştirecek kadar yetersiz olmamalıdır." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden sadece ikisi bir tek eleştiri yazmıştır. Bu eleştiri de çok fazla görsel kullanımının dikkat dağınıklığına neden olduğudur. Füsün görüşünü "Hazırlanan materyalin görsel zenginliği öğrencilerin daha fazla dikkatlerinin dağılmasına ve ilgilerinin konu dışına kaymasına neden oldu" şeklinde belirtmiştir.

3.3.5 "Eğitimde öğretim materyali kullanmak konusu ile ilgili görüşleriniz yaşadığınız deneyimden sonrası öncesine göre değişti mi? Değiştiyse nasıl değişti?" sorusuna verilen cevaplar

Araştırmaya katılan öğretmenlere beşinci soru olarak eğitimde öğretim materyali kullanmak konusu ile ilgili görüşleriniz yaşadığınız deneyimden sonrası öncesine göre değişti mi, değiştiyse nasıl değiştiği sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü görüşlerinin değişmediğini ifade etmiştir. Öğretmen Hatice görüşünü "Uygulamadan önce de eğitimde öğretim materyali kullanmanın faydalı olduğunu düşünüyordum, sonrasında da fikrim değişmedi." şeklinde belirtmiştir. Bir öğretmen ise değiştiğini ifade etmiştir. Değişimin nedeni olarak da "Evet, çünkü yenilik olarak getirilen öğretim materyali doğru bir şekilde uygulanırsa, bu materyalin daha önce uygulanan öğretim yöntemine göre daha etkili olacağını düşünüyordum. Ancak bu çalışmamızda hazırladığımız öğretim materyaliyle yapılan eğitimi önceki uygulanan eğitimden sonuç itibarıyla bir farklılık bulunmadı. Demek ki her

yenilik farklılık yaratabilir, ancak verimlilik sağlayıp sağlamadığı tartışılmalıdır.” şeklinde belirtmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları dikkate alındığında aşağıdaki sonuç ve önerilere ulaşılmıştır.

Öğretmenler öğretim materyali hazırlamanın, materyal kullanmadan öğretmenlik yapma ile karşılaştırıldığında zor ve emek isteyen bir iş olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuca yönelik öneri olarak; öğretmenlerin öğretim materyali kullanma yeterliklerinin artırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime önem verilmesi ve öğretim materyali tasarımı yapan öğretmenlerin teşvik edilmesi (maddi-manevi) önerilmektedir.

Sonuçlar materyallerin 2. Grup dışında öğrenciler üzerinde etkisiz olduğunu, öğrencilerin dikkat ve ilgisini çektiğini ama materyallerde öğrencileri

olumsuz etkileyen unsurlar bulunduğunu göstermektedir. Bu sorunlar katılımcıların öğretim materyali tasarımı açısından eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Öneri olarak etkili, çekici ve verimli materyal tasarımı için öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin yeterlilikleri artırılmalıdır.

Sonuçlar öğretmenlerin genel olarak materyal kullanmayı istediklerini ancak teknolojik olanakların yetersizliğinin ve materyal geliştirme zorluğunun kendilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak okullardaki teknolojik olanakların artırılması ve materyal geliştirmeye yönelik maddi desteğin ve uzman desteğinin sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A.(2010). İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu Ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyleri . Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 1-17.
- Akarsu, S. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi, ‘Türkiye’deki Başlıca Müzik Türleri Ve Genel Özellikleri’ Ünitesinde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi (Kars İli Örneği). Yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Alpaltun, K.(24-26 Mayıs 2012). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Materyalleri Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize Üniversitesi, Rize.
- Creswell, J. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Doğan, Y. (1998). İlköğretim 4 ve 5. Sınıflardaki Sosyal Bilgiler Dersleri İçin Gerekli Görsel ve İşitsel Materyal Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Ergin, A. (1995). Öğretim Teknolojisi ve İletişim. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 136, 27-40.
- Güneş, G. ve Karakuş, F. (7-9 Ekim 2009). Bilgisayar Destekli Ve Somut Materyaller Tasarlayan Öğretmen Adaylarının Tasarım Sürecindeki Yaşantıları Ve Sürece İlişkin Kazanımları. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Semerci, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin, Etkili Materyal Kullanma Yeterlilikleri Üzerine Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Rıza, E.T. (2000). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Yalın, H. İ. (2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Lisans Programının Program Çıktılarını Karşılama

Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği

Murat TOPAL*

Özcan Erkan AKGÜN**

Mübin KIYICI***

Özet

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) programının hedeflenen program çıktıları gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi BÖTE bölümünde; birinci öğretim, ikinci öğretim ve karma öğretim son sınıfında öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "BÖTE Programı Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre programın hedeflenen öğrenme çıktıları gerçekleştirme düzeyi %66 ile %75.25 arasında değişmektedir. Öğrenciler, alanla ilgili kavramlar, yazılım becerileri ve disiplinler arası çalışmalarda kendilerini diğer maddelere göre yetersiz görmektedirler. Diğer yandan etik ve ahlaki kurallara uyma, bilgiye ulaşmak için veri tabanları ve diğer kaynaklara kullanma, eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun teknolojileri seçip kullanma konusunda ve işbirliği dayalı çalışmalarda görev alma konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Program Çıktıları, Öğretim Programı.

* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, mtopal@sakarya.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, oakgun@sakarya.edu.tr

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, mkiyici@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde etkili kullanabilmek birçok açıdan önemli görülmektedir. Bununla beraber bu teknolojilerin eğitim sürecinde nasıl kullanılabilceğine dair uzmanların yeterliklerinin (ISTE, 2008) ve yükseköğretim kurumlarının bu uzmanları yetiştirmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi önemli konulardır (Akgün, Güleç ve Bayrakçı, 2011). Türkiye’de bu misyonu üstlenen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin yetiştirdiği bireyler bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde etkin kullanılmasında bu sorumluluğu gerek eğitim teknolojisi, gerek eğitim-öğretim tasarımcısı, bilişim teknolojileri rehber öğretmeni, bilişim teknolojileri eğitimcisi vb. roller üstlenerek yürütmektedirler. Bu nedenle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) mezunlarının üstlendikleri farklı roller, öğrencilerin beklentileri ve mesleki yaşamlarının BÖTE mezunlarından beklentileri arasındaki farklılıklar, program öğrenme çıktıları ve bu programın amacına ve misyonuna uygun nitelikli bireyler yetiştirmesi konuları önemli görülmektedir.

BÖTE bölümünün kapsamından dolayı bu mesleği yapacak olan öğrencilerin yapacakları meslek ile ilgili kavram kargaşaları yaşamakta, geleceğine yönelik bir yol haritası belirlemede zorlanmaktadır (Karataş, 2010). Altun ve Ateş (2008) BÖTE öğrencilerinin öğretim programından kaynaklanan sorunları olduğunu ve BÖTE öğrencilerinin BÖTE alan uzmanlarının yeterli düzeyde olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Diğer yandan BÖTE mezunları mesleki yaşamlarına başladıklarında öğretmenlik dışında kendilerine yüklenen sorumlulukları yerine getirirken teknik konularda sorunlar yaşamaktadırlar (Kıyıcı ve Kabakçı, 2006). Bu sorunların önemli bir bölümü BÖTE öğrencilerinin aldıkları eğitimden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle BÖTE bölümü öğrencilerinin program öğrenme çıktılarına yönelik yeterlik algıları da önem taşımaktadır. Ayrıca öğretim programlarının etkililiğinin belirlenmesinde ölçüt olarak öğrencilerin program çıktılarına ulaşma düzeyleri dikkate alınabilir.

Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalar BÖTE bölümü eğitim programının bu misyon için yetersiz olabileceği ve incelenmesi gerektiğine işaret eden bulgular içermektedir (Topal, 2013). Öte yandan alan yazında BÖTE programının incelenmesine yönelik çalışma sayısı oldukça azdır. Bu ve benzeri çalışmalar BÖTE bölümü misyonuna katkı sağlayabilecek bir nitelik taşımaktadır.

Bu araştırmanın problemi Sakarya Üniversitesi (SAÜ) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) son sınıf öğrencilerinin, BÖTE lisans programının hedeflenen program çıktılarına ulaşma düzeylerinin öğrencilerin algılarına dayalı olarak incelenmesidir.

2. YÖNTEM

Araştırma belirlenmiş bir kitleden veri toplayarak kitlenin özelliklerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu nedenle araştırma tarama modelinde yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE (SAÜ BÖTE) Bölümü öğrencilerinin kazandıkları program çıktılarına yönelik olduğundan ve öğrencilerin belirtilen hedeflere yönelik olan dersleri almış olması gerektiğinden evren Sakarya Üniversitesi BÖTE bölümü son sınıf öğrencileridir.

Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek tüm öğrencilere ulaştırılmıştır ancak birinci öğretim, ikinci öğretim ve karma öğretimde öğrenim gören toplam 80 öğrenci gönüllü olarak çalışmaya katılarak çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “BÖTE Programı Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır.

2.2 SAÜ BÖTE Lisans Programı Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği

Ölçek geliştirilirken SAU Eğitim Bilgi Sisteminde (EBS) yer alan, BÖTE programına ait program öğrenme çıktıları (URL1) temel alınarak burada yer alan bilgi beceri ve yetkinlikler ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Ölçeğin ilk hali 37 maddeden olup ölçekte yer alan maddeler 5’li Likert tipi dereceleme ile yazılmış olup dereceleme “Kesinlikle

Yeterliyim (5), Yeterliyim (4), Yeterli Olduğumdan Emin Değilim (3), Yetersizim (2), Kesinlikle Yetersizim (1)" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için bir dil uzmanı, iki eğitim bilimleri uzmanı ve üç eğitim teknolojisi uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü neticesinde ölçek 33 maddeye düşürülmüş ve bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır.

33 maddeye düşürülen ölçek toplam 80 kişiden oluşan, SAÜ BÖTE bölümü son sınıfında öğrenim gören birinci öğretim, ikinci öğretim ve karma öğretim öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilere dayanarak ölçek maddeleri açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ayrıca

Cronbach α güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada tüm çözümlenmeler SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çözümlenelerde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

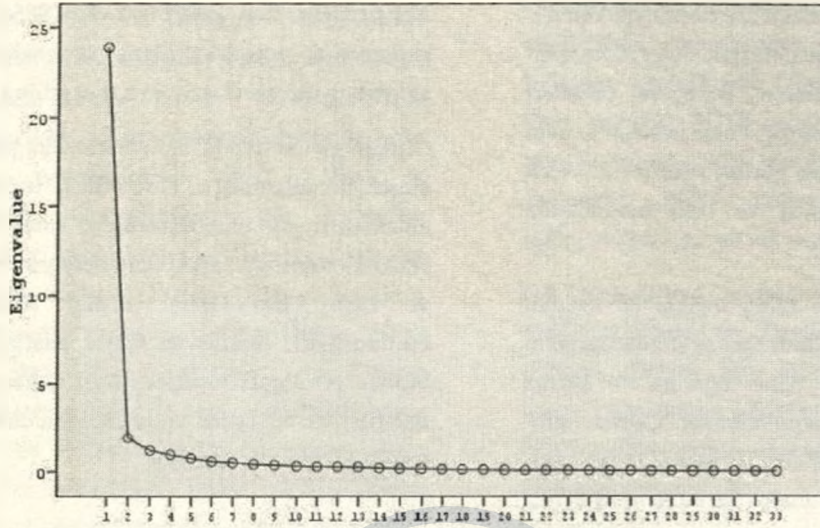
Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak alfa katsayısı .985 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .924 bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken ölçekte yer alacak maddelerin öz değerleri 1, maddelerin yük değerinin en az .30 alınarak, maddeler tek bir faktöre zorlanmıştır.

Tablo 1. Madde Faktör Yükleri

Madde	Madde Faktör Yüğü
S1	,856
S2	,890
S3	,897
S4	,900
S5	,901
S6	,942
S7	,910
S8	,923
S9	,903
S10	,909
S11	,870
S12	,849
S13	,908
S14	,887
S15	,936
S16	,885
S17	,875
S18	,903
S19	,886
S20	Çıkarıldı
S21	Çıkarıldı
S22	,826
S23	,858
S24	,848
S26	,789
S27	,924
S28	,870
S29	,895
S30	,902
S31	,927
S32	,922
S33	

Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçeğin madde faktör yükleri .826 ve .942 arasında değişmektedir. Boş bırakılan madde faktör yükleri .30 un altındadır ve

ölçekten çıkarılmıştır. SPSS programının verdiği faktör sayısı - özdeğer grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Faktör Sayısı – Özdeğer Grafiği

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

3. BULGULAR VE YORUM

BÖTE Programı Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeğinden elde edilen veriler yüz üze-

rinden performans puanlarına dönüştürülmüştür. Bu işlem yapılırken her maddenin aldığı toplam puan alınabilecek maksimum puana bölünüp 100 ile çarpılarak performans puanları hesaplanmıştır. Elde edilen performans puanları aşağıdaki tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2. Yüksekten Düşüğe Sıralı Performans Puanları

Ölçek Maddesi	Yüzde / Performans Puanı (Maks. %100)
30. Mesleki yaşamımı sürdürürken etik ve ahlaki kurallara uygun davranabilirim.	75,25
31. Öğrenmeyi öğrenme açısından yeterlik sahibiyim.	75,25
7. Eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli olan eğitim teknolojilerinden uygun olanı seçip kullanabilirim.	75
19. Bilgiye erişmek amacıyla veri tabanları ve diğer kaynakları kullanabilirim.	74,75
28. İşbirliğine dayalı çalışmalarda görev alabilirim.	74,75
32. Yaşam boyu kendimi geliştirmeye yönelik gerekli becerilere sahibim.	74,75
33. Mesleğimle ilgili eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilere sahibim.	74,5
27. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurabilirim.	74,25
3. Mesleğimi yapabilmek için yeterli bilgisayar becerilerine sahibim.	73
9. Öğretilcek konuya uygun öğretim materyalleri geliştirebilirim.	73
8. Öğreteceğim konulara yönelik etkinlikler düzenleyebilirim.	72,75
16. Eğitim problemlerini belirleyip tanımlayabilirim.	72,75
20. Farklı kaynaklardan edindiğim bilgilerin doğruluğunu ve güncelliğini değerlendirebilirim.	72
24. Bilgi ve iletişim teknolojileri dersini okutabilecek düzeyde donanım bilgisine sahibim.	71,75
15. Mesleğim ile ilgili olarak öngörülmeyen karmaşık durumlarla karşılaştığımda sorumluluk alıp çözüm üretebilirim.	71,5
5. Bilgisayar alanındaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri eğitsel sorunlara çözüm üretmede kullanabilirim.	71,25
6. Eğitim bilimleri alanındaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri eğitsel sorunlara çözüm üretmede kullanabilirim.	71,25
14. Mesleğimin gerektirdiği çalışmalarını bağımsız olarak yürütebilirim.	71,25
4. Mesleğimi yapabilmek için eğitim bilimleri ile ilgili yeterli altyapıya sahibim.	70,5
29. Mesleğimle ilgili toplumun güncel sorunlarını çözmeye yönelik projeler üretebilirim.	70

10. Alanımla ilgili kavramları ve fikirleri bilimsel yöntemleri kullanarak inceler ve değerlendirebilirim.	69,75
2. BÖTE bölümü mezunlarının çalıştıkları alanların gerektirdiği temel değer ve ilkelere uygun davranabilirim.	69,25
18. Karşılaştığım eğitim problemlerini çözmek için uygun yöntemleri seçip uygulayabilirim.	69,25
11. Alanımla ilgili kavramları, problem ve konuları tanımlar, analiz eder ve tartışabilirim.	68,75
25. Mesleğimi yaparken diğer öğretmenlere destek olacak düzeyde yazılım bilgisine sahibim.	68,5
23. Bilgi ve iletişim teknolojileri dersini okutabilecek düzeyde yazılım bilgisine sahibim.	67,25
12. Alanımla ilgili kavramlara yönelik bilimsel bulgular ve kanıtlara dayalı öneriler geliştirebilirim.	66,75
13. Disiplinler arası gruplarda etkin çalışabilirim.	66

Araştırma bulgularına bakıldığında en düşük performans puanının 66 olması genel olarak BÖTE lisans programının çıktılarını kazandırma konusunda ortanın üstünde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan en yüksek performans puanının ise %75.25 civarında olması hedeflenen program çıktılarının gerçekleştirilmesi konusundaki etkililik ve verimliliğin artırılabilceğini göstermektedir.

Performans puanları sıralamasında yer alan en düşük puanlı 5 maddeye bakıldığında öğrencilerin kendilerini diğer maddelere kıyasla;

- Alan ile ilgili kavramları anlama ve kavrama noktasında; bu kavramları kullanmada diğer maddelere kıyasla kendilerini yetersiz görmekte oldukları,
- Yazılım becerileri konusunda kendilerini diğer maddelere kıyasla yetersiz görmekte oldukları,
- Disiplinler arası gruplarda çalışabilme konusunda kendilerini diğer maddelerle kıyasla yetersiz görmekte oldukları görülmektedir.

Diğer yandan Yüzde / performans puanları sıralamasında yer alan en yüksek puanlı 5 maddeye bakıldığında öğrencilerin kendilerini diğer maddelere kıyasla;

- Mesleki yaşamlarını sürdürürken etik ve ahlaki kurallara uyma konusunda yeterli görmekte oldukları,
- Kendilerini geliştirme, bilgiye ulaşmak için veri tabanları ve diğer kaynaklara erişme konusunda yeterli görmekte oldukları,

- Eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun teknolojileri seçip kullanma konusunda yeterli görmekte oldukları,
- İşbirliği dayalı çalışmalarda görev alma konusunda yeterli oldukları görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına bakıldığında Sakarya Üniversitesi BÖTE bölümünün hedeflenen program çıktılarını gerçekleştirme düzeyi %66 ile %75 arasındadır. Genel olarak öğrencilerin alanla ilgili kavramların verildiği ve yazılım bilgilerinin verildiği derslerde kendilerini yeterli görmedikleri görülmektedir. Bu nedenle bu nitelikteki dersler yeniden gözden geçirilebilir. Ayrıca öğrencilerin disiplinler arası gruplarda çalışabilmesi için çeşitli olanaklar sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin disiplinler arası gruplarda çalışma deneyimleri artırılarak bu becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Diğer yandan BÖTE programına yönelik öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri alınarak bu doğrultuda derslerin içerikleri ve hedeflenen program çıktılarını düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. İleride yapılacak çalışmalarda öğrenci görüşlerinin programı iyileştirme çalışmalarında önemli bir faktör olarak göz önüne alınması, iyileştirme çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin kazandığı yeterliklerin her sene düzenli olarak ölçülmeye dikkat edilmesi ve bu sayede programın etkinliği ve kalitesinin ve BÖTE mezunlarının niteliklerin sürekli bir biçimde artırılmaya çalışılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akgün, Ö. E., Güleç, İ. ve Bayrakçı, M. (2011). Lisansüstü Derslerin Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesini Karşılama Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği (ss 897-904). *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, İstanbul*. 16.02.2014 Tarihinde http://www.uyk2011.org/kitap/pages/uyk2011_s_0897_0904.pdf adresinden erişildi
- Altun, E. ve Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Sorunları ve Geleceğe Yönelik Kaygıları. *İlköğretim Online*, 7(3), 680-692.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ISTE, (2008). *National Educational Standards For Teachers*. <http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-standards.pdf?sfvrsn=2> adresinden 10.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Öğretmen Adaylarının Mesleklerine İlişkin Zihin Haritalarının Analizi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 159-173.
- Kıyıcı, M. ve Kabakçı, I. (2006). BÖTE Bölümü Mezunu Bilgisayar Öğretmenlerinin İlk Çalışma Yıllarında Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi. *VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı*, 2, 997-1002.
- Topal, M. (2013). *Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi ve Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Web Kaynakları

- URL1, <http://www.ebs.sakarya.edu.tr/?upage=fak&page=bol&f=06&b=06&ch=1&yil=2013&lang=tr&cpage=dersyet> 20.02.2014 tarihinde erişilmiştir.

SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Ortaokul Öğrencilerinde Beslenme ve Spor Yapma Alışkanlıklarının Beden Kitle İndeksi İle İlişkisi

Yılmaz YÜKSEL*

Mesut HEKİM**

Oğuz GÜRKAN***

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde beslenme ve spor yapma alışkanlıklarının beden kitle indeksi ile ilişkisini incelemektir. Araştırmaya Erzurum il merkezindeki farklı ortaokullarda öğrenim gören 151 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların beden kitle indeksi değerleri kilo/boy² formülü ile hesaplanmıştır. Katılımcıların beslenme ve spor yapma alışkanlıklarına ilişkin bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 15 sorudan oluşan anket ile belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows programında frekans ve ki-kare analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, katılımcıların düzenli olarak kahvaltı yapma, öğle yemeği ve akşam yemeği yeme sıklıklarının yüksek olduğu, et ve et ürünleri, süt ve süt ürünleri ile sebze yemekleri tüketim düzeylerinin çoğunlukla ara sıra olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin okul dışı zamanlarında rekreasyon amaçlı olarak spor yapma düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun günde üç öğün yemek yedikleri, kola, çips, çikolata, kola ve bisküvi türü gıdaları da genel olarak ara sıra tükettikleri belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin beden kitle indeksi değerlerinin cinsiyetlerine ve öğün tüketme sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$), buna karşılık öğrencilerin beden kitle indeksi değerlerinin yaş, spor yapma durumu ve tüketilen yiyecek türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: Beslenme, spor, beden kitle indeksi.

* Arş. Gör., Erzurum Teknik Üniversitesi, yilmaz_yuksel89@hotmail.com

** Öğretmen, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mesut.hekim@hotmail.com

*** Yüksek lisans öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, oguzgurkan2030@hotmail.com

1. GİRİŞ

Beden kitle indeksi vücut ağırlığı/boy² formülü ile belirlenen (Kutlu ve Çivi, 2009) ve vücut kompozisyonunun belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir. Özellikle insanların kilo anlamında zayıf, normal kilolu, şişman veya obez olma düzeylerinin belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. Obezitenin klinik tanısında da beden kitle indeksinin belirlenmesi sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Ergün ve Erten, 2004).

Beden kitle indeksinin normal sınırlar içerisinde bulunması kişinin fiziksel olarak sağlıklı olduğunu göstermektedir. Buna karşılık beden kitle indeksindeki değerlerin normal sınırların üstünde olması kişinin fiziksel olarak vücut ağırlığının normal sınırlar içerisinde olmadığını göstermektedir. İnsanlarda beden kitle indeksinin yüksek, normal veya düşük düzeyde olması beslenme ve spor yapma düzeyi ile yakından ilişkilidir. Özellikle dengesiz ve aşırı beslenen bireylerde alınan fazla kaloriler yağ dokusuna dönüşerek vücudun çeşitli bölgelerinde depolanmaktadır. Bunun yanında fiziksel aktivite ve spor yapma düzeyi düşük olan bireylerde de hareketsiz yaşam tarzına bağlı olarak kilo alımı ve vücut yağ oranında artış meydana gelmektedir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiği zaman elde edilen bulgular da beden kitle indeksindeki artışın ve kilo fazlalığının fiziksel aktivite (Nelson ve diğerleri, 2011; You ve diğerleri, 2013; Hills ve diğerleri, 2011; Arabacı ve Çankaya, 2007) ve beslenme alışkanlıkları ile (Sebert ve diğerleri, 2010; Popkin, Adair ve Ng, 2012) yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

Özellikle çocukluk çağında beden kitle indeksinin yüksek olması ve çocukluk çağı obezitesinin artması gelecek nesillerde obezite yaygınlığının günümüzden daha yüksek boyutlara ulaşmasına zemin hazırlamaktadır. Çünkü günümüzün çocukları geleceğin yetişkinleri olacaklardır (Uskun ve diğerleri, 2005). Bu nedenle başta obezite olmak üzere çocuklarda meydana gelebilecek çeşitli sağlık sorunlarının en aza indirilmesinde fiziksel aktiviteye katılım oldukça önemlidir (Şimşek ve diğerleri, 2005). Bunun yanında aşırı ve dengesiz beslenme alışkanlığı ile sağlığa zararlı yiyeceklerin tüketilmesinin önlenmesi de çocuklarda beden kitle indeksinin sağlıklı sınırlar içerisinde tutulmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinde fiziksel aktivite ve beslenme alışkanlıklarının beden kitle indeksi üzerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde beslenme ve spor yapma alışkanlıklarının beden kitle indeksi üzerine etkilerini incelemektir.

2. YÖNTEM

Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri ile spor yapma durumlarına ve beslenme alışkanlıklarına ilişkin bilgilerin toplanmasında 15 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çocukların beden kitle indekslerinin belirlenmesinde vücut ağırlığı/boy² formülü kullanılmıştır (Kutlu ve Çivi, 2009). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin boy ve kilo ölçümleri alınmıştır. Boy ölçümlerinde boy skalası, kilo ölçümlerinde ise elektronik tartı kullanılmıştır (Tamer, 2000). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows programında frekans ve ki-kare analizleri kullanılmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modellerinden "Karşılaştırma Modeli" kullanılmıştır. bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırması yapılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmaya Erzurum il merkezindeki farklı ortaokullarda öğrenim gören 151 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler tesadüfî yöntem ile seçilmiştir. Sadece kendi isteği ile gönüllü olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiş olup, hiçbir öğrenci araştırmaya katılması için zorlanmamıştır. Araştırma grubuna ait çalışma verileri okul saatlerinin dışında alınmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları

Yaş grubu	N	F
10	4	2,6
11	57	37,7
12	75	49,7
13	13	8,6
14	2	1,3
Toplam	151	100

Araştırmaya katılan çocukların %2,6'sının 10 yaşında, %37,7'sinin 11 yaşında, %49,7'sinin 12 yaşında, %8,6'sının 13 yaşında ve %1,3'ünün ise 14 yaşında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	F
Kız	75	49,7
Erkek	76	50,3
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indeksi ortalamaları

Beden Kitle İndeksi	N	f
12-15	21	13,9
16-19	111	73,5
20-23	18	11,9
24 ve üzeri	1	,7
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün beden kitle indeksinin (%73,5) 16-19 kg/m² olduğu, beden kitle indeksi bu değer

üstünde ve altında olan öğrencilerin oranının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin günlük öğün sayılarına göre dağılımları

Öğün sayısı	N	f
2 öğün	19	12,6
3 öğün	99	65,6
4 öğün	33	21,9
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %65,6 gibi büyük bir oranının günde en az 3 öğün yemek yedikleri,

günlük öğün sayısı 2 ve 4 olan öğrencilerin oranının ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin aşırı yağlı yiyecekleri tüketme sıklıkları

Tüketme sıklığı	N	f
Hiç tüketmem	15	9,9
Ara sıra tüketirim	132	87,4
Her zaman tüketirim	4	2,6
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %87,4 gibi oldukça büyük bir bölümünün aşırı yağlı yiyecekleri ara sıra tükettikleri tespit edilmiştir. Aşırı yağlı yiyecekleri

her zaman tüketen öğrenciler ile bu tür yiyecekleri hiç tüketmeyen öğrencilerin oranının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin cips, kola, çikolata, bisküvi gibi yiyecekler tüketme sıklıkları

Tüketme sıklığı	N	f
Hiç tüketmem	9	6,0
Ara sıra tüketirim	116	76,8
Her zaman tüketirim	26	17,2
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin 76,8 gibi oldukça büyük bir bölümünün cips, kola, çikolata, bisküvi gibi yiyecekleri ara sıra tükettikleri tespit edilmiştir.

Bu tür yiyecekleri her zaman tüketen öğrenciler ile bu tür yiyecekleri hiç tüketmeyen öğrencilerin oranının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin sabahları düzenli olarak kahvaltı etme sıklıkları

Kahvaltı yapma sıklığı	N	f
Her zaman yaparım	112	74,2
Ara sıra yaparım	29	19,2
Hiç yapmam	10	6,6
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün (%74,2) düzenli olarak kahvaltı yapma alışkanlığının olduğu tespit edilmiştir. Ara sıra kahvaltı

eden öğrenciler ile hiç kahvaltı yapmayan öğrencilerin oranının düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin düzenli olarak öğle yemeği yeme sıklıkları

Öğle yemeği yeme sıklıkları	N	f
Her zaman yerim	74	49,0
Ara sıra yerim	58	38,4
Hiç yemem	19	12,6
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %49'unun her zaman öğle yemeği yedikleri, %38,4'ünün öğle

yemeklerini ara sıra yedikleri, %12,6'sının ise hiç öğle yemeği yemedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin düzenli olarak akşam yemeği yeme sıklıkları

Akşam yemeği yeme sıklıkları	N	f
Her zaman yerim	128	84,8
Ara sıra yerim	20	13,2
Hiç yemem	3	2,0
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin oldukça büyük bir bölümünün (%84,8) her zaman akşam yemeği yedikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık akşam yemek-

lerini ara sıra yiyen veya hiç akşam yemeği yemeyen öğrencilerin oranının düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin et ve et ürünlerini tüketme sıklıkları

Tüketme sıklığı	N	f
Her zaman tüketirim	57	38,0
Ara sıra tüketirim	85	56,7
Hiç tüketmem	8	5,3
Toplam	150	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56,7'sinin et ve et ürünlerini ara sıra tükettikleri, et ve et ürünlerini her zaman tüketenlerin oranının %38, bu ürünleri

hiç tüketmeyenlerin oranının ise %5,3 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin patates, pirinç ve makarna gibi yiyecekleri tüketme sıklıkları

Tüketme sıklığı	N	f
Her zaman tüketirim	40	26,5
Ara sıra tüketirim	110	72,8
Hiç tüketmem	1	,7
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün (%72,8) patates, pirinç ve makarna gibi besinleri ara sıra tükettikleri, öğrencilerin yaklaşık

olarak dörtte birinin bu ürünleri her zaman tükettikleri, bu ürünleri hiç tüketmeyen öğrencilerin oranının ise oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin sebze yemekleri tüketme sıklıkları

Tüketme sıklığı	N	f
Her zaman tüketirim	62	41,1
Ara sıra tüketirim	70	46,4
Hiç tüketmem	19	12,6
Toplam	151	100,0

Sebze yemeklerini her zaman tüketen öğrenciler (%41,1) ile bu tür yemekleri ara sıra tüketen öğrencilerin (%46,4) oranlarının birbirine yakın olduğu

tespit edilmiştir. Sebze yemeklerini hiç tüketmeyen öğrencilerin oranının ise %12,6 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin akşam yatmadan önce meyve tüketme sıklıkları

Tüketme sıklığı	N	f
Her zaman tüketirim	24	16,0
Ara sıra tüketirim	73	48,7
Hiç tüketmem	53	35,3
Toplam	150	100,0

Akşamları yatmadan önce ara sıra meyve tüketen öğrenciler (%48,7) ile yatmadan önce hiç meyve tüketmeyen öğrencilerin (%35,3) oranının birbirine

yakın olduğu tespit edilmiştir. Akşamları yatmadan önce her zaman meyve tüketen öğrencilerin oranının ise %16 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin haftada en az 3 gün rekreasyon amaçlı veya profesyonel olarak spor yapma durumları

Spor yapma durumu	N	f
Evet	95	62,9
Hayır	56	37,1
Toplam	151	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %62,92'unun rekreasyon amaçlı veya lisanslı olarak haftada en az 3 gün düzenli olarak spor yaptıkları, %37,1'inin ise

düzenli spor yapma alışkanlıklarının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin beden kitle indekslerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Beden kitle indeksi kg/m ²	Cinsiyet	N	p
12-15	Kız	21	,000
	Erkek	-	
16-19	Kız	54	
	Erkek	57	
20-23	Kız	-	
	Erkek	18	
24 ve üzeri	Kız	-	
	Erkek	1	
Toplam	Kız	75	
	Erkek	76	

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin beden kitle indekslerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, buna göre kız öğrencilerin beden kitle

indekslerinin genel olarak erkek öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (p<0.05).

Tablo 16. Öğrencilerin beden kitle indekslerinin tükettikleri öğün sayısına göre karşılaştırılması

Beden kitle indeksi kg/m ²	Öğün sayısı	N	p
12-15	2 öğün	-	,000
	3 öğün	21	
	4 öğün	-	
16-19	2 öğün	19	
	3 öğün	59	
	4 öğün	33	
20-23	2 öğün	-	
	3 öğün	18	
	4 öğün	-	
24 ve üzeri	2 öğün	-	
	3 öğün	1	
	4 öğün	-	
Toplam	2 öğün	19	
	3 öğün	99	
	4 öğün	33	

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin tükettikleri öğün sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (p<0.05). Buna göre

beden kitle indeksi 12-15 ve 16-19 arası olan öğrencilerin çoğunluğunun 3 öğün yemek tükettikleri tespit edilmiştir. Beden kitle indeksi değeri 20-23

arası olan öğrenciler ele alındığı zaman, bu beden kitle indeksine sahip olan öğrencilerin tümünün

günde üç öğün yemek tükettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin beden kitle indekslerinin yaş gruplarına göre karşılaştırılması

Beden kitle indeksi kg/m ²	Yaş grubu	N	P
12-15	11 yaş	-	,955
	12 yaş	3	
	13 yaş	1	
	14 yaş	-	
16-19	11 yaş	8	
	12 yaş	43	
	13 yaş	6	
	14 yaş	-	
20-23	11 yaş	11	
	12 yaş	54	
	13 yaş	9	
	14 yaş	1	
24 ve üzeri	11 yaş	1	
	12 yaş	1	
	13 yaş	-	
	14 yaş	-	
Toplam	11 yaş	21	
	12 yaş	111	
	13 yaş	18	
	14 yaş	1	

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak an-

lamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 18. Öğrencilerin beden kitle indekslerinin spor yapma durumlarına göre karşılaştırılması

Beden kitle indeksi kg/m ²	Spor yapma durumu	N	P
12-15	Evet	13	,619
	Hayır	8	
16-19	Evet	71	
	Hayır	40	
20-23	Evet	11	
	Hayır	7	
24 ve üzeri	Evet	-	
	Hayır	1	
Toplam	Evet	95	
	Hayır	56	

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin spor yapma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonunda kız öğrenciler ile kıyaslandığı zaman erkek öğrencilerin beden kitle indekslerinin

daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedeninin, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin beslenme alışkanlıklarının kız öğrencilerden daha kötü olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca araştırmaya katılan kız öğrencilerin rekreasyon amaçlı spor etkinliklerine daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumun da beden kitle indeksinin erkek öğrencilerin lehine yüksek çıkmasının

da etkili olduğu düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda da kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha hareketli bir yaşam tarzına sahip oldukları belirtilmiştir (Akçam ve diğerleri, 2013).

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin tükettikleri öğün sayılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre tükettikleri öğün sayısı 3 olan öğrencilerin beden kitle indeksleri 2 veya 4 öğün yiyecek tüketen öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında günde 3 öğün yemek tüketen öğrencilerin aynı zamanda ara öğünlerde de yüksek kalorili yiyecekler tüketiyor olmalarının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında günde 3 öğün yemek yiyen öğrencilerin öğün başına aldıkları kalori miktarının diğer öğrencilerden daha yüksek olma ihtimali de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında da öğrencilerin benzer yaş gruplarında ve gelişim dönemlerinde bulunmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden kitle indekslerinin spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel nedenlerinin, rekreasyon amaçlı spor yapan öğrencilerin her zaman fiziksel etkinliğe katılmamaları, yapılan fiziksel aktivitelerin yetersiz ve düşük yoğunluklarda olmaları gibi faktörler olduğu düşünülebilir. Çünkü çocuklarda fiziksel aktivite ve spora katılımın beden kitle indeksi ve vücut ağırlığı üzerine olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Wong ve diğerleri, 2008; Ağca ve Koçoğlu, 2010).

Sonuç olarak, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin beden kitle indeksi değerlerinin yaş gruplarına, cinsiyetlerine ve spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği, buna karşılık tüketilen öğün sayısına göre öğrencilerin beden kitle indekslerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular literatürde yer alan benzer çalışma bulguları ile desteklenmiştir. Ancak ortaokul öğrencilerinde beden kitle indeksini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması için geniş örneklem grupları üzerinde yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Ağca, Ö. ve Koçoğlu, G. (2010). Fazla Kilolu ve Obez Kızlarda Düzenli Egzersizin Vücut Bileşimine Etkileri. *Dirim Tıp Gazetesi*, 85(1), 17-23.
- Akçam, M., Boyacı, A., Pirgon, Ö., ve Bumin, D. (2013). Isparta İlindeki On Okulda Çocukluk Çağı Şişmanlık Sıklığı Değişiminin Değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 152-155.
- Arabacı, R. ve Çankaya, C. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-15.
- Ergün, A. ve Erten, S.F. (2004). Öğrencilerde Vücut Kitle İndeksi Ve Bel Çevre Değerlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(2), 57-61.
- Hills, A. P., Andersen, L. B. and Byrne, N. M. (2011). Physical Activity And Obesity in Children. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 866-870.
- Kutlu, R. ve Çivi, S. (2009). Özel Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Beslenme Alışkanlıklarının Ve Beden Kitle İndekslerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, 14(1), 18-24.
- Nelson, T. F., Stovitz, S. D., Thomas, M., LaVoi, N. M., Bauer, K. W. and Neumark-Sztainer, D. (2011). Do Youth Sports Prevent Pediatric Obesity? A Systematic Review And Commentary. *Current Sports Medicine Reports*, 10(6), 360-370.
- Popkin, B. M., Adair, L. S. and Ng, S. W. (2012). Global Nutrition Transition And The Pandemic of Obesity in Developing Countries. *Nutrition Reviews*, 70(1), 3-21.
- Sebert, S. P., Hyatt, M. A., Chan, L. L. Y., Yiallourides, M., Fainberg, H. P., Patel, N., Sharkey, D., Stephenson, T., Rhind, S.M., Bell, R.C., Budge, H., Gardner, D.S. and Symonds, M. E. (2010). Influence of Prenatal Nutrition and Obesity on Tissue Specific Fat Mass And Obesity-Associated (FTO) Gene Expression. *Reproduction*, 139(1), 265-274.
- Şimşek, F., Ulukol, B., Berberoğlu, M., Gülnar, S.B., Adıyaman, P. ve Öcal, G. (2005). Ankara'da Bir İlköğretim Okulu Ve Lisede Obezite Sıklığı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 58, 163-166.

- Tamer, K. (2000). *Sporda Fiziksel-Fizyolojik Performansın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. İkinci Baskı. Bağırgan Yayımevi. Ankara.
- Uskun, E., Öztürk, M., Kişioğlu, A.N., Kırbıyık, S. ve Demirel, R. (2005). İlköğretim Öğrencilerinde Obezite Gelişimini Etkileyen Risk Faktörleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(2), 19-25.
- Wong, P. C., Chia, M., Tsou, I. Y., Wansaicheong, G. K., Tan, B., Wang, J. C. K., Tan, J., Kim, C.G., Boh, G. and Lim, D. (2008). Effects of a 12-week Exercise Training Programme on Aerobic Fitness, Body Composition, Blood Lipids And C-Reactive protein in adolescents with obesity. *Annals Academy of Medicine*, 37(4), 286-293.
- You, T., Arsenis, N. C., Disanzo, B. L. and LaMonte, M. J. (2013). Effects of Exercise Training on Chronic İnflammation in obesity. *Sports Medicine*, 43(4), 243-256.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Davranış Biçimlerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yılmaz YÜKSEL* Mesut HEKİM** Oğuz GÜRKAN***

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı yaşam davranış biçimlerini bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmaya Denizli il merkezindeki farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenci olan 217 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların sağlıklı yaşam davranışlarının belirlenmesinde Walker (1987) tarafından geliştirilen, Bahar ve diğerleri (2008) tarafından Türkiye de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları II" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows programında frekans, independent t test ve One Way Anova analizleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, kişilerarası ilişkiler ve stres yönetimi alt boyutlarından ve ölçek toplamından orta düzeyde puan aldığı, manevi gelişim puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna ek olarak katılımcıların sağlıklı yaşam davranışlarından kişilerarası ilişkiler davranışlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme ve stres yönetimi alt boyutlarının ve toplam davranış düzeylerinin tamamında ise 14-16 yaş grubu katılımcıların anlamlı derecede daha yüksek davranış düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların manevi gelişim, kişiler arası ilişkiler, stres yönetimi ve toplam davranış puanlarının ekonomik gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), sağlık sorunu, fiziksel aktivite ve beslenme alt boyutlarında ise ekonomik gelir düzeyi iyi olanların diğer katılımcılardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Buna ek olarak spor yapan ve yapmayan katılımcıların manevi gelişim ve kişilerarası ilişkiler alt boyutlarındaki puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, stres yönetimi ve toplam davranış puanlarında spor yapan katılımcıların daha yüksek ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel aktivite, sağlık, ortaöğretim öğrencileri.

* Arş. Gör., Erzurum Teknik Üniversitesi, yilmaz_yuksel89@hotmail.com

** Okutman, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mesut.hekim@hotmail.com

*** Yüksek lisans öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, oguzgurkan2030@hotmail.com

1. GİRİŞ

Fiziksel aktivite, farklı şiddetlerde (yoğunluklarda) gerçekleştirilen, solunum hızı ve kalp atım düzeyini etkileyen, çeşitli kas ve eklem gruplarının kullanılarak enerji tüketimi sonucunda oluşan aktivitelerdir (Bek, 2008). Fiziksel aktivite ile spor arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Fiziksel aktivite günlük hayatta yapılan birçok aktiviteyi (koşma, yürüme, merdiven çıkma, masa başı egzersiz yapma vb.) içermektedir. Spor ise belirli kurallar çerçevesinde ve belirli amaçlar dâhilinde yapılan aktivitelerdir. Bu kapsamda profesyonel anlamda veya serbest zamanları değerlendirme amacı ile oynanan futbol, basketbol, yüzme vb. aktiviteler spor tanımı içinde değerlendirilir. Çünkü söz konusu aktiviteler belirli amaçlar doğrultusunda ve spor dalına özgü bazı kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

Sağlıklı olmak herkesin temel hakkı olduğu gibi sağlığına dikkat etmek kişinin kendi sorumluluğu altındadır. Bu nedenle insanların sağlıklı bir yaşama sahip olmak ve sağlığı geliştirici davranışlar kazanmak için kendilerini kontrol etmeleri ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını kazanmaları gerekmektedir (İlhan, Batmaz ve Akhan, 2010). Ancak günümüz dünyasında insanların sağlıklarını olumsuz yönde etkileyen unsurların artmasına paralel olarak toplum genelinde sağlıksız yaşam biçimi davranışlarının giderek yaygınlaştığı görülmektedir.

Toplumda sağlıksız yaşam biçimini arttıran unsurların başında hareketsiz yaşam tarzı gelmektedir. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda insanların giderek hareketsiz bir yaşam tarzına büründükleri, buna paralel olarak da hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan çeşitli sağlık sorunlarının ortaya çıktığı bilinmektedir. Hareketsiz yaşam tarzına nedenlerin olan faktörlerin başında da teknolojik gelişmelerin geldiği aşikârdır. Nitekim günümüz insanları en yakın yerlere bile ulaşım aracı ile giden, merdiven yerine asansör kullanmayı tercih eden, serbest zamanlarında televizyon ve bilgisayar başında vakit geçiren bir yapıya sahiptir. Bunun yanında toplum genelinde sık karşılaşılan bazı meslek grupları da (masa başı memurluk, bankacılık, şoförlük vb.) hareketsiz çalışma ortamı

nedeni ile bazı sağlık sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda da hareketsiz yaşam tarzının birçok sağlık sorunu ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Elme ve diğerleri, 2013; Musthaq ve diğerleri, 2011; Banks ve diğerleri, 2011; Gardiner ve diğerleri, 2011).

Toplum sağlığını olumsuz yönde etkileyen diğer bir konu ise zararlı alışkanlıklardır. Söz konusu zararlı alışkanlıkların başında ise yaygın olarak sigara ve alkol gelmektedir. Günümüzde ortaöğretim öğrencileri arasında da bu tür zararlı maddelerin sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle özellikle çocuklarda ve gençlerde söz konusu zararlı madde alışkanlıklarının en aza indirilmesi gelecek nesillerin daha sağlıklı bir yaşam sürmeleri açısından son derece önemlidir.

Kötü, dengesiz veya yetersiz beslenme gibi problemler de toplum genelinde sıklıkla karşılaşılan zararlı alışkanlıkların başında gelmektedir. Özellikle aşırı beslenmeye bağlı olarak ortaya çıkan fazla kiloluluk ve obezite sorunları toplum sağlığını ciddi anlamda tehdit etmektedir. Yapılan birçok çalışmada da toplumlarda obezite yaygınlığının sürekli olarak arttığı ve obezitenin beslenme alışkanlıkları ile yakından ilgili olduğu ifade edilmiştir (Musthaq ve diğerleri, 2011).

Yukarıda belirtilen ve toplum sağlığını olumsuz yönde etkileyen unsurlara ek olarak çeşitli psikolojik unsurlar, sosyal ve çevresel faktörler ve insanların yaşam tarzından kaynaklanan çeşitli sorunlarda toplum sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Toplum sağlığını olumsuz yönde etkileyen faktörler nedeni ile ortaya çıkan sağlık sorunları ülkelerin sağlık harcamalarını arttığı için dünya genelinde bazı küresel sağlık sorunları ile ilgili mücadele kampanyaları yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde de son yıllarda Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen obezite ile mücadele çalışmaları, Gençlik Hizmetleri ve Spor Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen toplumda hareketlilik düzeyini artırma projeleri söz konusu kampanyalara örnek gösterilebilir. Benzer şekilde ülkemizde uzun süredir devam eden dumansız hava sahası kampanyası da söz konusu sağlıksız yaşam ile mücadele kampanyalarına örnek gösterilebilir.

Literatürde yer alan araştırmalar değerlendirildiği zaman toplumlarda çocukluk çağındaki bireyler ile orta yaş grubunda bulunan bireylerin ve yaşlıların sağlıklı ilişkili yaşam biçimi davranışlarının sıklıkla incelendiği görülmektedir. Ancak ortaöğretim çağında bulunan bireyler üzerinde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık günümüz ortaöğretim öğrencilerinin gelecekte yetişkin bireyler olacakları unutulmamalıdır. Bunun yanında ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi de öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını bazı değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, ekonomik durum) incelemektir. Araştırmada elde edilen bulguların bu alanda yeni çalışmalar yapacak araştırmacılara öngörü sunacağı düşünülmüştür. Bunun yanında araştırmada elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim öğrencilerinde fiziksel aktiviteye katılımın sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını hangi düzeyde etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerine iki bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin ilk bölümünde öğrencilerin yaş, cinsiyet, ekonomik durum ve serbest zamanlarında düzenli olarak fiziksel aktivite

yapma durumlarını belirlemeyi amaçlayan 4 soru bulunmaktadır. Katılımcıların fiziksel aktivite yapma durumlarını belirlemeyi amaçlayan soru da haftada en az üç gün olmak koşulu ile serbest zamanlarında fiziksel aktivite yapma durumları sorulmuştur. Kullanılan anketin ikinci bölümünde ise öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını tespit etmeyi amaçlayan "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları II" kullanılmıştır. Walker, Sechrist ve Pender (1987) tarafından geliştirilen, Bahar ve diğerleri (2008) tarafından Türkiye de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları II" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 52 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; manevi gelişim, kişilerarası ilişkiler, beslenme, fiziksel aktivite, sağlık sorumluluğu ve stres yönetimidir. Öçekten alınacak en düşük puan 52, en yüksek puan ise 208'dir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows programında Frekans, Independent t test ve One Way Anova analizleri kullanılmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan tarama modellerinden "Karşılaştırma Modeli" kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmaya Denizli il merkezinde bulunan Endüstri Meslek Lisesi'nde öğrenim gören toplam 217 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler okulda öğrenim gören öğrenciler içerisinden tesadüfî yöntem ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan anketler okul saatleri dışarısında öğrenciler ile yüz yüze görüşme tekniğine dayalı olarak doldurulmuştur.

3. BULGULAR

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımları

Değişken	Seçenek	N
Yaş	14-16 yaş	113
	17-19 yaş	98
	Toplam	211
Cinsiyet	Bayan	16
	Erkek	194
	Toplam	210

Araştırmaya katılan 14-16 yaş grubu çocuklar ile 17-19 yaş grubu çocukların sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık cinsiyet

açısından ele alındığı zaman erkek öğrencilerin sayılarının bayan öğrencilerden oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik durumlarına göre dağılımları

Değişken	Seçenek	N
Ekonomik durum	İyi	49
	Orta	151
	Kötü	7
	Toplam	207

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu (151 öğrenci), ekonomik durumu iyi olan öğrencile-

rin sayısının 49, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin sayısının ise 7 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin haftada en az üç gün düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılma durumlarına göre dağılımları

Değişken	Seçenek	N
Fiziksel aktivite ve spor yapma durumu	Evet	100
	Hayır	104
	Toplam	204

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinden serbest zamanlarında düzenli olarak haftada en az üç gün fiziksel aktivite yapan öğrenciler ile herhan-

gi bir fiziksel aktiviteye katılmayan sedanter öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların sağlıklı yaşam davranışları ölçeğinden aldıkları puanlara göre dağılımları

Ölçek alt boyutları	N	Ortalama	Standart sapma
Sağlık Sorumluluğu	217	18,6037	5,73404
Fiziksel Aktivite	217	19,2488	4,93971
Beslenme	217	19,6359	4,08489
Manevi Gelişim	217	26,0092	4,46384
Kişiler Arası İlişkiler	217	23,8111	4,54059
Stres Yönetimi	217	20,4332	3,96003
Toplam Puan	217	128,4608	22,35901

Araştırmada kullanılan sağlıklı yaşam biçimi davranışları ölçeğinden alınacak en düşük puanın 52, en yüksek puanın ise 208 olduğu araştırmanı yöntem kısmında belirtilmiştir. Bu kapsamda

araştırmaya katılan öğrencilerin genel sağlıklı yaşam biçimi davranış puanlarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, ancak çok yüksek olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Sağlıklı yaşam biçimi davranışı	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	p
Sağlık Sorumluluğu	Bayan	16	19,1875	5,74130	,614
	Erkek	194	18,4485	5,61917	
Fiziksel Aktivite	Bayan	16	21,1250	6,25966	,105
	Erkek	194	19,0515	4,77009	
Beslenme	Bayan	16	19,8125	3,50654	,862
	Erkek	194	19,6340	3,96423	

Manevi Gelişim	Bayan	16	26,1875	3,65548	,788
	Erkek	194	25,8763	4,49238	
Kişiler Arası İlişkiler	Bayan	16	25,0625	3,25512	,245
	Erkek	194	23,7268	4,47938	
Stres Yönetimi	Bayan	16	20,6250	2,15639	,817
	Erkek	194	20,3918	3,96633	
Toplam Puan	Bayan	16	132,8125	21,14149	,381
	Erkek	194	127,8660	21,70057	

Araştırmaya katılan öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi ölçeğinin tüm alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0.05), sağlıklı yaşam davranışları ölçeğinden elde edilen toplam puanın da cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

termediği (p>0.05), sağlıklı yaşam davranışları ölçeğinden elde edilen toplam puanın da cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 6. Katılımcıların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının ekonomik durumlarına göre karşılaştırılması

Sağlıklı yaşam biçimi davranışı	Ekonomik durum	N	Ortalama	Standart sapma	p
Sağlık Sorumluluğu	İyi	49	20,2653	6,27088	
	Orta	151	18,2384	5,26841	,001
	Kötü	7	12,4286	4,27618	
Fiziksel Aktivite	İyi	49	19,9796	5,65866	
	Orta	151	19,2450	4,56065	,003
	Kötü	7	13,4286	4,27618	
Beslenme	İyi	49	20,9388	4,31281	
	Orta	151	19,3974	3,71677	,039
	Kötü	7	18,4286	,53452	
Manevi Gelişim	İyi	49	26,7755	3,93311	
	Orta	151	25,5828	4,59617	,228
	Kötü	7	28,1429	2,67261	
Kişiler Arası İlişkiler	İyi	49	23,8980	4,61539	
	Orta	151	23,9139	4,03805	1,000
	Kötü	7	25,0000	7,48331	
Stres Yönetimi	İyi	49	21,0408	4,33954	
	Orta	151	20,2980	3,76969	,473
	Kötü	7	19,8571	1,06904	
Toplam Puan	İyi	49	133,2857	24,28563	
	Orta	151	127,5762	20,40831	,239
	Kötü	7	118,1429	21,38090	

Ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite ve beslenme alt boyutlarından elde ettikleri puanların ekonomik durumu orta ve kötü olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Buna karşılık sağlıklı yaşam

biçimi davranışlarının diğer alt boyutlarından elde edilen puanlar ile ölçekten elde edilen toplam puanın katılımcıların ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 7. Katılımcıların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının fiziksel aktiviteye katılma durumlarına göre karşılaştırılması

Sağlıklı yaşam biçimi davranışı	Spor yapma durumu	N	Ortalama	Standart sapma	p
Sağlık Sorumluluğu	Evet	100	20,0900	5,70857	,000
	Hayır	104	17,1731	5,41562	
Fiziksel Aktivite	Evet	100	21,5900	4,58609	,000
	Hayır	104	16,8365	4,22914	
Beslenme	Evet	100	20,6400	4,32405	,000
	Hayır	104	18,5673	3,57653	

Manevi Gelişim	Evet	100	26,5400	4,46857	,119
	Hayır	104	25,5673	4,39498	
Kişiler Arası İlişkiler	Evet	100	24,1900	4,52757	,272
	Hayır	104	23,4904	4,54961	
Stres Yönetimi	Evet	100	21,7500	3,96544	,000
	Hayır	104	19,1346	3,43612	
Toplam Puan	Evet	100	135,2400	22,01704	,000
	Hayır	104	121,6827	20,55505	

Araştırmaya katılan öğrencilerin düzenli olarak spor yapma durumlarına göre sağlıklı yaşam biçimi ölçeğinden aldıkları puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, düzenli olarak spor yapma alışkanlığı bulunan öğrencilerin sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, stres yönetimi ve ölçekten aldıkları toplam puanın spor

yapma alışkanlığı olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna karşılık manevi gelişim ve kişiler arası ilişkiler alt boyutlarından alınan puanların spor yapma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 8. Katılımcıların sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılması

Sağlıklı yaşam biçimi davranışı	Yaş grubu	N	Ortalama	Standart sapma	p
Sağlık Sorumluluğu	14-16 yaş	113	20,5929	5,57840	,000
	17-19 yaş	98	16,0408	4,60148	
Fiziksel Aktivite	14-16 yaş	113	20,6106	4,86502	,000
	17-19 yaş	98	17,5816	4,43957	
Beslenme	14-16 yaş	113	20,4425	3,97972	,001
	17-19 yaş	98	18,6429	3,72855	
Manevi Gelişim	14-16 yaş	113	26,8407	4,67051	,001
	17-19 yaş	98	24,7755	3,85973	
Kişiler Arası İlişkiler	14-16 yaş	113	24,3274	4,99722	,059
	17-19 yaş	98	23,1735	3,59273	
Stres Yönetimi	14-16 yaş	113	21,5221	4,24285	,000
	17-19 yaş	98	19,0612	2,89620	
Toplam Puan	14-16 yaş	113	134,7699	23,14396	,000
	17-19 yaş	98	120,3469	17,09591	

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişiler arası ilişkiler alt boyutundan elde ettikleri puanların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buna karşılık sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına ilişkin diğer tüm alt boyutlarda 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin elde ettikleri puanların 17-19 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin sayılarının erkek öğrencilere oranla oldukça düşük bulunması olabilir. Ayrıca hem kız hem de erkek öğrencilerin benzer sosyal çevrelerde yetişmiş olmalarının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonunda ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite ve beslenme alt boyutlarından elde ettikleri puanların ekonomik durumu orta ve kötü olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde, yeterli ve sağlıklı beslenmenin ekonomik yapı ile yakından ilişkili olmasının, bunun yanında fiziksel aktiviteye katılımda kullanılacak malzeme ve araçların da ekonomik yapı dâhilinde temin edilecek olmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişiler arası ilişkiler, manevi gelişim ve stres yönetimi alt boyutlarından elde ettikleri puanların ekonomik yapılarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde, söz konusu psiko-sosyal özelliklerin ekonomik gelirden ziyade yaşanan çevrenin sosyo-kültürel yapısı ile ilişkili olmasının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmalarının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda düzenli olarak spor yapma alışkanlığı bulunan öğrencilerin sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, beslenme, stres yönetimi ve ölçekten aldıkları toplam puanın spor yapma alışkanlığı olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Spora katılımın bireyleri fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan olumlu yönde etkilemesinin bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Literatürde yer alan çeşitli araştırmalarda da fiziksel aktivite ve spora katılımın fiziksel, zihinsel ve bedensel sağlığı geliştirdiği, bunun yanında insanların sosyal gelişimlerine destek olduğu tespit edilmiştir (Canan ve Ataoğlu, 2010; Demir ve Filiz, 2004; Efe ve diğerleri, 2008; Öztürk ve diğerleri, 2007).

Yaş grubu küçük olan öğrencilerin kişiler arası ilişkiler alt boyutu dışındaki sağlıklı yaşam biçimleri ölçeğinin tüm alt boyutlarından elde ettikleri puanların yaş grubu büyük olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında yaş grubu büyük olan öğrencilerin ergenlik dönemine ait bazı sorunları daha fazla yaşıyor olmaları, bunun neticesinde de sağlıksız yaşam biçimi davranışlarını daha çok sergilemelerinin yattığı düşünülebilir. Ayrıca büyük yaş grubundaki öğrencilerin genellikle 3 ve 4'üncü sınıflarda oldukları için üniversite sınav stresini daha fazla yaşıyor olmalarının da sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını olumsuz yönde etkilemesi beklenebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda da ergenlik döneminde gençlerin bazı psikolojik sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Eskin, 2000; Eskin ve diğerleri, 2008).

Sonuç olarak, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı davranış biçimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna karşılık ekonomik durum, fiziksel aktivite yapma durumu ve yaş unsurlarının sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına ilişkin bazı alt boyutları etkilediği belirlenmiştir. Bunun yanında özellikle ülkemizde ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını ele alan araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını etkileyen unsurların daha iyi anlaşılabilmesi için yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Bahar, Z., Beşer, A., Gördes, N., Ersin, F. ve Kıssal, A. (2008). Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(1), 1-13.
- Banks, E., Lim, L., Seubsman, S. A., Bain, C. and Sleight, A. (2011). Relationship of Obesity To Physical Activity, Domestic Activities, And Sedentary Behaviours: Cross-Sectional Findings From a National Cohort of Over 70,000 Thai adults. BMC Public Health, 11:762, 1-14.
- Bek, N. (2008). Fiziksel Aktivite ve Sağlığımız, Ankara: Klasmat matbaacılık.
- Canan, F. ve Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve Problem Çözme Becerisi Algısı Üzerine Düzenli Sporun Etkisi. Anatolian Journal of Psychiatry, 11(38), 38-43.
- Demir, M. ve Filiz, K. (2004). Spor Egzersizlerinin İnsan Organizması Üzerindeki Etkileri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 109-114.
- Efe, M., Öztürk, F., Koparan, Ş. ve Şenuşık, Y. (2008). 14-16 Yaş Grubu Erkeklerde Voleybol Çalışmalarının Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Atılganlık Üzerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 69-77
- Elme, A., Utriainen, M., Kellokumpu-Lehtinen, P., Palva, T., Luoto, R., Nikander, R., Huovinen, R., Kautianen, H., Jarvenpaa, S., Penttinen, H.M., Vehmanen, L., Jaaskelainen, A.S., Ruohola, J., Blomqvist, C. and Saarto, T. (2013). Obesity And Physical Inactivity Are Related To Impaired Physical Health of Breast Cancer Survivors. Anticancer Research, 33(4), 1595-1602.
- Eskin, M. (2000). Ergen Ruh Sağlığı Sorunları ve İntihar Davranışıyla İlişkileri. Klinik Psikiyatri Dergisi, 3, 228-234.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4), 382-389.
- Gardiner, P. A., Healy, G. N., Eakin, E. G., Clark, B. K., Dunstan, D. W., Shaw, J. E., Zimmet, P.Z. and Owen, N. (2011). Associations Between Television Viewing Time And Overall Sitting Time With The Metabolic Syndrome in Older Men And Women: The Australian Diabetes Obesity And Lifestyle Study. Journal of the American Geriatrics Society, 59(5), 788-796.
- İlhan, N., Batmaz, M. ve Akhan, L.U. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 3(3), 34-44.
- Mushtaq, M. U., Gull, S., Mushtaq, K., Shahid, U., Shad, M. A. and Akram, J. (2011). Dietary Behaviors, Physical Activity And Sedentary Lifestyle Associated With Overweight And Obesity, And Their Socio-Demographic Correlates, Among Pakistani Primary School Children. Int J Behav Nutr Phys Act, 8(1), 130.
- Öztürk, F., Efe, M. ve Koparan, Ş. (2007). 14-16 Yaş Grubu Kızlarda Hentbol Çalışmalarının Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Atılganlık Üzerine Etkisi. Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 18 (4), 147-155
- Walker, S.N., Sechrist, K.R. and Pender, N.J. (1987) The Health Promoting Lifestyle Profile Development And Psychometric Characteristics. Nursing Research, 36(2), 76-80.



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

ISBN 978-605-4735-38-9



9 786054 735389

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sakarya Üniversitesi Hendek Kampüsü, E Blok, Kat: 2 Hendek 54300 Sakarya
E-posta: egitim@sakarya.edu.tr Tel: (0264) 614 24 64 Faks: (0264) 614 24 50