



GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Journal of Social Sciences Research

Yıl/Year 2007

Cilt/Volume 2

Sayı/Issue 2

ISSN-1306-730X

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi	1-11
<i>Binnur Genç İter</i>	
Küreselleşmenin Sivil Toplum Siyaseti.....	12-23
<i>Nazan Arslanel & Berkan Hamdemir</i>	
Kobiler'in Pazarlama Sorunları Seviyelerine Göre Gruplandırılması Ve İhracat İle E-Ticaret Eğitimleri Açısından Gruplar Arası Farkı Belirleme Çalışması	24-44
<i>Eyüp Akın</i>	
NLP İlkelerinin Öğrenci Algısına ve Başarısına Etkisi	45-55
<i>Mehmet Tazpunar & Nuriye Semerci & Çetin Semerci & Kaan Güney</i>	
İnternete Dayalı Araştırmalarda Eleştirel Düşünme Sorunsalı: 21. Yüzyıl Skolastiğine Doğru	56-71
<i>Ahmet Sapancı</i>	
Ev Okulları	72-85
<i>İsmail Aydoğan</i>	
Bilgisayar Öğretimi İçin Benzetim Yöntemine Dayalı Yazılım Tasarımı ve Uygulaması	86-97
<i>Onal Çakıroğlu & Ayça Çebi & Çiğdem Bezir</i>	
Teknik Eğitim Fakültelerine Öğrenci Yöneliminin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi	98-114
<i>Galay Ekici</i>	
Tarihi Gelişim Sürecinde Keman	115-125
<i>Lale Hüseynova</i>	
İkincil Yazının Oluşmasında Eleştirmenlerin Rolü Üzerine	126-137
<i>Hüseyin Arak</i>	
1979 İle 2006 Yılları Arası Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması	138-156
<i>Çavuş Şahin</i>	
Sanayi Toplumundan Sanayi Sonrası Topluma Farklılaşan Gençlik Hâllerinin Sosyolojik Görünümü	157-177
<i>M. Cem Şahin</i>	
Okul Kültürü İle Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler	178-189
<i>Zülfü Demirtaş & Alpay Ersözülü</i>	
Virtual Platforms In The Service of Postgraduate Education: A Perspective From Turkey	190-203
<i>Kerem Kılıçer & Ahmet Naci Çakır</i>	
Sanal Aydınlatma Tekniğinin Aydınlatma Eğitimindeki Önemi	204-211
<i>Nazmi Ekren</i>	
Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü İle Diğer Liselerden Mezun Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Giriş Sınavındaki Başarı Durumlarının İncelenmesi	212-221
<i>Turan Sarıer</i>	
Bologna Süreci Ve Türkiye	222-229
<i>Mehmet Metin Arslan & Turan Sarıer</i>	
The Views of Teachers of Science And Art Centres About The Institution	230-242
<i>Nuriye Semerci & Esin Kaya</i>	
Computer Mediated Communication For Raising Cultural Awareness Between Cultures	243-261
<i>Gülden Tüm & Simta İçmez</i>	
Ekonomik Krizlerin Eğitim Politikalarına Etkileri	268-290
<i>Songül Altınışık</i>	
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Ve Multimedya Kullanım Becerileri	291-313
<i>Çetin Yaman</i>	

**Oluşturmacı Yaklaşıma Dayalı Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi
Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi**

Binnur Genç İlder^a

Özet

Bu çalışmada, oluşturmacılık yaklaşımına dayalı İngilizce yazma becerisinin geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Bu yaklaşıma dayalı olarak hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları hazırlanmıştır. Çalışmada deneysel yöntem izlenmiş ve bu yöntemin öngördüğü gibi deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ölçmek amacıyla her iki gruba da tutum ölçekleri verilmiştir. Ayrıca oluşturmacılık yaklaşımına dayalı sınıflarda yazma becerisini geliştirebilmek için deney grubuna uygulanan değişik öğrenme yaşantıları ve her iki gruba da uygulanan ön test - son test ile öğrencilerin yazma becerileri ölçülmüştür. Oluşturmacılık yaklaşımı yaratıcı düşünceye yer verdiği, öğrencinin geçmişteki bilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirdiği, hem bireysel hem de grup çalışmalarına olanak tanıdığı için yazma becerisinin geliştirilmesinde etkin olarak kullanılabilceği gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Oluşturmacılık Yaklaşımı, Yazma Becerisi, Yabancı Dil Öğretimi.

Abstract

In this study, it is examined how writing skill which is based on constructivism affects student's success. Objectives, content, learning and testing situations are organized according to constructivism. Experimental method is used in this study and two groups which are called control and experimental ones have been used for implementation. Before and after the implementation of this approach, the attitude scale has been administered to both groups in order to evaluate their affective entry characteristics. It has been tested the alternative teaching learning process which is based on constructivism in experimental group and both groups writing skills have been evaluated by means of pre and post tests. Since the constructivist approach enables to use the creative mind, is a link between the previous and present knowledge, and it provides both individual and workshop, it has been observed that this approach can be used in the development of writing skill efficiently in English language classrooms.

Key Words: Constructivism, Writing Skill, Foreign Language Learning.

^a Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya.

Giriş

Yabancı dil eğitiminde 4 temel dil becerisi çok büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil eğitiminde dördüncü ve en son beceri olan yazma becerisini geliştirebilmek için öğrencinin öncelikle dinleme, konuşma ve okuma beceri-lerini geliştirmiş olması gerekir. Artık eğitimde bilgisayar kullanımı sebebiyle ile günümüzde sözlü iletişimden çok yazılı iletişime yer verilmektedir. Konuşma becerisi süresince göz ardı edilebilecek bazı hatalar yazma becerisi süresince göz ardı edilemez.

Bu yüzden yabancı dil eğitiminde yazma becerisi gelişimi oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Yazma becerisini diğer beceriler gibi mekanik bir süreç olarak değil eleştirel ve yaratıcı bir düşünce süreci olarak algılamak gerekir (Demirel,1999).Yazma becerisi geliştirilirken oluşturulan metinlerde öğrenci şu noktalara dikkat etmelidir: İçerik bilgisi, metni oluşturabilmek için kullanılabilir-geçmiş bilgileri, dilbilgisi, yazma sürecine ait bilgiler. Bütün bu bilgiler birlikte akıcı bir yazma metni oluşturmada öğrenciye yardımcı olurlar. Bunların tam bir metin içindeki yüzdeleri (Tribble, 1997,44) e göre içerik bilgisi : %35, kültürel / deneysel bilgi : %25, dilbilgisi : %25, yazma sürecine ait bilgiler : %15 olarak düşünülebilir. Oluşturmacı bakış açısına göre, eğitim sürecinde öğrenme ve öğrenilen bilgileri uygulamaya geçirme, birbiriyle bütünlük içindedir. Edinilen bilgiler sosyal çevreden farklı düşünülemez. Sosyal, kültürel bir çevre oluşturan okul, edinilen bilgileri de topluma aktarmayı amaç-lar (Richardson,1997). Bu bilgilerle toplum arasındaki köprü kurulurken güdü-lenmenin de en üst düzeyde olması gerekir.

Bu bağlamda, oluşturmacı yaklaşıma göre, uygulama yapılan sınıflarda dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisini geliştirebilmek için, bu temel ilkelerin göz önünde bulundurulması, öğrencilerin daha iyi güdülenip, cesaretlendirilmesi açısından yararlı olabilir. Bu yüzden, özellikle başlangıç ve orta düzey öğrencileri için hazırlanan, oluşturmacı yaklaşıma dayalı yazma etkinlikleri, öğrencilerin hem o dile daha fazla ilgi duymalarını sağlar, hem de öğrenmelerini kolaylaştırarak daha canlı ve etkin hale getirir. (Gruender, 1996, Özden, 1998) e göre geleneksel ve oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıflardaki yazma etkinlikleri arasında fark vardır. Bu farklar aşağıdaki tablodaki gibidir:

Geleneksel	Oluşturmacı
1- Mekanik bir süreç içerisinde bağımlı.	1- Düşünme becerilerini geliştirici.
2- Dilbilgisel kuralların kullanımına dayalı.	2- Çok yönlü, analitik eleştirel, yaratıcı yetiyi geliştirici.
3- Öğrencileri bir birey olarak değil, yetişeğin bir parçası olarak düşünür.	3- Benlik kavramını geliştirici, öğrenci-lere kendi kapasitelerini hissettiricidir.
4- Geleneksel yazma sınıfları kalıplaşmış yeteneklerini geliştirmeye göre planlanır.	4- Oluşturmacı yazma sınıfları öğrenci-nin bireysel yeteneklerini geliştirici, iletişim becerilerini kullandırıcı ve grup çalışmasına yönelik planlanır.
5- Sadece bilgi aktarıcı, becerilerini geliştirmeye yönelik değildir.	5- Proje tabanlı sınıflardan oluşur.

(Brooks & Brooks, 1993,17) de geleneksel sınıflar ile oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıfları karşılaştırır ve oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıfların öğrencinin gelişimine daha fazla katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Etkin, canlı, üretken oluşturmacı yaklaşıma dayalı bir sınıf ortamında öğretmenin rolü her zaman yönlendirici olmak yönündedir.(Vale,1995: 22). Bu tür öğrenme ortamında öğrenci, geleneksel ortamlara göre daha heyecanla öğrenir. Program hazırlamak ve bunu uygulamak ta öğretmenin en önemli rollerinden biridir. Oluşturmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin düşünce sınırlarını zorlamalıdır. Öğrencilerin kendi fikirlerini açıklamaları için onlara ayrıca olanaklar sağlamalıdır (Tobin,1993), Martha ve Deborah (2000) e göre oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıflarda yazma becerisi değerlendirilirken öğrenme süreci dikkate alınmalıdır. Öğrenci bilgiyi oluşturabilmeli, dış dünya ile sınıfı bütünleştirebilmeli, tartışma ortamlarına katılıp, sonuç çıkarabilmeli ve bunları da yazma metnine katabilmelidir.

Bir yabancı dil öğrenirken; birey her şeyden önce hedeflerinin bilincine varmalı, geçmiş deneyimleri ile bugünkü öğrenme yaşantılarını birleştirmeli, düşünme basamaklarını geliştirmeli, öğrenmenin içsel etkisinin önemini

kavrayıp kendi iç disiplini ile öğrenme basamaklarını aşmalıdır. Oluşturmacı yaklaşıma dayalı dil ğretim sınıflarında öğrenme hedeflerini ğrenci belirler. Martha ve Deborah 'a (2000) göre oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıflarda yazma becerisi değerlendirilirken öğrenme süreci dikkate alınmalıdır. Öğrenci bilgiyi oluşturabilmeli, dış dünya ile sınıfı btnleştirebilmeli, tartışma ortamlarına katılıp, sonuç ıkarabilmeli ve bunları da yazma metnine katabilmelidir.

Araştırmanın Problemi

Yabancı dil öğreniminde, yazma becerisinin, gerek srenin yetersiz olması ve gerekse yapı bilgisi, kelime bilgisi, dinleme, okuma ve konuşma becerileri gibi diğer dil öğelerinin daha fazla önemsenmesi gibi nedenlerle üzerinde yeterince durulamayan ve öğrencilerin istenen düzeye ulaşmalarında en çok sorun yaşadıkları dil becerisi olduğu bilinmektedir. Bu yüzden oluşturmacı yaklaşıma dayalı yöntemlerin yazma becerisi edindirmede son derece etkili olabile-ceği dşnlmektir. Bu yüzden bu araştırmanın problem cümlesini şu soru oluşturmaktadır: Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin yabancı dil öğrenimi sürecinde ğrenci başarisına etkisi nedir?

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırma; kapsam olarak geleneksel ve oluşturmacı yaklaşımlarla İngilizce yazma becerisinin ğretimi etkinliklerini içermektedir. Ayrıca, 2000-2001 ğretim yılı II. yarıyıl Ankara Aydınlikevler İlköğretim okulu 7-A ve 7-F sınıflarında okuyan öğrencilerle, içerik olarak "English Today" adlı İngilizce ders kitabının 4. nitesinin I, II, III ve IV. Bölümleri ile, süre olarak bir nite (4 Bölüm), toplam 6 hafta ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada; yöntem olarak ön test son test kontrol grup desenini içeren deneysel desen modeli ile yansız atama ile oluşturulmuş iki grupla, (deney ve kontrol), n test - son test uygulanarak ve tümden gelim araştırma modeli kullanılarak, nitel araştırmaya dayalı yöntem uygulanmıştır.

Araştırmanın alışma Grubu

Bu araştırmadaki deney ve kontrol gruplarını, Ankara Aydınlikevler İlköğretim okulu 7. sınıfta öğrenim gören, 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 ğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu

Öğrenciler	Kontrol Grubu	Deney Grubu
Kız Öğrenci	15	15
Erkek Öğrenci	15	15
Toplam	30	30

Denek gruplarının dilsel altyapı açısından benzerlik gösterebilmeleri için özellikle öğrencilerin dönem sonu Türk Dili ve İngilizce ders notları dikkate alınmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu 1. Dönem Sonu Türkçe Karne Notları:

	N	X	SS
Deney Grubu 1. Dönem Türkçe Notu	30	4,200	,761
Kontrol Grubu 1. Dönem Türkçe Notu	30	4,200	,805

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının I. Dönem sonu Türkçe notlarında ‘t’ testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya dayanarak her iki grubun da Türkçe notları açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu 1. Dönem Sonu İngilizce Karne Notları:

	N	X	SS
Deney Grubu 1. Dönem İngilizce Notu	30	3,967	,556
Kontrol Grubu 1. Dönem İngilizce Notu	30	3,967	,556

Tablo 3 de görüldüğü gibi her iki grubun 1. Dönem sonu İngilizce notlarında da ‘t’ testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Böylece deney ve kontrol gruplarının dilsel alt yapı

açısından denk olduğu gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak verilecek oluşturmacı yaklaşımın ilkelerine dayalı yazma becerisi başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Yazma becerisi başarı testi, daha çok yorum gerektiren, bilgiyi oluşturarak üretmeye dayalı olduğu için uzmanların doğrultusunda kapsam geçerliliği tespit edilmiştir. Kapsam geçerliliğinin saptanması için dört farklı uzman görüşü alınmış ve hazırlanan sınavın anahtarlarını oluşturmaları istenmiş, bu doğrul-tuda da ortak bir anahtar hazırlanmıştır. Daha sonra ön deneme amacıyla deney dışında tutulan bir 7. sınıfa uygulanmış ve sorulardaki aksaklıklar giderilerek son hali oluşturulmuştur.

Ölçme amacı ile yapılan sınav tasarımı hazırlanırken araştırmada yer alan deneklerin deney öncesi ve sonrası tutum düzeylerini belirtmek amacıyla daha önce Demirel ve ark.'nın 2000 yılı 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sundukları “Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri” konulu araştırmada kullanılan Likert tipi tutum ölçeği örnek alınmış 15’i olumlu 15’i olumsuz olmak üzere 30 ifadeden oluşan tutum ölçeği hazırlanmıştır. Bu tutum ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı, 0,9537 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada öncelikle yazma becerisi etkinlikleri ön testini oluşturabil-mek için yazma becerisi basamakları incelenmiş, öğrencilerin seviyelerine uygun ve kapsam geçerliliği onaylanan bir sınav hazırlanmıştır. Ünite izleme testinin güvenilirliğinin sağlanması için test tekrar güvenilirliği yaklaşımı uygulanmıştır. (Judd ve Ark, 1991)

Bu yaklaşıma uygun olarak ünite izleme testi uygulama dışında tutulan bir diğer 7. sınıfa aralıklarla iki kez uygulanmış, puanlar arasındaki eşitlik göz önünde bulundurulmuş ve testin güvenilirliği tespit edilmiştir.

Oluşturmacı yaklaşım kuramına göre sınıf içi yazma etkinliklerine uygun öğrenme ürünleri hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grupları denkleştirilmiş, kontrol grubunun da tüm özellikler açısından (öğrenci sayısı,

kız- erkek öğrenci sayısı, yaşları) deney grubu ile eş olmasına dikkat edilmiştir. Ön test hazırlan-dıktan sonra sınavın ölçmeyi hedeflediği davranışların başka davranışlarla karıştırılmadan yansıtılabilmesi için geçerlilik çalışması yapılmıştır. ($p >0.01$).

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test t testi Sonuçları:

	GRUP	N	$\bar{X} \pm$	s	t	p
Öntest	Deney	30	20,83	4,37	0,146	0,885
Öntest	Kontrol	30	20,67	4,50	0,146	0,885

Kontrol grubu ve deney grubuna aynı anda verilen sınavlara bağımsız t- testi uygulanmış ve her iki grubun ön testleri arasında fark yoktur hipotezi desteklenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerinde İngilizce yazma becerisi geliştirme derslerine yönelik aynı oranda olumsuz tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 5: Deney ve kontrol grubu etkinlik öncesi tutum ölçeği değerlendirilmesi:

	N	X	SS
Deney Grubu Öntest Tutum Ölçeği	30	29.7667	.6789
Kontrol Grubu Öntest Tutum Ölçeği	30	30.4667	1.5916

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın problemini oluşturan oluşturmacı yaklaşım yöntemiyle İngilizce yazma becerisini geliştirmenin yabancı dil öğrenimi süresince öğrenci başarısına ne gibi etkileri olacağı sorununa yanıt aranmış; bu amaçla oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ön test- son test-uygulaması yapılmış, her iki gruba da etkinlik öncesi ve sonrası tutum ölçeği verilerek öğrencilerin etkinlik öncesi ve sonrası başarıları ölçülmüştür. Oluşturmacı yaklaşıma dayalı bir dizi etkinlik deney grubunda yapılmış ve öğrencilere oluşturmacı yaklaşım yöntemine uygun İngilizce ders ortamı sağlanmıştır.Kontrol grubunun ise geleneksel yöntemle

yabancı dil öğrenmesine devam edilmiştir. Araştırmada kullanılan 7-A ve 7-F deki 30'ar öğrenci gruplarına bir ön- test verilmiş ve bu ön testte her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı ölçülmüştür.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test t- testi Sonuçları:

	GRUP	N	X \pm	s	T	p
Öntest	Deney	30	20,83	4,37	0,146	0,885
Öntest	Kontrol	30	20,67	4,50	0,146	0,885
(P>0.01)						

Tablo 6 da sunulduğu gibi deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlara t- testi uygulanmış, deney grubunda 20.83 olarak elde edilen bulgu kontrol grubunda 20.67 olarak elde edilmiştir. Uygulanan istatistiksel işlemlerden sonra her iki grubun ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Böylece her grubun başlangıç düzeyinde denk olduğu gözlemlenmiştir.

Etkinlik bitiminde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak verilen test tekrar verilmiştir. Verilen son- testlerde öğrenciler sınanmış, deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Son Test Karşılaştırması

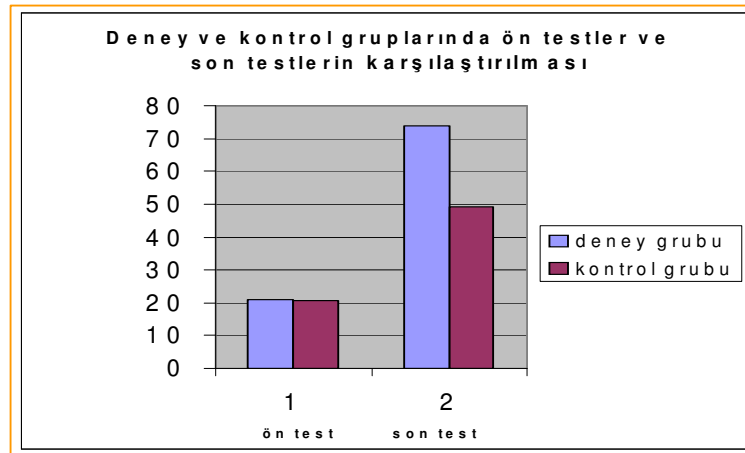
ÖZELLİK	N	X \pm S x	Min	Max
Kontrol öncesi	30	20.667 \pm 0.821	10.00	30.00
Kontrol Sonrası	30	49.17 \pm 2.65	20.00	80.00
Deney öncesi	30	20.833 \pm 0.798	10.00	30.00
Deney sonrası	30	74.00 \pm 2.20	50.00	95.00

Tablo 7 de görüldüğü gibi deney öncesi grup ile kontrol öncesi grup etkinlik bitiminde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak verilen test tekrar verilmiştir. Verilen son testlerde öğrenciler sınanmış, deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Son Test Karşılaştırması

ÖZELLİK	N	X \pm S x	Min	Max
Kontrol öncesi	30	20.667 \pm 0.821	10.00	30.00
Kontrol sonrası	30	49.17 \pm 2.65	20.00	80.00
Deney öncesi	30	20.833 \pm 0.798	10.00	30.00
Deney sonrası	30	74.00 \pm 2.20	50.00	95.00

Tablo 8 de görüldüğü gibi deney öncesi kontrol grubun t testi sonucu 20,66 dan kontrol sonrası 49,17 ye yükselmiştir. Oysa deney grubu öncesi t testi sonucu 20,83 den 74,00 a yükselmiştir. Bu bulgulardan elde edilen sonuçlara göre geleneksel dil eğitimi uygulanan sınıflarda normal bir başarı gözlenirken, Oluşturmacı yaklaşıma dayalı yazma etkinliklerin yapıldığı deney grubunda öğrenci başarısında istatistiksel olarak çok büyük değişiklikler gözlenmiştir. Oluşturmacı yaklaşıma dayalı sınıflarda öğrencinin algılama, kavrama düzeyinin daha yüksek olması bu farkı oluşturmuştur. Yaratıcılıkların daha fazla kabul gördüğü, proje tabanlı çalışmaların desteklendiği oluşturmacılık yaklaşımı öğrenci başarısını olumlu anlamda etkilemiştir. Bu sonuçlara göre $p < 0,01$ anlamlılık düzeyine göre bilimsel olarak çok büyük bir fark görülmektedir.



Sonuç ve Öneriler:

Bu bölümde, oluşturmacı yaklaşıma dayalı İngilizce yazma becerisini

geliştirmenin öğrenci başarısına etkisine yönelik ulaşılan sonuçlara ve bunların doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmektedir. Oluşturmacı yaklaşımda yazma becerisinin gelişiminin öğrenci başarısına katkısına ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak verilen testlerde, deney grubundaki başarı oranında çok büyük bir artış gözlemlenmiştir. Oluşturmacı yaklaşıma dayalı etkinlik yapılan deney grubu notlarında çok büyük bir artış olurken, geleneksel yöntemeye dayalı kontrol grubunda anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir. Deney grubunda sınıf içinde yapılan etkinlikler öğrenci başarısını büyük oranda artırmıştır. Tutum ölçeklerinden elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubundaki öğrenciler de etkinlik öncesi ve sonrası tutumlarda bir fark olmazken, deney grubunda etkinlik öncesi ve sonrası tutumlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Etkinlik öncesi yazma becerisine yönelik olumlu tutum göstermeyen kontrol grubu öğrencisinin tutumlarında etkinlik sonrası da bir gelişme gözlemlenmemiştir. Geleneksel yöntemlerle yapılan yazma becerisinin öğrenciyi güdülemediği ölçülmüştür. Oysa oluşturmacı yaklaşım kullanılan deney grubunda etkinlik öncesi yazma becerisinden hoşlanmayan öğrenciler, etkinlik boyunca bu beceriyi geliştirirken olumlu tutumlar edinmişlerdir. Oluşturmacı yaklaşıma dayalı İngilizce yazma becerisinin öğrenci başarısına etkisi incelenirken, elde edilen sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Geleneksel dil öğretiminin aksine, oluşturmacı yaklaşımda, içerik, etkinlikler ve yöntem konusunda öğretmen ve öğrencilerin birlikte karar vermeleri önerilmektedir.
- Öğretmenler, genellikle geleneksel dil öğretimi çerçevesinde eğitildikleri için; yaratıcı, yol gösterici ve düzenleyici bir yaklaşıma dayalı oluşturmacı sınıflarda yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden hizmet içi eğitime alınarak, yabancı dil öğretimindeki yaklaşımlardan haberdar edilmelidirler.
- Oluşturmacı yaklaşım grup çalışmalarını desteklediği için, daha çok proje tabanlı ve deneysel etkinliklere yer vermektedir. Bu bağlamda öğrencilere daha çok grupta birlikte proje çalışmaları verilmesi önerilmektedir.
- Öğrencinin, sadece okul sınırları içerisinde değil; edindiği bilgiyi okul dışında da anlamlandırabilmesi için uygun ortamlar sağlanmalıdır.

Kaynakça:

- Brooks, J.G & Brooks MG .(1993), In Search of Understanding: **The Case for constructivist Classrooms** , Alexandria VA:ASCD.
- Demirel, Ö. (1999).İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. M.E. B. İstanbul.
- Gruender, D C.(1996).**Constructivism and learning: A Philosophical Appraisal.** Educational Technology. Vol. XXXVI. N.3 May-June.
- Judd,C, Smith,E, & L Kidder, L.(1991).**Research Methods in Social Relations, International Edition.** Sixth Edition.Forth Worth et al. Hourcourt Brace Jonavovich College Publishers.
- Martha,D.T. & H.Deborah.(2000) “**The Learning Spiral-Toward Authentic Instruction**” Kappa Delta Pi Record,36n,3 spring 1130-133.
- Özden, Y. (1998) . **Öğrenme ve Öğretme.** Pegem: Ankara
- Richardson, V. (1997).**Constructivist Teacher Education.** The Palmer Press. London.
- Tobin, K.(1993).**The Practice of Constructivist in Science Education.**Lawrance Erlbaum Associates: Broadway.
- Tribble, C.(1997). **Writing.**Oxford University Press. London
- Vale, D,Feunten, A. (1995). **Teaching Children English** C.U.P: G. Britain.

Küreselleşmenin Sivil Toplum Siyaseti

Nazan Arslanel^a & Berkan Hamdemir^b

Özet

Ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal ve hukuksal etkileri olan ve çok boyutlu bir süreci ifade eden küreselleşme, özellikle 1980’li yıllardan itibaren iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin de etkisiyle popüler bir kavram haline gelmiştir. Kavram, her ne kadar ekonomiyle ilişkilendirilse de küreselleşme neticesinde küresel iletişim ve insan hareketleri de ortaya çıkmaktadır. Tam bu noktada ise küreselleşme ve sivil toplum kavramlarının karşılıklı etkileşimi söz konusu olmaktadır. Küreselleşme, uluslararası boyutta faaliyet gösteren sivil oluşumları yani uluslararası sivil toplumun varlığını desteklemektedir. Sivil toplumun küresel boyutta gelişmesi aynı zamanda yerel düzeyde demokrasi ve özgürlükleri güçlendirmesi açısından önemlidir. Ancak kapitalist sistem, küreselleşme sürecinde sivil toplumu, maliyeti artırıcı unsurlar olarak gördüğü ulus-devleti ve ikinci kuşak insan hakları da denilen ekonomik ve sosyal hakları tasfiye etmek için bir araç olarak kullanma eğilimindedir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, sivil toplum, ulus-devlet, insan hakları

Civil Society Politic of Globalization

Abstract

Globalization that has economic, social, culturel, political, and legal effects and expresses multidimensional process, has become a popular concept with the effects of the improvements of communication technologies especially from 1980. Although concept is connected with the economy, as a result of globalization, global communication and human movement appear, too. Exactly at the point, interaction is discussed between globalization and civil society concepts. Globalization, supports the civil formings that are active at the international dimension, that is, supports the existence of international civil society. The improvement of the civil society at the global dimension, is also important for getting the democracy and liberties strong. But the capitalist system inclines to use the civil society at the process of globalization, nation state that sees as elements of increasing the cost and economic and social rights that is also called second generation human rights, as a means for refining.

Keywords: Globalization, civil society, nation-state, human rights

^a Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tokat.

^b Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kars.

Giriş

Küreselleşme (globalization) ve sivil toplum, yirminci yüzyılın sonlarına damgasını vuran iki önemli olgu ve kavramdır. Aynı dönemde, Latin ve Kuzey Amerika'daki, Orta Avraupa'daki ve başını Sovyetler Birliği (S.S.C.B.) nin çektiği Doğu Bloku ülkelerindeki totaliter rejimlerin yıkılması elbette bir tesadüften ibaret değildir. Bu olgu ve kavramlar ile gerçekteleşen olaylar arasında yadsınması mümkün olmayan bir ilişki söz konusudur. Ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal ve hukuksal etkileri olan ve çok boyutlu bir süreci ifade eden küreselleşme kavramı dünya ölçeğinde yeni bir düzenin çığırını açmıştır. Daha çok ekonomik etkinliklerin uluslararası nitelik kazanması ve bütün dünya ekonomilerinin tek bir pazar haline gelmesi sürecini ifade eden küreselleşme olgusu, bu amacına ulaşmak için bazı kurum ve pratiklerden yararlanmayı da ihmal etmemektedir. Dünyanın 1990'ların başında tek kutuplu hale gelesiyle beraber ivme kazanan küreselleşmenin, demokratikleşmesi ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekteştirilebilmesi için sivil toplum kavramının da yeniden bir canlanma veya canlandırılma sürecine girdiğini görmekteyiz. Küresel ölçekte gelişen sivil toplumun yerel düzeyde demokrasi ve özgürlüklerin gelişmesine katkıda bulunması, faşist ve totaliter rejimlerin çökertilmesi sürecinde emperyalist devlerin önemli enstrümanlarından biri olarak kullanılması bu kavramın önemini artıran temel nedenlerdir. Emperyalist devletler ve onların temel politikalarının belirlenmesinde büyük etki sahibi olan küresel ekonomik güçler (çok uluslu şirketler), tıpkı Doğu Bloku gibi kapalı ekonomik rejimleri tavsiye etme sürecinde kullandıkları sivil toplum söylemi ve sivil toplum kuruluşlarını bu sefer de ekonomik faaliyetlerde maliyeti artırıcı bir unsur olarak gördükleri ulus-devletleri ve ikinci kuşak insan hakları diye bilinen ekonomik ve sosyal hakları tasfiye etmek için kullanmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle içinde bulunulan süreçte, küreselleşme olgusu ile beraber yeni bir boyut kazanan sivil toplum kavramı ve bu ikisi arasındaki ilişki üzerinde durmak yerinde ve gerekli bir çaba olacaktır.

Küreselleşme Olgusu ve Semantik Arka Plan

Küreselleşme, son dönemlerin moda kavramı olmakla beraber tanımı üzerinde henüz bir fikir birliğine varılmış değildir. Ekonomik, kültürel, siyasal, hukuksal ve sosyo-kültürel etkileri olan çok boyutlu bir süreç olması bu kavramın tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Literatürde yapılan farklı tanımlara bakıldığında hepsinde kavramın farklı bir boyutunun öne çıkarıldığı

görülmektedir. Bu da tanımı yapanların bu sürece hangi perspektiften baktığıyla yakından alakalıdır.

Küreselleşme ile ilgili tanımlardan birisi Amerikan Ulusal Savunma Enstitüsü tarafından yapılan tanımdır. Enstitü, küreselleşmeyi “malların, hizmetlerin, paranın, teknolojinin, fikirlerin, enformasyonun, kültürün ve halkların hızlı ve sürekli bir biçimde sınır ötesine akışıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Öymen, 2000: 26). Bu tanımlamayı tartışmasız kabul etmek doğru değildir. Çünkü küreselleşme yukarıda da belirttiğimiz gibi konuya bakış açısına, siyasal ve ekonomik şartlar ile coğrafik özelliklere göre de değişiklik göstermektedir. Yine, Amerikan Ulusal Savunma Enstitüsü’nün tanımına göre, küreselleşme sayesinde ülkelerin ekonomileri arasında bir bütünleşme sağlanmakta, bir enformasyon devrimi yaşanmakta ve pazarlar, şirketler, örgütler ve yönetim uluslararası hale gelmektedir (Öymen, 2000: 26). Kavramın bir diğer tanımlaması ise Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından yapılmıştır. Komisyon, küreselleşmeyi “sadece ekonomik olamayan sosyal, siyasal, çevresel, kültürel ve hukuksal boyutları olan bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Öymen, 2000: 27). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere küreselleşme birçok kavramı içerisine alan bir olgudur ve yalnız başına ne ekonomik ne siyasal ne de sosyal hareketler olarak değerlendirilemez. Bu sebeple küreselleşme kavramının her alana yönelik spesifik bir tanımın yapılması mümkün görünmektedir.

Kavramı ideolojik bir bakış açısıyla tanımlayanların ortak söylemi ise Küreselleşmenin, kapitalizmin/emperyalizmin yeni bir aşaması olduğudur. Küreselleşme, özellikle Sovyetler Birliği başta olmak üzere Doğu Bloku ülkelerinin temsil ettiği sistemin çökmesinden sonra, emperyalizmin kendisini tek ve kaçınılmaz bir olgu olarak tüm dünyaya sunmasının yeni adıdır (Yüksel 2001: 9). Küreselleşme terimi, artık kapitalizmin ulus-devletlerin sınırlarıyla yetinmemesinin, dünyayı tek pazar haline getirme çabasının gerçekleştiği sürecin modern ismi haline gelmiştir.

İktisat literatüründe, kavramın özellikle ekonomik boyutu öne çıkarılmakta ve küreselleşme ya da globalleşme denilen olgu, ekonomik etkinliklerin uluslararası nitelik kazanması/uluslararasılaşması olarak tanımlanmaktadır (Marcuse, 2000: 201). Yani sınırların gitgide kalkarak ülkeler arasındaki sermaye, emek ve mal akışının hızlanması ve ülke ekonomilerinin dünya ekonomisiyle entegrasyonu sonucu tek bir pazarın oluşturulması çabasını

ifade eden bir sürecin adıdır. Tanımları daha ziyade iktisadi açıdan yapılan kavramla ilgili olarak Aart Scholte kavramın iktisadi yönünden çok sosyal kültürel etkileri ile nitelikleri üzerinde durmakta ve küreselleşmeyi şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben küreselleşmeyi dünyanın neresinde olursa olsun insanlar arasında artan bağlantılar olarak algılıyorum. Yani bunun gezegen çapında bir bağlantılılık olarak algılıyorum. Küre derken, bildiğimiz fiziksel anlamıyla bütün yerküreyi kastediyoruz. Bütün yerkürede insanların bağlantılarının artması, teknolojik bakımdan, psikolojik bakımdan bizlerin birbirimizle dünyanın herhangi bir yerinden başka bir yeri ile bağlantı kurmamız bizim daha küresel bir dünyada yaşadığımız belirtiyor. Demek ki, küreselleşme toplumsal hayatın yeni bir mekân düzenlemesi anlamına geliyor. Başka bir deyişle içinde yaşadığımız coğrafya farklılaşıyor tek tek ülkelerden oluşan, ülkelerarası ilişkilerle belirlenen bir dünyadan, dünyanın bir bütün olarak kendi başına bir sosyal arena haline geldiği bir dünyaya doğru hareket ediyoruz. Bu bağlamda uluslararası ilişkiler ile, yani tek tek uluslararası ilişkiler ile küresel ilişkiler, yani dünyada bir bütün olarak var olan ilişkiler arasında değişiklikler var” demektedir (Aart, Keyman, 2005).

Scholte, bu sözleriyle küreselleşmeyi insan, toplum ve devletler üzerindeki etkileriyle birlikte tanımlamıştır.

Dünyada yaşanan, coğrafi sınırları aşan ilişkiler düşük yoğunlukta ve dar çerçevelerde de olsa aslında tarih boyunca hep varolmuştur. Farklı kültürler ve toplumların birbiriyle ilişkiye girmesi yeni bir olgu değildir. Dünya hiçbir zaman tümüyle otarşik toplumlardan oluşmamıştır. Bugün değişen ve küreselleşmeyi “popüler” bir kavram haline getiren şey, bu ilişkilerin akışının hızlanması ve çeşitlenmesidir (Ayata, 1997: 62). Geçmişte de ülkeler arasında ticari ilişkiler olduğu gerçeğini göz önünde bulundurarak küreselleşmenin tarihsel sürecine baktığımızda, kapitalizmin ortaya çıktığı andan itibaren küresel bir eğilim içerisinde olduğunu ve bu paralelde küreselleşmenin üç temel aşamadan geçerek bugünkü halini aldığını söyleyebiliriz.

Küreselleşmede birinci dalgayı, Batı Avrupa'nın kapalı tarım ekonomisinden (feodalizmden), ticari kapitalizme geçişi oluşturmaktadır. Gelişen ticaret feodal beyliklerin üzerinde geniş ve güvenli bir pazar ihtiyacını

doğurmuřtur. Bu talebin siyasal hayattaki iz dūřümü ise “ulus-devlet” olmuřtur. Ulus-devletlerin 1648 tarihli Westphalia anlaşması ile uluslararası iliřkilerin bař aktörü olduđunun tescillenmesinin ardından, ulus devletlerin “merkantilist” dūřünceyi benimsemesinin zorunlu sonucu olarak; sömürgecilik dıř politikada tek ilke haline gelmiřtir (Uygun, 2006).

Küreselleşmede ikinci dalganın itici gücü sanayileşmedir. Sınaf üretimin artış göstermesi pazar açasından ulus devlet sınırlarını yetersiz kılmasından dolayı artık yeni pazarlar bulmak kapitalizm için elzem bir hal almıştı. Bu zorunluluk neticesinde oluşan ekonomik sorunlara çözümler bulmak için 19. yüzyılda sömürgecilik, dış politikada yerini emperyalizme bırakmıştır (Sander, 1999: 201-207).

Üçüncü küreselleşme dalgası, geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinde bilgi ve iletişim alanlarında gerçekteşen büyük teknolojik gelişmeler neticesinde ortaya çıktı. Birinci küreselleşme dalgası dünya konjonktüründe köklü değişiklikler yapmış, ulus-devleti uluslararası ekonomik döngüde ve uluslararası hukukta baş aktör konumuna oturtmuştu. Ulus devletin bu merkezi konumuna, ikinci dalga ile önemli bir muhalefet olmamışken, üçüncü dalganın ulus devlet açasından çok önemli gelişmelere gebe olduğu muhakkaktır. Artık ölkeler arası ekonomik ilişkiler ulusal politikalarından bağımsız, çok uluslu şirketlerin/uluslararası sermayenin kuşatmasında, hızla genişleyen ve derinleşerek güçlenen bir sömürü politikasının güdümündedir. Ulus-devleti aşan bu ekonomik blokların yakın bir gelecekte yeni bir siyasal yapı arayışı içerisine gireceği kuvvetle muhtemeldir. Mevcut NAFTA, AB. vb. bölgesel örgütlenmeleri dikkate alırsak ulus devlete alternatif olarak küresel ekonomi için küresel olmayan ancak ulus devleti aşan bu yeni/ara siyasal yapının konfederal bir yapı olması mevcut gelişmelerden çıkarılabilecek en mantıklı sonuç olarak gözükmektedir. (Uygun, 2006)

Özellikle 1980 sonrası, neredeyse, dünyadaki tüm ekonomik, siyasal ve kültürel değişiklikleri ifade etmek üzere kullanılan ve 1990’lı yıllarda Sovyet sisteminin yıkılmasıyla tek kutuplu hale gelen dünyada, ivme kazanan küreselleşmenin demokratikleşmesi ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekteştirilebilmesi için sivil toplum kavramının da yeniden canlandığını veya canlandırılığını görmekteyiz.

Sivil Toplumun Felsefi Kökeni ve Yeniden Canlanması

Sivil toplum da, küreselleşme gibi tanımı,sınırları konusunda literatürde herhangi bir fikir birliğine varılmış bir kavram değildir. Kavram, ağdaş siyasasal düşüncedeki anlamını kazanana kadar önemli bir evrim geçirmiştir. Kavramın felsefi kökenine baktığımızda, sivil toplum kavramı, doğal hukuktan başlayıp antik ağda Aristo'nun "koinonia politike" dediği diğer bütün toplumları bünyesinde barındıran ve onlara egemen olan toplum anlamında "polis"le devam eden, antik Yunan ve Roma düşüncesini kaynaştıran Cicero'nun "cietas civilis" fikrinden geçerek klasik felsefeye giren eski bir Avrupa geleneğinin parçasıdır. (Keane, 1993: 100) Hegel ve Marx'a gelinceye değin sivil toplum ve devlet eş anlamlı olarak kabul görmüş ve dönemin filozoflarınca "devlet öncesi toplum" durumunun yani doğal durumun karşıtı olarak kullanılmıştır (Doğan, 2002: 10). 17. yüzyıldan itibaren özellikle burjuva sınıfının ortaya çıkması ve kentler arasındaki ticaretin artması, siyasal sistemlerdeki değişiklikler, temel hak ve hürriyetlerde gerçekleşen gelişmeler neticesinde ise kavrama yeni bir içerik yüklendiğini görmekteyiz. Bu dönemden sonra kavram, burjuva sınıfının ekonomik ve siyasal faaliyetlerini serbestçe gerçekleştirdiği alanı ifade etmek üzere kullanılmaya başlanmıştır (Doğan, 2002: 20).

Sivil toplum terimine, liberal ve totaliter düşünce sisteminde de farklı manalar yüklenmiştir. Aristo'dan beri politik toplumla eş anlamlı olarak kullanılan sivil toplum terimi, T. Hobbes, J. Locke ve J.J. Rousseau gibi liberal düşünce geleneğinin önde gelen sözleşmeci filozofları tarafından da aynı fakat siyasal otoriteyi ortaya çıkaran kamusal alan anlamında kullanılmıştır. Bu d ş n rlere göre, bireyler arasında gerçekleşen sözleşme neticesinde doğal durumdaki sivil toplumdan "medeni toplum"a geçilmiştir. İşte ilişkilerini hukuksal normlara göre düzenleyen bu medeni toplum tanımlamak için sivil toplum terimi kullanılmıştır (Arslanel, 2001: 14). Bir başka ifadeyle sözleşmeci filozoflar sivil toplumu, geleneksel toplumdaki (doğal durumdaki) aile merkezli özel alana karşı ortaya çıkmış olan kamusal alan merkezli siyasal oluşumu ifade etmek için kullanmışlardır.

Sivil toplum terimi kendisini gerçek manada totaliter düşünce geleneğinin önemli filozoflarından F. Hegel'de buldu. Hegel, sivil toplumu; aralarındaki ilişkiler medeni hukuk tarafından düzenlenen ve bu sebeple doğrudan doğruya siyasal devlete (political state) bağımlı olmayan özel

bireylerin, sınıfların ve kurumların oluşturduğu bir mozaik olarak tanımlamaktadır. (Arslanel, 2001: 12) Böylece sivil toplumu aile ile devlet arasında var olan ahlaki hayatın ve toplumsal çatışmanın alanı olarak ifade eden filozof, sivil toplumu siyasal toplum ile eş anlamlı olarak kullanmayan, bugünkü anlamına yakın bir anlamla kullanan ilk düşünürdür. Aynı geleneği temsil eden filozoflardan K. Marx, sivil toplumu Hegel'in tam tersi bir erevele ele alarak; Hegel'in devlete yarı tanrısal nitelik katarak, devleti nclleyen yaklaşımını eleştirmiş ve devleti sivil alandaki çatışmaları uzlaştıran bir kurum olarak değil, sivil toplumun bir yansıması olarak kabul etmiştir. Marx'a göre, üretici glerin belli aşamasında ortaya çıkan sivil toplum, devletin ve toplumun üzerinde bir kavramdır. (Keane, 1993: 101). Marx'ta devlet, Hobbes ve Hegel'in ifade ettiği gibi tüm toplumsal ve iktisadi yaşamı kuşatan bir kurum değil, bu alanları kuşatan sivil toplumun hizmetinde bir kurumdur. (Çaha: 1997: 2829) Yani, toplumsal alanı tümüyle kuşatan devlet değil, sivil toplumdur. Totaliter düşünce geleneğinde, farklı yaklaşımlarıyla dikkat çeken A. Gramsci, Marx'ın tersine sivil toplumun alt yapısal alana değil, st yapısal alana ait olduğunu ifade etmektedir. Ona göre sivil toplum, özel hayatın tamamını, dernekleri ve hukuku kapsamakla kalmayıp, fikir, felsefe, din ve ahlaki da bünyesinde barındırmaktadır. Bu yönüyle sivil toplumdun, bir sosyal grubun bütün toplum üzerindeki hegemonyasını anlayan düşünür, hegemonyanın kültürel boyutunu oluştıran sivil toplum ile siyasal boyutunu oluştıran devletin işleyişini tersine çevirerek hegemonyaya da son verilebileceğini söylemektedir (Arslanel, 2001: 13).

Antik ağdan başlayıp aydınlanma felsefesine kadar doğal durumun karşıtı ve devlet ile eş anlamlı olarak kullanılan sivil toplum teriminin özellikle burjuvazinin doğumu ve aydınlanma felsefesinden itibaren bu anlamdan kaymaya başladığını, devlet dışındaki bir alanı ifade ettiğini ve Hegel'in de bu semantik kaymada ilk önemli isim olduğunu belirttik. Fuat Keyman, sivil toplum teriminin geçirmiş olduğu bu iki ana aşamadan sonra günümüz modern toplumlarında kavramın yeni tanımının üç farklı referansı olduğunu söylemektedir. Bunlar: "sivil topluma minimalist yaklaşım", "sivil topluma maksimalist yaklaşım" ve "toplumsal sorunları zme tekniği olarak sivil toplum". İngiliz ve Amerikan modenliğinde geçerli olan, Tocqueville, J. Locke, D. Hume gibi düşünürler tarafından vurgulanan minimalist sivil toplum, devlet denetimi dışındaki tüm gönüllü örgütlerin bulunduğu alana verilen isimdir.

Devlet- sivil toplum karşıtlığını vurgulayan bu tanım sivil toplum ile pazar ilişkisini ve sivil toplum ile kültürel egemenlik ilişkilerini fazla vurgulamamaktadır. Ayrıca bu tanım içerisinde sivil toplum ile demokrasi arasındaki ilişkinin de netleşmediği görülüyor (Aart, Keyman, 2005: 17).

1970’lerde ve 80’lerde yeniden bir canlanma sürecine giren sivil toplum kavramının, Doğu Avrupa ve Latin Amerika referanslı daha gelişmiş bir Őekli karşımıza çıkmaktadır. Maksimalist sivil toplum olarak nitelenen bu yeni sivil toplum anlayışı, devlet denetimi dışındaki sivil toplumun kendini örgütlemesi ve kendi faaliyetlerini koordine etme yeteneği olarak algılanıyor. Demokratikleşmeyle beraber düşünülen bu değerin, otoriter devletlerde, toplumun, sivil toplumun demokratikleşmenin temel dinamiğini oluşturmasına sebep olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Doğu Avrupa’da otoriter devlet yapılarından demokrasiye geçiş sürecinde sivil toplumun kullanılması bu tanıma uyan önemli bir deneyimdir (Aart, Keyman, 2005: 18)

1980 ve 90’larda Batı Avrupa’da, Kuzey Amerika’da ve Kanada’da ortaya çıkan; Latin Amerika ve Türkiye’yi de etkileyen yeni bir küreselleşen sivil toplum anlayışı ile karşı karşıyayız. ‘‘Toplumsal sorunları çözme tekniği olarak sivil toplum’’, denilen bu anlayış, sivil toplumu devlet denetimi dışındaki alan olarak tanımlamakla beraber; sivil toplumu, devlet politikalarını ve iktidarın siyasi tercihlerini etkileme temelinde toplumsal sorunları çözme faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Aart, Keyman, 2005: 18). Keyman’ın bu analizi, tarihsel süreç neticesinde sivil toplumun ulaştığı son noktayı açık bir Şekilde ortaya koyması açısından önemlidir.

Küreselleşmenin Sivil Toplumdaki İz Düşümü

Teknolojik ilerlemeler ve iletişim alanındaki gelişmeler, bireyi içinde yaşadığı ulus-devleti aşma isteği ile donatmıştır. Küreselleşme ile beraber birey, uluslararası toplumla bütünleşme sürecine girmeye başlamış ve böylece evrensel anlamda toplumsallaşma ve küresel sivil toplum kavramından bahsedilir olunmuştur. Ancak küresel sivil toplumdan bahsedilebilmesi dünya çapında bir kabul ile yani küresel kültürün ve küresel bir toplumun kabul edilmesi ile mümkündür. Küresel toplum kavramı eskiden beri bilgi toplumu ile karşılanmaktadır. Ulusal kültür söz konusu ulus tarafından bir ihtiyaç, bir kimlik olarak benimsemekte ve kabul görmektedir. Oysa küresel kültürde böyle bir benimseme zorunluluğu yoktur. Yani zorunlu ihtiyaç olarak ortaya

ıkan küresel kimliğin bütün insanları bir araya getirebilmesinden henüz bahsedebilmek imknsızdır. Bu nedenle küresel sivil toplum terimi, içeriği tanımlanabilir bir kavram olarak görülmemektedir (Doğan, 2006: 273-274).

Martin Shaw, küresel sivil toplumun, dünya çapında oluşan kitle iletişim ve medya ağı olması ve dünya medyasının önem verdiği tutum ve davranışlar olarak iki anlamı olduğunu ileri sürmektedir (Doğan, 2006: 275). Kitle iletişim araçlarının küresel sivil toplum ve kültürün varlığının kültürel düzeyde ortaya konmasında etkili bir rol oynamaktadırlar. Yeni teknolojiler homojen bir dünya toplumu ve kültürünü desteklemenin yanı sıra alternatif anlayışlara da destek olabilmektedir. Böylece küresel bir kültürün ve sivil toplumun oluşturulup oluşturulamayacağı belirlenebilir (Doğan, 2006: 276).

İlyas Doğan (2002: 285-292), küreselleşme ile beraber sivil toplumun kazandığı yeni içeriği izah ederken, küreselleşmenin, nc sektör olarak da nitelenen sivil topluma olan ilgiyi artırmasının nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Liberal demokrasilerde ve sosyal devlette, yurttaşlık referanslı toplum ve özgürlük anlayışının ulus-devlet modelinde karşılaştığı açmazlar ve bireyin kendisini tanımlamada etnik kimliğini ön plana çıkarması
2. Globalleşmeyle paralel olarak insan haklarının uluslar arası düzeyde gündeme getirilmesi ve bunun da ulus-devletin sınırlarını zorlaması
3. Sosyal devletin uzun vadede vaatlerini yerine getiremeyeceği ve yurttaşlarını hayal kırıklığına uğratacağı hissi karşısında, kamusal alanda sosyal devlet ve siyasi partilerin boşalttığı yeri, yeni bir aktrle, sivil toplum kuruluşları ile doldurma çabası
4. Genel oyun yaygınlaşmasının siyasal katılım için yeterli görülmemesi ve katılımcı demokrasi anlayışı gereği, halkı temsil edenlerin sadece seçim dönemlerinde değil; sürekli bir şekilde sorgulanıp eleştirilmesi ihtiyacının doğması
5. Doğu Bloku'nun okş ve akabinde Latin Amerika lkelerinde demokrasiye geçişin, sivil topluma olan ilgiyi artırması
6. Milliyetçilik taleplerinin yanında kapitalizmin, küreselleşme ile beraber sosyalist sistemin okmesini de adeta bir fırsat bilip, finanssal desteğe sahip büyük bölgesel örgütlerin kurulmasına destek vermesi

Bütün bu gelişmeler neticesinde sivil toplum kuruluşlarının uluslararası düzeyde bir etkinlik kurduğu gözardı edilmemesi gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Sivil toplumun kazanmış olduğu bu uluslararası boyutun hem pozitif hem de negatif etkileri gün geçtikçe kendisini daha çok hissettirmektedir. Küresel ölçekte gelişen sivil toplumun yerel düzeyde demokrasi ve özgürlüklerin gelişmesine katkıda bulunması, pozitif etkilerini simgelemesi açısından önemlidir. Bunun yanı sıra faşist ve totaliter rejimlerin çökmesi veya çökertilmesi aşamasında oynadığı önemli rol, sivil toplumun olumlanmasını daha da artırmıştır. Ancak amacı, ekonomik faaliyetlerde maliyeti artırıcı unsur olarak gördükleri ulus-devleti yıpratmak ve ikinci kuşak insan hakları olarak bilinen ekonomik ve sosyal haklar gibi insan haklarını tedricen tasfiye etmek olan uluslararası sermaye, sivil toplum kuruluşlarına bu amaç doğrultusunda verdiği finansal destek ile sivil toplum kuruluşlarına adeta ona yeni bir işlev yüklemektedirler. Küreselleşme ile beraber, sermayenin bu dayatması ve sivil toplumu da bu çerçeve de araçsallaştırması, gerek devlet felsefesi alanında gerekse uluslararası kuruluşlar düzeyinde ciddi bir problem olarak gündeme alınmalıdır. Bu problemin çözümünde ise başlıca iki ana yol izlenebilir. Bunlardan ilki, artık küreselleşme karşıtı ya da yandaşı olmak gibi kısır tartışmaları bir kenara bırakıp, yaşamaktan kaçınılması güç olan bu süreci insanlık lehine çevirmenin yollarını aramaktır. İkincisi ise sivil toplum kuruluşlarına, küreselleşmenin demokratikleşmesini sağlaması ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekteşmesine yardımcı olması yönünde bir bilinç aşılamak, sivil toplum kuruluşlarına devlet politikalarını ve iktidarın siyasi tercihlerini etkileme temelinde toplumsal sorunları çözme faaliyetini asıl fonksiyonları olarak hatırlatmak olmalıdır.

Sonuç

Küreselleşme 1980'li yıllardan itibaren özellikle iletişim teknolojisindeki gelişmelerin de etkisiyle popüler hale gelen kavramlardan birisidir. Her ne kadar küreselleşme kavramı yaygın olarak ekonomiyle ilişkilendirilse de bu doğru bir yaklaşım değildir. Aslında küreselleşmede zamanın ve yerin yani coğrafyanın da önemi vardır ve küreselleşme neticesinde küresel iletişim ve kitlesel insan hareketleri ortaya çıkmaktadır. Tam bu noktada ise sivil toplum ve küreselleşme kavramlarının karşılıklı etkileşimleri söz konusudur.

Bazı sivil oluşumlar küresel boyutta faaliyet göstermekte ve sayıları her geçen gün artmaktadır. Bu oluşumlar ulusötesi sivil toplumu oluşturduklarını iddia etmektedirler ve küreselleşme bu iddiaları desteklemektedir. Yani küreselleşme uluslararası sivil toplumun varlığını destekler nitelik taşımaktadır. Ancak gözden kaçırılmaması gereken bir husus vardır o da uluslararası sivil toplumun demokratik olmadığıdır. Başka bir ifadeyle sivil toplum siyasi ve toplumsal iktidarlar için bir mücadele alanıdır. Bu sebeple sivil toplumun egemen devlet otoritesi karşısında özerk bir alan olduğu öne sürülebilir. Bu tarz bir yaklaşım devletin sınırları içerisinde yaşayanlar üzerinde otoritesinin zayıfladığının da göstergesidir.

Küresel sivil toplumdan bahsedilebilmesi, ulus-devletin etkisini de sınırlayacaktır. Uluslararası alanda etkinliğini artıran sivil toplum, uzun vadede ulus-devleti, ekonomik faaliyetlerde maliyeti artırıcı bir unsur olarak görme eğilimindedir. Aynı durum insan hakları açısından da düşünülebilir. Çünkü kapitalist sistemin mantığı maliyeti artıran her unsurun tasfiye edilmesine (gözden çıkarılmasına) dayanır. Sivil toplumun küresel boyutta gelişmesi aynı zamanda yerel düzeyde demokrasi ve özgürlüklerin güçlenmesini de sağlayacaktır. Bu nedenle sivil toplumu yok sayma veya ortadan kaldırma eğilimindeki yaklaşımları demokrasinin önündeki engeller olarak değerlendirmek mümkündür.

Bütün bu sylediklerimizimizin sonucunda inkr edilemeyecek gerçek; günümüzde küreselleşmenin giderek artan bir şekilde sivil toplum ve dünya üzerinde etkinliğini artırmakta olduğudur. Sivil toplum, küreselleşme olgusunun etkisiyle, yeryüzü üzerinde giderek zincirleme bir şekilde siyasi iktidarlara ve hkmetlere organize bir şekilde baskı uygulamaya başlamış, aynı zamanda kamu alanı-özel alan arasında uluslararası örgütlerin de katılımıyla bir köprü vazifesi üstlenmiş, etkileşim ağı oluşturmuştur.

Kaynakça

- Aart, J., F. Keyman “**Küreselleşme ve Sivil Toplum**” Çev.Nur Deriş
Ottoman, 2005. (http://stk.bilgi.edu.tr/docs/scholte_keyman_std_10.pdf)
Erişim Tarihi: 17.11.2006
- Arslanel, N. (2001), **Türkiye’de Demokrasi Sürecinde Sivil Toplumun Gelişimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi SBE, Konya
- Ayata, S. (1997), “**Toplumbilim Açısından Küreselleşme**”, Ed. Işık Kansu, Emperyalizmin Yeni Masalı Küreselleşme, İmge Kitabevi, 61-74, Ankara
- Çaha, Ö. (1997), “**1980 Sonrası Türkiye’sinde Sivil Toplum Arayışları**”, Yeni Türkiye Dergisi, Sivil Toplum Özel Sayısı, Sayı:18, s.28-29
- Doğın, İ. (2002), **Özgürlükü ve Totaliter Düşünce Geleneğinde Sivil Toplum**, Alfa Yayınları, İstanbul
- Doğın, İ. (2006), “**Parçalayan Küreselleşme**”, Yetkin Yayınları, Ankara
- John, K. (1993), **Sivil Toplum ve Devlet Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar**, Çev:Erkan Akın vd, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- Marcuse P. (2000), “**Küreselleşmenin Dili**”, Çev. Ali Taratanoğlu, Mülkiye Dergisi, Cilt: XXV, sayı: 229
- Öymen, O. (2000), “**Geleceği Yakalamak**”, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Sander, O. (1999), **Siyasi Tarih I**, İmge Yayınevi, Ankara
- Uygun, O. “**Ulusüstü Siyasal Birlikler ve Küreselleşme**, (www.stratejik.yildiz.edu.tr/makale7) Erişim Tarihi:15.11.2006
- Yüksel, M. (2001), “**Küreselleşme Ulusal Hukuk ve Türkiye**”, Siyasal Kitabevi, Ankara

Kobiler'in Pazarlama Sorunları Seviyelerine Göre Gruplandırılması ve İhracat ile E-Ticaret Eğilimleri Açısından Gruplar Arası Farkı Belirleme Çalışması

Eyüp Akın^a

Özet

Kobiler'in özelliklerinden ötürü yaşadıkları temel sorunların içinde pazarlama sorunları ciddi bir paya sahiptir. Ancak bu sorunların aynı düzeyde olduğu beklenemez ve düzeyel değişim ihracat eğilimi ve E-ticarete yatkınlık gibi temel iki iş fırsatı için farklılaşabilir.

Bu perspektifle gerçekleştirilen çalışmamızda Kobiler sorun düzeylerine göre farklı kümelere ayrılmıştır. Kümeler arasında çalışan sayısı ve pazarlama departmanının varlığı değişkenlerine göre fark belirlenmiştir. İhracata eğilim ve e-ticarete yatkınlık değişkenlerinin kümeler arasında fark yaratmadığı da diğer önemli bir bulgudur. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde, üretim yapan Kobiler'in interneti kullanarak ihracata yönelimleri için bir model önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kobiler, Kobiler'in Pazarlama Sorunları, E-ticaret, İhracat, Kümeleme Analizi

The Study of Grouping SMEs According to their Marketing Problem Levels and Determining the Differences between Groups in Terms of their Tendency for Export and E-trade

Abstract

Marketing problems have a great part in the SMEs' basic problems that they have because of their characteristics. However, these problems can not be expected as at the same level and the planar change can differ for basic two employment opportunities like exporting tendency and the predisposition to e-trade.

In our study which carried out with this perspective SMEs were divided into different groups according to their problem levels. Differences were determined among the groups in respect of the variables of employee number and marketing department existence. Another important finding is that the variables of exporting tendency and the predisposition to e-trade do not make a difference between the groups. With the outline of the acquired results, in order to direct the manufacturer SMEs to exporting via internet a model was included at the end of our study.

Keywords: SMEs, Marketing Problems Of SMEs', E-Trade, Exporting, Cluster Analyses

^a Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sivas.

Giriş

20. yüzyılın son kırk yılındaki küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki değişimler gibi gelişmeler, sanayinin yapısını değiştirerek daha çok müşteri isteklerine önem veren esnek üretim, toplam kalite ve müşteri odaklı üretimi gündeme getirmiştir. Böylece geleneksel ekonomi kuralları değişerek; yatırım, üretim, bölüşüm ve teknoloji seçimi gibi temel kavramlar yeniden gözden geçirilmeye başlanmıştır (Yılmaz ve Diğerleri 2001:271).

Bu değişim, esnekliğin önemini ortaya koymuştur. Esnek yönetim anlayışı ile “büyük ve çeşitli üretim merkezlerinden küçük işletmelere, dikey entegrasyondan taşeron çalışmaya, büyük organizasyon yapılarından esneklik sağlayan küçük yapılara, bürokratik kişilikten girişimciliğe, pazar payını artırmaktan yeni pazar yaratmaya, (nicelikten niteliğe), sanayi toplumundan sanayi ötesi topluma, bilgi toplumuna, ölçek ekonomisinden çeşit ekonomisine yönelme (Çakıcı 2002:4)” meydana gelmiştir. Bu yönelim birçok açıdan Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler yani Kobiler açısından hem tehditlerin hem de fırsatların şekillerini ve boyutlarını değiştirmiştir. Çünkü değişen ekonomik koşullar içerisinde Kobiler dar bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde kendi varlıklarını sürdürme gayretindedirler. Geniş bir perspektife bakılacak olursa; Kobiler’in topluma sağladığı katkıları rahatlıkla belirlenebilir, zira araştırmalar küçük işletmelerin ekonomik gelişmedeki önemini ortaya koymuştur (Siu 2000:292).

İşletmeler ülke ekonomilerinin alt sistemi durumundadırlar. Küresel rekabette ekonomik başarı, tüm alt sistemlerin başarısına bağlıdır. İşletmelerin içinde Kobiler’in önemli bir yeri vardır. Bu nedenle ülke ekonomilerinin küresel rekabetteki başarısı küçük, orta ve büyük tüm işletmelerin başarısıyla olacaktır (Erkan ve Eleren 2001:162). Ancak bu başarıya ulaşılabilmesi Kobiler’in sorunlarının, özellikle de pazarlamaya ilişkin sorunlarının tespitine ve sorunlara pratik ama geçerli çözümler sunulmasına bağlıdır.

Bu bakış açısı ile gerçekleştirilen çalışmamızda imalat faaliyetinde bulunan Kobiler’in pazarlama sorunlarının; ihracat eğilimlerinin ve e-ticaret uygulamalarına yönelik yapısal özelliklerinin tespitine; pazarlama sorunlarının düzeylerine göre Kobiler’in farklı kümeler altında toplanmasına; ayrıca bu sorunlara yönelik basit, geçerli ve pratik bir modelin oluşturulmasına çalışılmıştır.

Araştırmaya temel oluşturabilmek için, öncelikle detaylı literatür taraması ile Kobiler’in ekonomik açıdan önemine ve temel sorunları ile pazarlama sorunlarına,

Kobiler'in ihracata yaklaşımlarına ve Kobiler'in e-ticaret uygulamalarına yönelimlerine değinilecektir.

1. Araştırma Konusunun Geçmişi

Küçük işletmeler hem girişimciliğin canlı kalmasında (Ebert ve Griffin 1998:183) hem de ekonomik kalkınma ve rekabette çok önemli toplumsal yapılarıdır. Zira, birçok ülkede olduğu gibi, ülkemiz açısından genel bir değerlendirme yaparsak; işyeri sayısı, çalışan sayısı ve katma değer olmak üzere üç önemli göstergeye bakıldığında Kobiler'in ülkemizin gerek sosyal, gerekse ekonomik dokusunda önemli bir yer işgal ettiği görülmektedir (www.canaktan.org/yonetim/kobi/ girişimcilik-kobiler/turk-ekonomisinde-kobiler-yeri.htm[25.5.03]). Bu durumu sayısal verilerle ortaya koyacak olursak; "ülkemiz imalat sanayiinde faaliyet gösteren işletme sayısı içinde Kobiler'in payı %99,5, sağladığı istihdam oranı %39 civarında ve imalat yapan işletmeler içindeki katma değere katkı oranı %27 civarındadır.(Akgemici 2001:11)

Dolayısıyla Kobiler'in ekonomik, sosyal ve toplumsal önemi göz ardı edilmemesi gerekir. Bu gereklilik yanında dikkate alınması gereken diğer bir husus ise, dünya çapındaki sosyo-ekonomik değişimdir. Her alanda varlığını hissettirmeyi başaran yeni ekonomi, girişimciler ve küçük işletme sahiplerine büyük fırsatlar sunmaktadır. Başarılı olarak nitelendirilen büyük işletmelerin geçmişine göz atıldığında birçoğunun fırsatları değerlendirerek, sağlıklı büyümeyi başarabilmiş eski küçük işletmeler olduğu görülmektedir (<http://www.kobinet.org.tr/hizmetler/bilgibankasi/ekonomi/OAKDocs/OAK-T25.pdf>[20.05.2003]). Bu sağlıklı büyümeyi gerçekleştirip toplum ve ekonomi açısından maksimum faydanın sağlanabilmesi, Kobiler'in sorunlarının belirlenip çözümlenerek pazarda etkin olmalarından geçmektedir.

Kobiler'in "bir fikir veya saplantıya çok uzun süre bağlı kalmak, pazarlama planının olmayışı, müşteriye tanıyamama, nakit (işletme sermayesi) durumunu göz ardı etme, işgörenleri göz ardı etme, gerçeklikle olabilirliği birbirine karıştırma, satış planının olmaması, tek başına mücadele etme, düzenli planlama eksikliği, vazgeçme (Murphy 1999)" şeklinde sıralanan temel 10 hatası hem genel sorunlarının hem de pazarlama sorunlarının yansımaları olarak ele alınabilir.

Kobiler'in yaşadıkları/yaşayabilecekleri muhtemel sorunları detaylı şekilde (örneğin, Çakıcı 2002:11-12; Erkan ve Eleren 2001:159-160;www.canaktan.org/yonetim/kobi/girisimcilik-kobiler/turk-ekonomisinde-kobiler-yeri.htm[25.5.03] çalışmalarında ele alındığı gibi) ele almak mümkündür. Bu

problemler “a)Yatırım öncesi dönem b)Yatırım dönemi c)İşletme dönemi (Serdengeçti 2001:6-13)” şeklinde dönemlere göre de ele alınabilir. Her dönem itibariyle farklı ve önemli sorunların yansımaları pazarlamada kendini hissettirebilmektedir, zira pazarlama müşteri ile irtibat kurularak tüm faaliyetlerin performans değerlendirmesinin hedef müşteri tarafından yapılmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla pazarlamaya ilişkin sorunların üzerinde durulması birçok sorunun ele alınması sonucunu doğurabilir.

“Kobiler’in pazarlamayı ‘büyük firmaların yaptığı bir şey’ olarak değerlendirip az önem vermeleri (Blankson ve Stokes 2002:49)” pazarlama sorunların temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım Kobiler’in üretim temelli olmasından hatta pazarlamanın Kobiler tarafından keşfedilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kavrayamama ya da keşfedememenin yansıması karşılaşılan sorunların detaylı olarak incelenmesiyle ortaya konulabilir. Kobiler’in temel pazarlama sorunları yapılan çalışmalar sonucunda genel iki başlık altında şu şekilde ele alınabilir (Yalçın 1998:38-39):

1) Yapıdan Kaynaklanan Sorunlar: İşletme yöneticisinden; pazar ile ilgili bilgi toplama ve değerlendirmeye yeteri kadar önem vermeyen; pazarlama faaliyetlerinin yetersizliği ve hedef pazar hakkında bilgi eksikliğinden; yeni pazara giriş riskini azaltan araç ve mekanizmaların yoksunluğundan ve Kobiler arası işbirliğinin yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar.

2) Ölçekten Kaynaklanan Sorunlar: Pazara girişte finansman eksikliğinden (sermaye yetersizliğinden); kalifiye eleman eksikliğinden; ürün dağıtımının yetersizliğinden; hedef pazarlarda etkin olamamadan; satış geliştirme ve tanıtım faaliyetlerinin eksikliğinden; fiyat belirlemedeki yetersizlik ve istikrarsızlıktan kaynaklanan sorunlar.

Pazarlama sorunlarının önemli bir kısmının pazarla iletişim eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu iletişim eksikliği gerek pazarı iyi tanıyamama gerekse uygun talebe ulaşamama konularında kendisini göstermektedir. İşletmeler açısından, özellikle imalat yapan Kobiler açısından pazarla iletişim kurmak ve pazarlamayı keşfetmek için iki faktörün kullanımından bahsedilebilir: İhracat ve e-ticaret.

Kobilerde ihracat karar süreci, girişimcinin özellikleri, işletmenin özellikleri, bunların birbirleri arasındaki etkileşimi ve dış faktörlerden etkilenmeleri sonucunda oluşan karmaşık bir süreçtir (Koçak 1997:73; Westhead 1995:6) ve bu karmaşıklık Kobiler’in ihracattan uzak durmasına yol açmaktadır (Westhead 1995:6).

Oysa satışlarının bir kısmını ihraç edebilme yeteneği, şirketler için rekabet performans ölçütü olarak kullanılmaktadır ve birçok araştırmacı ihracatı, küçük işletmeler açısından hayatta kalabilme ve büyüyebilme için önemli bir bileşen olarak önermektedir. (Westhead 1995:6).

Ülkemizde 25.500 civarında ihracatçı firma bulunduğu, 22.500 civarında ihracatçı firmanın senede 1 milyon doların altında ihracat gerçekleştirmekte olduğu ve bu ihracatı (doğrudan veya dolaylı olarak) gerçekleştiren firmaların çoğunun Kobi olduğu bilinmektedir. (http://www.ihracatdunyasi.com/osmantuncelli_makale2.html [08-02-2004]). Ancak, bütün Kobiler içindeki ihracatçı Kobi oranı oldukça düşüktür (Koçak 1997:73). Bu oransal dengesizliği açıklayacak nedenler ve ihracata dönük olarak Kobiler'in sorunları; farklı çalışmalarda (Yalçın 1998:115-116; Tiessen ve Diğerleri 2001:212; Kara 1998:69, Koçak 1997:58; Leonidou 1999:490-492; Aynagöz 1998:93-100; Karadal 2001:191-193; <http://www.ba.metu.edu.tr/~manclub/yayinlar/glokal/sayi12/kobiler.htm>[8.5.03]; www.foreigntrade.gov.tr/ead/DTDGERGI/nisan2002/kobi.htm[8.5.03]) ele alınmıştır. Samsun ilinde Kobiler'in dış pazara açılmasında karşılaştıkları sorunların tespitine ilişkin yapılan bir çalışmada benzer sorunların tespitine çalışılmıştır (Karamustafa ve Diğerleri 2001:220).

Belirlenen bu sorunları işletmenin yönetsel ve yapısal süreçlerinden, mevzuattan ve mevcut ekonomik yapıdan kaynaklananlar olarak gruplandırmak mümkündür. Ancak genel bir değerlendirme yapacak olursak; Kobiler'in pazarlama felsefesini kavrayamamalarında olduğu gibi ihracatı özümseyememeleri temel neden olarak kabul edilebilir ve bu durumda pazarlama felsefesi eksiliğine dayandırılabilir. Dolayısıyla Kobiler, ihracatın kendilerine sunacakları artı değerler konusunda yeterli vizyona sahip değillerdir.

Mevcut değişen yapı içinde fırsat niteliğinde olmasına rağmen Kobiler'in uyum sağlayamadığı diğer unsurlardan biri de e-ticaret olgusudur.

E-ticaret uygulama şekilleri "işletmeden işletmeye (B2B-Business-to-Business), işletmeden tüketiciye (B2C-Business-to-Consumer), işletmeden çalışana (B2E-Business-to-Employee), tüketiciden tüketiciye (C2C- Consumer-to-Consumer), işletmeden devlete (B2G-Business-to-Government) ve devletten tüketiciye (G2C-Government-to-Consumer) (Strauss ve Frost 1999:12)" olarak sıralanabilir. Bu şekillerin işletmeler açısından en yaygın B2B ve B2C'dir. Gerek B2B gerekse B2C yöntemleri kapsamında e-ticaretin gerçekleştirilmesine yönelik olarak birçok akademisyen tarafından farklı ve kapsamlı modeller geliştirilmiştir. Ancak bu

modellerin çoğunun e-iş uygulamalarında kullanımı pek mümkün görülmemektedir (Mahajan ve Venkatesh 2000:231-232).

Çünkü bu kapsamlı modelleri uygulamak için Kobiler'in, "pazardaki talebi belirlemek için doğru bilgiye ulaşması, ürün geliştirmesi, internet üzerinde müşterilerin ürünleri kıyaslayarak kendi ürününe yönelmelerini sağlaması, ticari işlemler kapsamında siparişleri alarak düşük maliyetle ürünü müşteriye ulaştırması, daha sonra gerekli ödeme işlemlerini düzenli olarak tamamlayabilmesi ve satış sonrası müşteri hizmetlerini yerine getirmesi gerekmektedir (Dou ve Chou 2002:171)".

Bu bağlamda Avrupa Birliği'nin e-ticaretin Kobiler'de gelişiminden sorumlu olan organı KPMG tarafından yapılan farklı yıllardaki araştırmalarda, Kobiler'in e-ticarette karşılaştıkları engellerin temel beş unsurdan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu unsurlar; güvenlik, işgücü, teknik altyapı, uygulama maliyeti ve e-ticaretin boyutları konusunda bilgi yetersizliği kaynaklı sorunlardır. Son yıllarda bu unsurların azalmakla beraber varlığını sürdürdüğü bir gerçektir. (<http://www.kobinet.org.tr/hizmetler/bilgibankasi/ekonomi/OAKDocs/OAK-T25.pdf> [20.05.2003])

Bahsedilen bu konular ışığında genel bir çerçevede değerlendirme yapacak olursak:

- 1) Kobiler ülke ekonomileri, kalkınma ve global rekabet için oldukça önemli yapılardır,
- 2) Bu önemli yapıların ciddi yapısal ve uygulamaya dönük sorunları mevcuttur ve bu sorunların birçoğu pazarlama problemleri olarak yansımaktadır,
- 3) İşletmelerin geneli açısından hem ihracat hem de internet mevcut sorunlarla yüzleşerek güncel gelişmeleri, fırsatları, tehditleri, çözüm yollarını tespit etmede dolayısıyla hem genel sorunlarında hem de pazarlama sorunlarında çözümünde fırsat sunabilecek niteliktedir.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde araştırmamızda Kobiler'in pazarlama sorunlarına göre gruplandırılmasına, oluşturulan grupların ihracata bakış açılarına göre ve e-ticarete yönelik altyapılarına göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmış olup, elde edilen bilgi ve bulgular sonucunda Kobiler'in pazarlama sorunlarına yönelik olarak bir model önerilmeye çalışılmıştır

2. Araştırmanın Metodolojisi

2.1. Araştırmanın Amacı ve Sınırları

Ülkemizdeki ihracatın %90'ına yakını sanayi malı ihracatıdır. İmalat sanayindeki işletmelerin %95'i ise Kobi'dir. Bu orana rağmen ihracatın yalnızca %9,5-10 kadarı Kobiler tarafından gerçekleştirilmektedir (www.ihracatdunyasi.com/osmantuncelli_makale1.html[8.2.04]). Bu oran gelişmiş ülkelerde daha yüksektir. Bu farkın ortadan kalkması ve arzu edilen ihracat seviyesine ulaşılması için farkın nedenleri ortaya konulmalıdır. Bu bakış açısı ile çalışmanın amacı Kobiler'in pazarlama sorunlarını ve ihracata bakış açılarını belirleyerek e-ticarete yönelik ihracata ilişkin internet uygulamalarını kullanımına ilişkin yapısal özelliklerini, dış pazara internet aracılığıyla ulaşma eğilimlerini ve ihracata bakış açılarını belirlemektir.

Araştırma ihracatı kapsadığı için kendi markası ile imalat yapan Kobiler hedef kitle olarak belirlenmiş olup maliyet, zaman ve ulaşım kısıtlarından ötürü araştırma Sivas ilinde gerçekleştirilmiştir ve bu durum araştırmamızın temel kısıtlamasını oluşturmaktadır.

2.2. Araştırma Hipotezleri

Belirlenen amaçlar doğrultusunda dört farklı hipotez belirlenmiş olup, ikinci ve dördüncü hipotezlerimiz farklı değişkenler için ayrı ayrı ele alınacaktır.

$H_1=Kobiler\ yaşadıkları\ pazarlama\ sorunlarının\ seviyesi\ bakımından\ \alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde farklı kümeler altında toplanmaktadır.

$H_2=Kobiler'in\ pazarlama\ sorunlarının\ seviyesi\ ile\ genel\ özellikleri\ arasında\ anlamlı\ bir\ ilişki\ vardır$

$H_3=Kobiler'in\ pazarlama\ sorunlarının\ seviyesi\ ile\ ihracata\ yönelmeleri\ arasında\ anlamlı\ bir\ ilişki\ vardır$

$H_4=Kobiler'in\ pazarlama\ sorunlarının\ seviyesi\ ile\ e-pazarlamaya\ yönelik\ yapısal\ özellikleri\ arasında\ anlamlı\ bir\ ilişki\ vardır$

2.3. Örneklem ve Veri Toplama Süreci

Araştırma 2004 Nisan-Mayıs döneminde gerçekleştirilmiş olup, araştırma kapsamına Sivas il merkezinde faaliyet göstermekte olan ve üretim yapmanın yanında tescilli markaya sahip olan Kobiler dahil edilmiştir. Yapılan çalışma ile bu özelliklere sahip 65 faal işletme tespit edilmiş; 62 işletmeden anket sonucu alınabilmiş, 61'inden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Çalışmada I. Dereceden veri elde etme aracı olan anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde işletmelerin ve işletme yetkili yöneticilerinin bilgilerini temin etmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde 5'li likert ölçeği ile (1=Kesinlikle Katılmıyorum... 5=Kesinlikle Katılıyorum) oluşturulmuş pazarlama sorunlarına yönelik 16 adet soru mevcuttur. Takip eden bölümde ise işletmelerin e-pazarlamaya uygunluğunu belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Son bölümde ise işletmelerin ihracata yönelik eğilimlerini ve faaliyetlerini belirleyebilecek sorulara yer verilmiştir.

2.4. Veri ve Bilgilerin Analizi

Araştırma hipotezlerini test edebilmek amacıyla farklı istatistiksel analizlerden faydalanılmıştır. Öncelikle Kobiler'in karşılaşılan pazarlama sorunlarının seviyesine göre farklı gruplar altında toplamak amacıyla kümeleme analizi uygulanmıştır. Kümeleme analizi, bireylerin tüm değişkenler itibarıyla benzerliklerini esas alarak, benzer bireylerin aynı gruplarda veya kümelerde toplanması, bu kümelerin tanımlanması ve bireylerin hangi gruba dâhil olduğunun tahmin edilmesi amacıyla yapılır (Kurtuluş 2004: 409). Kümeleme analizinin temel amacı, benzerlik özellikleri yüksek olan araştırma örneğini aynı grup (küme) altına alarak gruplar arasında anlamlı değerlendirmeler yapılabilmesini sağlamaktır (Churchill ve Iacobucci, 2002:984). Verilerin değerlendirilmesinde hiyerarşik olmayan kümeleme (K-ortalamar) kullanılmıştır. Hiyerarşik olmayan kümeleme analizinde küme sayısı önceden belirlenir ve belirleme araştırmanın ön bilgisine ve tecrübesine dayanarak yapılır (Nakip 2003:440).

Karşılaşılan pazarlama sorunlarına yönelik olarak oluşturulan kümeler arasındaki farklılıkların nereden kaynaklandığını ya da kümeleri oluşturmada etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla varyans analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinin amacı, faktörlerin çeşitli düzeylerinin bağımlı değişken üzerindeki etki derecelerini ortaya çıkarmaktır. Tesadüfi olarak seçilen gözlemler, gruplara ayrılır ve grupların her birine faktörlerin çeşitli düzeylerinin muhtemel kombinasyonlarından biri uygulanır (Nakip, 2005: 257). Ayrıca oluşturulan kümeler arasında fark oluşturan değişkenlerin (sorunlar ile firmanın genel özelliklerinin, sorunlarla ihracata yönelik yapısal özelliklerinin ve sorunlarla e-pazarlamaya yönelik yapısal özelliklerin) ilişkisini belirlemeye yönelik olarak da varyans analizinden faydalanılmıştır.

Kümlerin özelliklere göre dağılımı ortaya koymak için tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Ayrıca oluşturulan kümelerle Kobiler'in ihracata yakınlığı arasındaki olası ilişkiyi belirlemek için çapraz tablodan ve kıkare testinden

faýdalanılmıştır. Ki-kare; özünde uyum iyiliği testi, gözlem değerinin beklenen değerden farklı olup olmadığını belirleyen bir testtir (Nakip 2003:273; Churchill ve Brown 2004:556). Gözlenen her olayın teorik ya da beklenen bir değeri vardır ve bu farkın anlamlı olup olmadığını kıkare analizi ile tespit etmek mümkündür (Nakip 2003:273). Verilerin analizi için SPSS 13.00 paket programından faydalanılmıştır.

3. Araştırmanın Bulguları

3.1 Analizler ve Hipotez Testi Sonuçları

Kobiler, karşılaştıkları pazarlama sorunları düzeylerine göre farklı kümelere ayrılmaya çalışılmıştır. Yapılan 2’li ve 3’lü kümeleme analizi sonuçlarının küme merkez uzaklıklarının incelenmesi sonucunda 2’li kümelemeye karar verilmiştir. İkili kümeleme analizi sonucunda Kobiler pazarlama sorunları seviyelerine göre $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde farklı kümelere ayrılabilmiştir, dolayısıyla “ $H_1=Kobiler$ yaşadıkları pazarlama sorunlarının seviyesi bakımından $\alpha= 0,05$ anlamlılık düzeyinde farklı kümeler altında toplanmaktadır” hipotezimiz kabul edilmiştir. Kümlere göre üye sayıları ve dağılımları incelendiğin ilk kümeye denk düşen işletmelerin payı %24,6 iken geriye kalan %75,4’lük kısımda olan işletmeler 2. grupta yer almıştır.

Tablo-1 Kümelerdeki Tüketici Sayıları ve Büyüklüğü

Kümeler	Üye Sayısı	Büyüklüğü (%)
1	15	24.6
2	46	75.4
Toplam	61	100

Kümeleme analizinde yer alan değişkenler ve değişkenlerin kümelere ayırmada etkili olup olmadığını ortaya koymak için yapılmış olan varyans analizi sonuçlarına Tablo-2’de yer verilmiştir.

Tablo-2 Nihai Küme Merkezleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Pazarlama Sorunları	Kümeleşmeler		F	Sig
	Düşük Seviyede Sorun Yaşayan	Yüksek Seviyede Sorun Yaşayan		
Düzenli bir pazarlama departmanının olmaması	4,40	4,65	,663	,419
Kalifiye pazarlama yöneticisinin olmaması	4,00	4,61	3,693	,059
Kalifiye satış personeli bulamama	2,33	4,26	26,893	,000
Pazarlama faaliyetleri için yeterli bütçenin sağlanamaması	2,73	4,50	24,670	,000
Yeni ürün geliştirmedeki zorlukların olması	3,73	4,00	,461	,500
Ürün özellikleri olarak müşteri talebini karşılayamama	1,87	4,26	40,438	,000
Ulusal ve uluslar arası alanda markalaşamama	3,80	4,39	2,799	,100
Pazarda iç talebin yetersiz olması	3,13	4,22	6,560	,013
Pazarda dış talebin yetersiz olması	3,53	3,91	,636	,429
Pazardaki mevcut talebe ulaşamama	2,93	4,30	13,536	,001
Piyasaya göre rekabet edebilecek seviyede fiyatlandırma yapamama	2,33	4,30	31,980	,000
Yeterli derecede reklam faaliyeti gerçekleştirilememesi	3,47	4,28	5,919	,018
Reklamların ne derece etkin olduğunun tespit edilememesi	2,60	4,13	14,365	,000
Ürünün müşterinin talep ettiği yere zamanında teslim edilememesi	1,80	4,61	85,806	,000
Ürünle ilgili müşteri şikayetlerine ulaşamama	1,20	4,28	106,180	,000
Gerekli servis ve garanti görevlerini yerine getirememesi	1,27	4,37	82,749	,000

Kümeleme analizinde toplam 16 değişkene yer verilmiştir. Bu değişkenler kapsamlı literatür taramasında ortaya konulan pazarlama sorunlarının genel olarak ifade edilmiş halleridir. Kümeleme analizi sonuçları ve küme merkezleri dağılımı incelendiğinde 16 değişkenden 11'inin ayırmada etkili olduğu görülmektedir. Kümelemede etkili olan değişkenlerin ortalamaları incelendiğinde 1. kümenin pazarlama sorunlarının daha az seviyede önemli olduğu görülmektedir. 2. kümenin verilen değişkenler itibarıyla pazarlama sorunları daha yüksek seviyedir. Bu nedenle ilk grup "düşük seviyede sorun yaşayan" olarak isimlendirilirken, ikinci grup "yüksek seviyede sorun yaşayan" olarak isimlendirilmiştir.

Sorunların tespitine yönelik bir çalışma yapıldığı için kümelemede etkili olmasa bile her bir değişken üzerinde durulması faydalı olacaktır. Her iki kümenin de

özellikle “Düzenli bir pazarlama departmanının olmaması”, “Kalifiye pazarlama yöneticisinin olmaması”, “Yeni ürün geliştirmedeki zorlukların olması”, “Ulusal ve uluslararası alanda markalaşamama”, “Pazarda dış talebin yetersiz olması” konularında ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir ki, bu sonuç literatürdeki belirtilen genel sorunların yaygınlığı ve büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Kümeler incelendiğinde pazarlama sorunları yüksek olan ve toplam içindeki payı %75 seviyesinde olan işletmelerin; pazarlama personel istihdamı, bütçe yetersizliği, ürün geliştirme zorlukları, iç talebe ulaşma zorlukları, pazardaki talebin yetersiz görülmesi, fiyatlandırma, reklam, reklam verimliliğinin ölçümü, ürünün tam zamanında ve yerinde teslimi, markalaşamama, gerekli satış sonrası servis ve müşteri desteğinin sağlanamaması konularında daha ciddi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Genel bir değerlendirme yapacak olursak işletmelerin genelinde pazarlama yönetim süreçlerine ilişkin çok önemli sorunlar yaşandığı, hem iç hem de dış talebe ulaşmada sıkıntılarının yüksek olduğu, bilgi ve personel eksikliğinin ile iletişim çabalarının yetersizliğine bağlı olarak markalaşamama sorunlarının olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo-3’te 2. hipotezimizin testi için Kobiler’in yaşadıkları pazarlama sorunları seviyelerine göre oluşturulan kümelerin işletmelerin sektör, faaliyet süresi, faaliyet kapsamı, çalışan sayısı, pazarlama departmanının varlığı ve yöneticilerin yaşı ile öğrenim durumuna göre dağılımı ile verilen değişkenlerin türüne göre yapılan varyans analizi ve kıkare analizi sonuçları verilmiştir.

Tabloyu öncelikle bu değişkenler açısından inceleyecek olursak, faaliyet gösterilen imalat sektörlerinin geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Faaliyet süreleri incelendiğinde firmaların yaklaşık %40’ının 6-10 yıldır faaliyet gösterdiği görülmektedir. İşletmelerin %39,3’ünün 10 kişiden az, %36’1’inin 10-25 arası çalışanın olduğu görülmektedir. Kobiler’in boyut ölçüsü olarak çalışan sayısı temel gösterge kabul edilecek olursa, imalat işletmelerinin %75’inden fazlasının küçük ölçekli olduğu söylenebilir. İşletmelerin sadece %13,1’i il düzeyinde; %32,8’i bölgesel, %24,6’sı ulusal ve %29,5’i uluslararası düzeyde faaliyet göstermektedir. İşletmelerde yetkili olan ve faaliyetlere yön veren yönetici profilleri incelendiğinde yaklaşık %30’unun 30 yaşın altında, %31’inin 30-40 yaş aralığında ve %28’i 40-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumları dikkate alındığında yöneticilerin yaklaşık %54’ünün lise ve daha düşük öğrenim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yetkililerin %36’sının ise üniversite öğrenimi görmüş olduğu belirlenmiştir.

Tablo-3 Kobilere'in ve Yetkililerinin Özelliklerine Göre Kümeler Arası Dağılım ve Analizi Sonuçları

	Düşük Seviyede Sorun Yaşayan	Yüksek Seviyede Sorun Yaşayan	Toplam	Analiz ve Anlamlık Düzeyleri
Faaliyet Gösterilen Sektör				
Tarım Makinesi İmalatı	2 (%13.3)	3 (%6.5)	5 (%8.2)	F=0.000 Sig=0.986 H₂ RED
Plastik ve Kağıt Ambalaj İmal.	2 (%13.3)	3 (%6.5)	5 (%8.2)	
Mobilya İmalatı	1 (%6.7)	7 (%15.2)	8 (%13.1)	
Metal İşleme	2 (%13.3)	2 (%4.3)	4 (%6.6)	
Tekstil Ürünleri	0 (%0)	8 (%17.4)	8 (%13.1)	
İnşaat Yapı Malzeme İmalatı	0 (%0)	5 (%10.9)	5 (%8.2)	
Gıda Ürünleri	3 (%20.0)	9 (%19.6)	12 (%19.7)	
Isı Sistemleri	2 (%13.3)	3 (%6.5)	5 (%8.2)	
Diğer ^b	3 (%20.0)	6 (%13.0)	9 (%14.8)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Faaliyet Süresi				
1-5 Yıl	1 (%6.7)	6 (%13.0)	7 (%11.5)	F=0.787 Sig=0.379 H₂ RED
6-10 yıl	7 (%46.7)	17 (%37.0)	24 (%39.3)	
11-20 yıl	1 (%6.7)	15 (%32.6)	16 (%26.2)	
20 yıldan fazla	6 (%40.0)	8 (%17.4)	14 (%23.0)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Faaliyet Kapsamı				
İl düzeyinde	2 (%13.3)	6 (%13.0)	8 (%13.1)	F=0.539 Sig=0.466 H₂ RED
Bölgesel	7 (%46.7)	13 (%28.3)	20 (%32.8)	
Ulusal	2 (%13.3)	13 (%28.3)	15 (%24.6)	
Uluslar arası	4 (%26.7)	14 (%30.4)	18 (%29.5)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Çalışan Sayısı				
10 Kişiden Az	8 (%53.3)	16 (%34.8)	24 (%39.3)	F=4.036 Sig=0.049 H₂ KABUL
10-25	6 (%40.0)	16 (%34.8)	22 (%36.1)	
26-50	1 (%6.7)	6 (%13.0)	7 (%11.5)	
51 Kişiden Fazla	0 (%0)	8 (%17.4)	8 (%13.1)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Pazarlama Departmanı				
Var	2 (%13.3)	21 (%45.7)	23 (%37.7)	X²=5,030 Sig=0.023 H₂ KABUL
Yok	13 (%86.7)	25 (%54.3)	38 (%62.3)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Eğitim				
İlkokul-ortaokul	1 (% 6.7)	14 (%30.4)	15 (24.6)	F=2.533 Sig=0.117 H₂ RED
Lise	7 (%46.7)	11 (%23.9)	18 (%29.5)	
MYO	3 (%20.0)	3 (%6.5)	6 (%9.8)	
Üniversite	4 (%26.7)	18 (%39.1)	22 (%36.1)	

^b Sanayi ve tıbbi gaz, cam ve cam ürünleri, kâğıt ve kırtasiye, ahşap malzeme ve cam ürünleri imal eden işletmeler

Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Firma Sorumlusu Yaşı				
30'dan küçük	3 (%20.0)	15 (%32.6)	18 (%29.5)	
30-40 arası	3 (%20.0)	16 (%34.8)	19 (%31.1)	F=0.688
41-50 arası	9 (%60.0)	8 (%17.4)	17 (%27.9)	Sig=0.410
51-60 arası	0 (%0)	7 (%15.2)	7 (%11.5)	H₂ RED
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	

Pazarlama sorunları ile firma ve yöneticiye dair özelliklerin ilişkisi için uygulanan varyans veya kıkare analizi sonucunda, pazarlama sorunları seviyesinin farklılaşmasında; firma çalışan sayısı ve pazarlama departmanının varlığını durumuna dair değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla “ $H_2=Kobilerin\ pazarlama\ sorunlarının\ seviyesi\ ile\ genel\ özellikleri\ arasında\ anlamlı\ bir\ ilişki\ vardır$ ” hipotezimiz bu iki değişken için kabul edilmiş olup; sektör, faaliyet süresi, faaliyet kapsamı, firma yetkilisinin yaşı ve eğitim durumu değişkenleri için reddedilmiştir. Fark yaratan değişkenlere göre kümeler incelendiğinde: yüksek düzeyde pazarlama sorunu yaşayan işletmelerin yaklaşık %70'inin 25'ten az çalışana sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçek artışının pazarlama sorunları azalttığı söylenebilir. Yüksek düzeyde sorun yaşayan işletmelerin yaklaşık %55'inin pazarlama departmanı olmadığı görülmektedir. Düşük seviyede sorun yaşanların içinde pazarlama departmanı olmayanların oranı yaklaşık %87 düzeyindedir. Bu durum tek değişkene göre yapılacak bir değerlendirmede doğal olarak çelişki olarak kabul edilmelidir. Ancak bu sonuç pazarlama departmanlarında kalifiye personel istihdamının olmaması, departmanı olmayanların daha küçük çapta faaliyet gösteriyor olmaları, vb. farklı nedenlere bağlanabilir.

Çalışmamızın üçüncü bölümünde üretim faaliyetinde bulunan Kobiler'in ihracata yaklaşımları ve ihracata dönük alt yapıları ile pazarlama sorunları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada yer alan işletmelerin ihracata yönelik girişimleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo-4 Kobiler'in İhracat Yapmaya Yönelik Girişimleri

İhracata Yönelik Girişim	Dağılım	Yüzde
Oldu ve dış satım yapabildik	29	47,5
Oldu ama dış satım yapamadık	5	8,2
Hiç olmadı ama ileride düşünebiliriz	22	36,1
Hiç olmadı ve ileride de düşünmüyoruz	5	8,2
Toplam	61	100,0

Araştırmaya katılan işletmelerin %47,5'i başarılı ihracat girişiminde bulunmuştur. %8,2'si ise ihracata yönelik girişiminden olumlu sonuç alamamıştır. İşletmelerin %36,1'i ise girişimi olmadığı halde ileride bu tür bir düşünce içinde olabileceklerini belirtmiştir. Geriye kalan %8,2'lik kısımdaki işletmeler ise ileride de ihracata yönelik bir girişim içinde olmayı düşünmediklerini belirtmiştir.

İhracat girişiminde başarılı olan işletmelerin ihracata dönük faaliyet süreleri Tablo-5'te verilmiştir. İhracatçı firmaların %55,2'si 1-5 yıl arası bir dönemde, %27,6'sı 6-10 arası bir dönemde, %13,8'i 1 yıldan az bir dönemde, %3,4'ü ise 10 yıldan uzun bir dönemde ihracat yapmaktadır.

Tablo-5 Kobiler'in İhracat Yapma Sürelerine Göre Dağılımı

	Dağılım	Yüzde
1 yıldan az	4	13.8
1-5 yıl arası	16	55.2
6- 10 yıl arası	8	27.6
10 yıldan fazla	1	3.4
Toplam	29	100

İhracat yapan Kobiler'in dış talebe nasıl ulaştıkları incelenmiş ve sonuçlara Tablo-6'da yer verilmiştir.

Tablo-6 İhracatçı Kobiler'in Dış Talebe Ulaşma Yöntemleri**

	Dağılım	Yüzde
Diğer üretici firmalar vasıtasıyla	8	27.6
İhracatçı birlikleri vasıtasıyla	8	27.6
İnternet Aracılığıyla	5	17.2
Aracı Kurumlar (Dış Ticaret Şirketleri)Aracılığıyla	18	62.0
Uluslar arası Sektörel Fuarlara Katılımla	18	62.0

Verilere göre işletmelerin %62'sinin aracı kurumlar aracılığıyla dış talebe ulaşmaktadır. İşletmelerin yine %62'si talebe ulaşma yönetimi olarak uluslar arası fuarlara katılımı belirtmişlerdir. İzleyen yöntemler diğer firmaların desteği ve ihracatçı birlikleri olup her iki yöntemin kullanım oranı %27 seviyelerindedir. En az kullanılan yöntem ise internet aracılığıyla dış talebe ulaşma yöntemidir.

İhracat yapmayan firmaların belirttikleri nedenler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo-7 İhracat Yapmayan Kobiler'in Belirttikleri Temel Nedenler**

	Yüzde
Üretim kalitesinin yetersiz görülmesi	12.5
Üretim miktarının yetersiz görülmesi	46.8
Yeterli kalite ve üretim miktarı olmasına rağmen uygun bir taleple karşılaşma	28.1
İhracata ilişkin mevzuat (ilgili yasa ve yönetmeliklere yönelik) bilgi eksikliği	21.8
İhracata ilişkin finansman yetersizliği (sermaye, kredi, akreditif, nakliye ve sigorta giderleri sorunlar)	59.3
İhracata ilişkin kalifiye personel eksikliği	37.5
İç pazarı yeterli görme	31.2
İhracatı riskli görme	25.0

** İşletmeler Birden Fazla Cevap Verdikleri İçin Kümülatif Yüzde %100'ü Aşmaktadır.

Nedenler incelendiğinde, finansman yetersizliğinin ihracattaki en belirgin sorun olduğu ortaya çıkmaktadır, zira Kobiler'in %59,3'ü yetersiz finansmanı neden olarak görmektedir. İşletmelerin %46,8'i üretim miktarı yetersizliğini, %37,5'i personel eksikliğini, %31,2'si iç pazarı yeterli görmeyi, %28,1'i uygun talebe ulaşamamayı, %25'i ihracatı riskli görmeyi, %21,8'i mevzuata ve sürecine ilişkin bilgi eksikliğini ve %12,5'i kalite yetersizliğini ihracat yapmama nedenleri olarak belirtmişlerdir.

3. hipotezimizi test edebilmek amacıyla Kobiler'in pazarlama sorunlarının seviyelerine göre kümelerin ihracata eğilime göre dağılımları için çapraz tablo ve kıkareden yararlanılmıştır. Oluşturulan kümelerin ihracat eğilimine göre yani; eğilimi olan (daha önce başarılı ya da başarısız girişimde bulunmuş olanlar) ve eğilimi olmayanlar (herhangi bir ihracat girişiminde bulunmamış olanlar) şeklinde dağılımı ve kıkare analizin sonucuna aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo-8 Kobiler'in İhracat Eğiliminin Kümelere Göre Dağılımı

		Pazarlama Sorunları		Toplam
		Düşük Seviyede Sorun Yaşayan	Yüksek Seviyede Sorun Yaşayan	
İhracat Eğilimi	Olan	9 (%60,0)	25 (%54,3)	34 (%55,7)
	Olmayan	6 (%40,0)	21 (%45,7)	27 (%44,3)
Toplam		15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)

Fisher's Kikare=0.146 sig= 0.469

Kikarenin anlamlılık düzeyine göre ihracat eğilimine göre oluşturulan kümesel dağılım anlamlı değildir. Dolayısıyla " $H_3=$ Kobiler'in pazarlama sorunlarının seviyesi ile ihracata yönelmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır" hipotezimiz reddedilmiştir.

Son hipotezimizin testi için oluşturulan gruplar ile e-pazarlamaya temel olabilecek değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyabilmek için, kümelerin değişkenlere göre dağılımı ve Ki-kare analizinden faydalanılmıştır.

Tablo-9 Kobiler'in E-Ticaret Yapısal Özelliklerine Göre Kümeler Arası Dağılım Ve Ki-kare Analizi Sonuçları

	Düşük Seviyede Sorun Yaşayan	Yüksek Seviyede Sorun Yaşayan	Toplam	Ki-kare Analizi ve Anlamlık Düzeyleri
Web Sayfası Var mı? Yok mu?				
Evet	8 (%53,3)	22 (%47,8)	30 (%49,2)	X²=0,133
Hayır	7 (%46,7)	24 (%52,2)	31 (%50,8)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
KOBİLİNE, KOBİNET Veya KOÇNET				
Var	5 (%33,3)	15 (%32,6)	20 (%32,8)	X²=0,003
Yok	10 (%66,7)	31 (%67,4)	41 (%67,2)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Bankacılık İşlemleri İçin İnternet				
Var	5 (%33,3)	10 (%21,7)	15 (%24,6)	X²=0,804
Yok	10 (%66,7)	36 (%78,3)	46 (%75,4)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
E-Posta İle İletişim				
Var	6 (%40,0)	27 (%58,7)	33 (%54,1)	X²=1,581
Yok	9 (%60,0)	19 (%41,3)	28 (%45,9)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Sektör Takibi İçin İnternet Kullanımı				
Var	7 (%46,7)	24 (%52,2)	31 (%50,8)	X²=0,133
Yok	8 (%53,3)	22 (%47,8)	30 (%49,2)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	
Pazar Takip İçin İnternet Kullanımı				
Var	8 (%53,3)	28 (%60,9)	36 (%59,0)	X²=0,258
Yok	7 (%46,7)	18 (%39,1)	25 (%41,0)	
Toplam	15 (%100)	46 (%100)	61 (%100)	

İşletmelerin web sitesi sahipliği incelendiğinde tüm işletmelerin yaklaşık %50'sinin web sitesi olduğu görülmektedir. İşletmelerin %32,8'inin KOBİLİNE, KOBİNET veya KOÇNET üyesi olduğu belirlenmiştir. Kobiler'in sadece %24,6'sı bankacılık işlemleri için internet kullanmaktadır. İşletmelerin yaklaşık %54'ü iletişim aracı olarak e-posta kullanmaktadır. İşletmelerin yaklaşık %51'i internetten çalıştığı sektöre ilişkin konuları takip için faydalanırken, %59'u pazar takibi için interneti araç olarak kullanmaktadır. Belirlenen değişkenlere göre grupların dağılımı incelendiğinde kümeler arasında anlamlı bir fark olmadığı için tüm değişkenler itibarıyla " $H_4 = \text{Kobiler'in pazarlama sorunlarının seviyesi ile e-pazarlamaya yönelik yapısal özellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır}$ " hipotezimiz reddedilmiştir.

Sonuç Ve Öneriler

Araştırmamızda imalatçı Kobiler'in yaşadıkları pazarlama sorunları itibariyle farklı gruplara ayrılabilceği ve bu işletmelerin %75'inden fazlasının pazarlama sorunlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çok boyutlu ilişkilerden çok, durum tespiti şeklinde nitelendirilebilecek olan çalışmamış kapsamında, yaşanan problem seviyesi ile çalışan sayısı ve pazarlama departmanının varlığının ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kobiler'in ihracata yönelimleri olsa da başarı oranları oldukça düşüktür ve başarısızlık nedenleri arasında talebe ulaşamama önemli bir yere sahiptir. Ayrıca Kobiler'in bilgi teknolojilerindeki değişimin ve gelişimin bir ürünü olan ve kendileri açısından ciddi iş fırsatları yaratabilecek interneti kullanım şekilleri yetersizdir. Bu duruma paralel olarak üretim yapan Kobiler'in pazarlama problem seviyelerinin ihracat eğilimlerine göre farklılaşmadığı ve e-ticarete alt yapısı oluşturabilecek en temel yapısal özelliklerin/uygulamaların yine pazarlama sorun seviyelerine göre oluşturulan kümeler arasında fark yaratmadığı ortaya çıkarılmıştır.

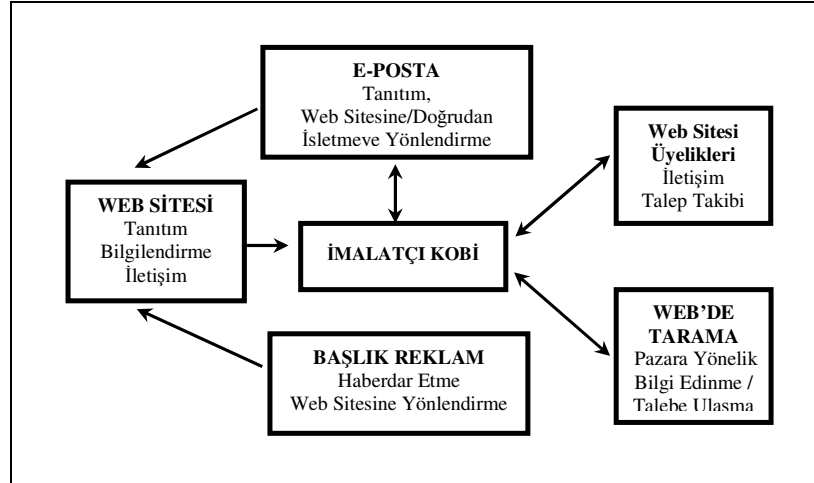
Sonuç olarak Kobiler'in büyük bölümü ciddi pazarlama sorunları ile karşı karşıyadır. Bu durumun nedeni Kobiler'in pazarlamanın önemini kavrayamamış olması olarak değerlendirilebilir, zira Kobiler'in birçoğunun özellikle de üretim yapanların genel özellikleri itibariyle pazarlamanın "ürün odaklılık dönemi"nde yaşadıkları bilinmektedir.

Kobiler'in bu kısır döngüden kurtulup pazarlama felsefesini özümseyebilmeleri için ihracata yönelmeleri ve birçok faaliyetlerinde interneti temel almaları önerilebilir. Zira OECD tarafından e-ticaretin gelişimini ve e-ticarete uyumu belirlemeye yönelik olarak İngiltere'de yapılan ve OECD'nin Ekim 2003 istatistik bülteninde yayımlanan araştırması; Kobiler'in internet temelli her türlü e-ticaret uygulamasına yatkınlığı konusundaki soru işaretinin azalmaya başladığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya göre, 1995'te işletmelerin e-ticarete uyum oranları büyüklüklerine göre; küçük işletmelerde %3, orta büyüklükteki işletmelerde %6, büyük işletmelerde ise %11 seviyelerinde iken, e-ticarete uyum küçük işletmelerde 1999 ve 2000 yılları için zirveye ulaşarak hem orta büyüklükteki işletmeleri, hem de büyük işletmeleri geride bırakmıştır. 2000 yılında küçük işletmelerin uyum oranı %27, orta büyüklükteki işletmelerin %19, büyük işletmelerin ise %13 civarındadır (OECD The Statistic Newsletter 2003:3-4).

Peki, her işletme geliştirmekte olan internet teknolojilerine uyum sağlamak zorunda mıdır? Bu soruya cevap olarak Asya örneğini verecek olursak, Asya'da

bulunan işletmelerin çoğu ortaklarından veya Amerika'daki müşterilerinden e-ticarete yönelmeleri noktasında talep ve hatta baskı ile karşılaşmaktadırlar. Bu işletmelerin mallarını satmaya devam etmesinin tek yolu tamamen web uyumlu olmaları olarak belirtilmektedir (Bickers 2000:11). Ancak tamamen web uyumluluk Kobiler, özelliklerde imalat yapan Kobiler için çok inandırıcı olarak kabul edilemez. Fakat bu durum, üretim faaliyeti gerçekleştiren Kobiler'in özellikle dış pazara açılımları için internetin kullanımı gibi önemli bir fırsatı kapsamamalıdır. Dolayısıyla dış pazara açılım için internetin kullanımına yönelik olarak geliştirilebilecek makul ve pratik bir modelin benimsenmesi üretim yapan Kobiler'in hem dış pazarlara ulaşarak talep yetersizliği sorununa çözüm bulmalarına hem de dünyadaki pazarlamanın hangi noktaya ulaştığını kavramalarına yol açacaktır.

Bu bakış açısı ile aşağıdaki gibi basit ama işlevsel bir model geliştirilerek önerilmiştir.



Şekil-1 Kobiler İçin İhracata Yönelik E-Pazarlama Modeli

Bu modelin oluşumunda e-ticaret uygulamalarına yönelik olarak Strauss ve Frost'un belirlediği temel uygulama modellerinden üçü; "On-line reklam modeli, içerik yayın modeli ve E-posta modeli (1999:20-21)" esas alınmıştır. Bu üç uygulamanın esas alınma nedeni uygulama olarak çok kapsamlı bilgi birikimine ve yatırım maliyetine gerek duyulmamasıdır.

Modelin temel yaklaşımı pazarlama faaliyetleri, özellikle de ihracat faaliyetleri açısından işletmeyi internet aracılığıyla iletişime açık hale getirmektir. İletişimin çift yönlü olması arzulanan durumdur. Çift yönlü ve sürekli bir iletişim için web sitesi kullanımı gerekmektedir. Web sitesinin tasarımı site üzerinden satış

yapmaktan çok muhtemel müşterileri bilgilendirme ve müşterilerle iletişim noktası oluşturacak şekilde olmalıdır. Bilgilendirme için kullanılacak verilerin açık, tutarlı ve doğru olması konusunda herhangi bir tereddüt olmamalıdır, zira gelişen bilişim teknolojisi her türlü bilgiye ulaşımı kolaylaştırmıştır. Dolayısıyla bilgi güvenliği konusundaki tedirginliğin bertaraf edilmesi imaj açısından önemlidir. Web sitesine olası müşterilerin yönlendirilmesi için temel iki alternatiften faydalanılabilir. Faaliyet gösterilen konulara ilişkin yayın yapan web siteleri aracılığıyla banner reklam (şerit/bant reklam) uygulaması ile firma web sitesine yönelim ilk alternatiftir. İkinci alternatif ise olası müşterilerin netten kapsamlı arama ile tespiti sonucunda e-posta yoluyla müşteriye ulaşarak, verilecek bağlantı ile firma web sitesine yöneltilmesidir. E-posta aynı zamanda firma tanıtımına yönelik bilgilerin aktarılması için kullanılacak bir yöntemdir. Firmaya ve firmanın web sitesine müşterileri yönlendirmek için başvurulacak diğer bir yol ise, ihracata yönelik taleplerin yayımlandığı ve firmalar arası iletişim kurmaya yönelik olarak tasarlanıp faaliyet gösteren web sitelerine üyeliktir. Ayrıca farklı kuruluşlarca sunulan kapsamlı hizmetleri ve pazar olanaklarını barındıran sanal ortam için tasarlanmış KOBİNET, KOBİLİNE, KOÇNET vb. yapılanmalara üyelikte diğer bir alternatiftir. Bununla birlikte, internetin gerek sektöre ilişkin gerekse pazara ilişkin gelişmeleri takibe yönelik kullanılması da ciddi fırsatlar doğurabilmektedir. Bu yapı içerisinde açıkça gözlenebilecek temel yaklaşım, internet üzerinden kapsamlı e-ticaret uygulamaları yapmak yerine, dış pazardaki talebe ulaşacak ya da dış pazardaki talebi firmaya yönlendirecek ve sürekli iletişim sağlayacak bir yapıyı oluşturabilmektir. Bu yapının düzenli olarak işletilmesi internete hakim ve yabancı dil sorunu olmayan personelin istihdamını gerekli kılmaktadır. Modele ilişkin çabalar ve maliyetler, üretim faaliyetinde bulunan işletmelerin dış talebe ulaşmasına olanak sağlayacak bir uygulama olmasından ötürü rahatlıkla katlanılabilecek unsurlardır. Ayrıca önemli olan bu uygulamaların sistematik olarak, tutarlı, düzenli ve devamlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir. İnternetin dış pazarlara açılmaya yönelik kullanımı için izlenecek bu tip bir modelle dış iletişimle kazanılacak bilgi birikimi ve vizyonun tüm işletme süreçlerine olumlu yansıma olasılığı da göz ardı edilmemelidir. Bu yöntemle ulaşılan talebe yönelik gerçekleştirilen üretim sonucunda malın iletilmesi, ödeme, gümrükleme, akreditif vb. işlemlerde dış ticaret firmalarından ya da gümrükleme işlemi yapana uzman yapılardan hizmet alınabilir.

Benzer araştırmaların güncellenmesi, güncellenirken de kapsamının geniş tutulması ve araştırmalarda nedensel ilişkilere yer verilmesi hem sorunların

nedenlerinin daha net şekilde tespitini hem de çözüm önerilerin daha sistematik olmasını sağlayabilir. Bu bağlamda Kobiler'in gelişimi için oluşturulan örgüt, kurum ya da kuruluşlardan destek alınması araştırma kapsamının genişlemesini sağlayabilir. Ayrıca Kobiler'in interneti ihracata dönük kullanımlarını teşvik etmek için yapılabilecek araştırmaların sürekliliği, global rekabetin had safhaya ulaştığı günümüzde işletmelerimizin dünyadaki değişimi ve rekabetin boyutlarını kavrayarak, bu rekabet ortamında nasıl ayakta kalabilecekleri ve büyüyecekleri konularında yol gösterici olabilir.

Kaynakça

- Akgemici, T. (2001), **Kobiler'in Temel Sorunları Ve Sağlanan Destekler**, Ankara: Kosgeb
- Aynagöz, Ö. (1998), **Türkiye'de Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmelerin İhracat Potansiyeli** (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi
- Bickers, C. (2000), "**Tools Of E-Trade**" Far Eastern Economic Review, 163(4):10
- Blankson, C. and Stokes, D. (2000), "**Marketing Practice In The Uk Small Business Sector**" Marketing Intelligence And Planning, 20(1):49-61
- Churchill, A.G. and Brown, J.T., (2004), **Basic Marketing Research**, Ohio:Thomson South-Western
- Churchill, G. and Iacobucci, D. (2001), **Marketing Research Methodological Foundations**, (The Harcourt Series in Marketing), 8th. Edition, New York:South-Western College Publications.
- Çakıcı, A. (2002), **Mersin'de Faaliyet Gösteren Kobi'lerin Sorunları Ve Beklentileri**, Mersin:Mersin Üniversitesi Yayınları Yay. No:9
- Dou,W. ve D. C. Chou (2003), "**A Structural Analysis Of Business-To-Business Digital Markets**" **Industrial Marketing Mangement**, 31:165-176
- Ebert, R.J. and R.W. Griffin (1998), "**Business Essential**", New Jersey:Prentice Hall,Inc.Second Ed.
- Erkan,M. ve A. E. (2001) "**Küreselleşme Sürecinde Kobiler'in Yeniden Yapılandırılması Ve Bir Model Önerisi.**" I. Orta Anadolu Kongresi "**Kobiler'in Finansman Ve Pazarlama Sorunları**", Ankara: Kosgeb Yayınları
- Kara, M. (1998), **Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmeler: İç Pazar Ve İhracatta Karşılaştıkları Pazarlama Sorunları Ve Çözüm Önerileri-Trabzon Sanayinde Bir Uygulama** (Doktora Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi
- Karadal, H. (2001),"**Kobiler'in Uluslararası Pazarlara Açılmasını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma**" I. Orta Anadolu Kongresi "**Kobiler'in Finansman Ve Pazarlama Sorunları**", Ankara: Kosgeb Yayınları
- Karamustafa, O., M. Çetin, A. Karakaya, ve S. Taslak (2001), "**Kobiler'in İhracat Darlığı Nedenleri Üzerine Bir Araştırma: Samsun İli Örneği.**" I. Orta Anadolu Kongresi "**Kobiler'in Finansman Ve Pazarlama Sorunları**", Ankara: Kosgeb Yayınları

- Koçak, F.A. (1997), “**Davranışsal Açından Türkiye’de Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmelerin İhracat Pazarlaması Karar Alma Süreci**” (Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi
- Kurtuluş, K. (2004), Pazarlama Araştırmaları, Genişletilmiş 7. Basım, İstanbul:Literatür Yayıncılık
- Leonidou, L.C. (1999), “**Barriers To International Purchasing: The Relevance Of Firm Characteristics**” International Business Review, 8:487-512
- Mahajan, V. ve R.,V. (2000), “**Model For E-Business**” International Journal Of Marketing, 17:215-225
- Murphy, M. (1999), “**Top Ten Small-Business Mistakes**” Metal Finishing, 99(7)
- Nakip, M. (2003) **Pazarlama Araştırmaları: Teknikler ve SPSS Destekli Uygulamalar**, 1.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- OECD (2003) The Statistic Newsletter
- Serdengeçti, T. (2001), **Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmelerin Sorunları Ve Çözüm Önerileri İle Yürürlükteki Kobi Teşvik Sistemi**, Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı Teşvik Ve Uygulama Genel Müdürlüğü,Ankara.
- Strauss, J. ve R. Frost (2000), **Internet Marketing**, New Jersey: Prentice Hall,Inc
- Sui, W.S. (2000), “**Marketing And Company Performance Of Chinese Small Firms In Hong Kong**”Marketing Intelligence And Planning,18(5):292-307
- Tiessen, J.H. , R.W. Wright, ve I. Turner (2001), “**A Model Of E-Commerce Use By Internationalizing Smes**” Journal Of International Management, 7:211-233
- Westhead, P. (1995), “**Exporting And Non-Exporting Small Firms In Great Britain**” International Journal Of Entrepreneurial Behaviour And Research, 1(2):6-36
- Yalçın, İ. (1998), **Kobiler’in Sektörel Dış Ticaret Şirketleri Olarak Örgütlenme Sorunları ve Çözüm Önerileri(EGS. AŞ’de Bir Uygulama)** (Doktora Tezi)
- Yılmaz, C., Özdil, T. ve Akdoğan, G. (2001), “**Kobiler İçin Elektronik Ticaret Ne İfade Ediyor?**” I. Orta Anadolu Kongresi “Kobiler’in Finansman ve Pazarlama Sorunları”, Ankara: KOSGEB Yayınları
- www.canaktan.org/yonetim/kobi/girisimcilik-kobiler/turk-ekonomisinde-kobiler-yeri.htm [25.5.03]
- www.ihracatdunyasi.com/osmantuncelli_makale2.html[8.2.04]
- www.foreigntrade.gov.tr/ead/DTDGERGI/nisan2002/kobi.htm [8.5.03]
- www.ba.metu.edu.tr/~manclub/yayinlar/glokal/sayi12/kobiler.htm [8.5.03]
- www.kobinet.org.tr/hizmetler/bilgibankasi/ekonomi/OAKDocs/OAK-T25.pdf [20.5.03]
- www.ihracatdunyasi.com/osmantuncelli_makale1.html [8.2.04]

NLP İlkelerinin Öğrenci Algısına ve Başarısına Etkisi^a

Mehmet Taşpınar^b & Nuriye Semerci^c & Çetin Semerci^d & Kaan Güney^e

Özet

Araştırmanın amacı, NLP(Neuro-Linguistic Programming) ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmada, ağırlıklı olarak nitel deney araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde, 2005-2006 öğretim döneminde “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” ve “Gelişim ve Öğrenme” derslerini alan öğrenciler için ayrı ayrı deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin birinci ve ikinci ara sınav notları göz önüne alınarak kümeleme (cluster) analizi yapılmış ve “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi için deney ve kontrol grubuna 38’er öğrenci seçilmiştir. “Gelişim ve Öğrenme” dersi için de deney ve kontrol grubuna 28’er öğrenci seçilmiştir. Deney gruplarındaki öğrencilere ikişer saatlik iki hafta NLP ilkeleri anlatılmıştır. Bu anlatımda, NLP’nin ne olduğu, NLP’nin insanları nasıl etkilediği ve özellikle ilkeleri örneklerle sunulmuştur. Kontrol gruplarına ise, NLP ilkelerinin anlatımı yapılmamıştır. Araştırma verileri, 8 açık uçlu soru ile toplanmış olup basit içerik analizi ile çözümleme yapılmıştır. Ayrıca, başarı notları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin NLP ilkelerini oluşturan kavramlardan “başarı” ve “iyi niyet” kavramlarını kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, bu anlatımın “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinde %7.4 ve “Gelişim ve Öğrenme” dersinde %5.47’lik başarı artışı sağladığı söylenebilir. Bu bulgulara göre sınıflarda NLP ilkelerinin uygulanmasında yarar vardır. Bunu sağlamak için NLP uzmanlarıyla işbirliği içerisinde, öğretmenlerin NLP konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: NLP, algı, başarı.

The Effect of NLP Principles towards Student Perception and Achievement

Abstract

The aim of the research is to determine the effect of NLP (Neuro-Linguistic Programming) seminar towards students’ perception and achievement. In this research, mostly qualitative experiment research method was used. With this case, in the

^a 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü olarak sunulmuştur. 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

^b Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara

^c Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ

^d Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ

^e Öğr. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

department of Social Sciences Teaching, in the Faculty of Education, at Fırat University, two different experimental and control groups were chosen that have taken the courses of Introduction To Teaching Profession and Development and Learning. In consideration of the students' first and second mid-term grades, cluster analysis was done, and for each group, both for the experimental and control, 38 students were chosen for the course of Introduction to Teaching Profession and 28 were for the course of Development and Learning. In this case, two hours of NLP seminar was given to the students in the experimental group. Through the content of the seminar such topics like, what NLP is, its principles and how NLP affects people was explained with examples. To the control group, no explanation about NLP was given. The research data was collected with 8 open-ended questions and the data was analyzed with the simple content analysis. At the end of the research, it was observed that students used the concept of achievement and good intention among NLP principles. Furthermore, it can also be said that NLP seminar has increased an achievement of 7.4 % in the course of Introduction to Teaching Profession and %5.47 in the course of Development and Learning. According to these findings, it is helpful to practice NLP principles in classrooms. And to supply this, teachers need to be educated on the subject of NLP with the help and cooperation of the experts.

Key Words: NLP, perception, achievement.

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin inanılmaz hızlı olduğu dünyamızda sosyal alanlarda sürekli yeni düşünceler ortaya atılmaktadır. Bu yeni düşüncelerden eğitim çalışmaları da derinden etkilenmektedir. Bu yeni düşüncelerden biri, NLP (Neuro-Linguistic Programming) dir. Bugünün yeni teknolojisi ve düşüncesinden biri olan NLP, öğrencinin taleplerine bağlı olarak düşünme, uygulama ve bir davranış tarzıdır.

NLP, 1970'li yıllarda ilk olarak John Grinder ve Richard Bandler tarafından geliştirilmiş olup betimlenebilen tüm problemlerin üstesinden gelebilecek kolayca uygulanabilir 'zihni' kontrol altına alma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem ile insanın zihninde yapacaklarına ve isteklerine odaklanarak daha verimli ve başarılı olabileceği düşünülmektedir (Alder, 2002; Akgündüz, 2002, 14; Saygın, 2000, 45-46; O'Connor and McDermott, 2001, XIV). Bu anlamda, odaklanma ile tüm problemler çözülebilir. Ayrıca, NLP'de öğrencilerle iyi bir iletişim bağı kurulması ile (McDermott and Jago, 2001) yaşam kaliteleri artabilmekte ve NLP onlar için büyük bir fırsat olabilmektedir (Blackerby, 2002 a). NLP, bireylere olumlu, ulaşılabilir, gerçekçi, topluma ve

milletine faydalı, dengeli ve vizyon sahibi bir vatandaş olarak yetişebilmesi için bireysel gelişim sağlamaktadır.

NLP'nin ilkeleri farklı kaynaklarda farklı bir şekilde isimlendirilmekte ise de genel olarak ilkeleri şunlardır (O'Connor and McDermott, 2001, 167-169; Biçer, 1999, 15-27; Blackerby, 2002 b, 1-5):

1. Harita bölgenin kendisi değildir.
2. Her davranışın altında pozitif bir amaç yatar.
3. Her deneyimin (yaşantının) bir yapısı vardır.
4. Zihin ve vucut aynı sistemin parçalarıdır.
5. Bir insan bir işi başarabiliyorsa, bunu herkes öğrenebilir.
6. İnsanlar ihtiyaç duydukları kaynaklara sahiptirler.
7. İletişimin anlamı, karşımızdakine yaptığımız etki ve aldığımız cevaptır.
8. İnsanlar algılayabildikleri arasından en iyi seçeneği seçerler.
9. Başarısızlık diye bir şey yoktur sadece geribildirim vardır.
10. Her zaman bir seçenek daha vardır.

NLP, bir bilimdir, bir sanattır ve bir teknolojidir. NLP ile ilgili çalışmaların uzun süren araştırmalar sonucu ortaya çıkması, bir bilim olduğunu, mükemmeli yakalamaya çalışmış, konusunda, dahi insanların o sonuçlara nasıl ulaştığını gösteren bir ustalık işi olması, bir sanat olduğunu göstermektedir. NLP'nin istenilen sonuçları gerçekleştirecek düşünceleri, sistemleri ve teknikleri bulunmaktadır. Bu yönüyle NLP, bir teknolojidir (Öner, 2002, 7; Biçer, 1999, 7). Diğer taraftan, NLP ilkeleri, öğrenmeyi ve başarıyı artırıcı bir motivasyon sağlamaktadır. Robbins'e (1999, 19-20) göre, başarıya etki eden yedi temel faktör vardır. Bunlar; hırs, inanç, strateji, değerlerin açıklığı, enerji, güç ve iletişim mükemmelliğidir. NLP ilkeleri, bu kavramlar üzerine kuruludur. Bu temel kavramların eğitim üzerinde de büyük etkisi vardır.

NLP'de öğretmenin öğretici rolü vardır. Öğretmenin ne öğrettiği önemli değildir, önemli olan öğrencinin ne öğrendiğidir. Bu konuda sorumluluk öğretmene aittir. NLP'de öğrencinin tembelliği sözkonusu değildir, yalnızca esnek olmayan öğretmen sözkonusudur. Öğretmen uygun ortam sağladığında, sınıf algılamasına göre farklı motivasyonlar uyguladığında olağanüstü özürü olmayan bütün öğrenciler öğrenebilir. Yine NLP'ye göre öğrenci, önce başarıya inanmalı "birimiz hepimiz, hepimiz birimiz içindir" mantığıyla hareket ederek, birlikte çalışmalıdır (Akgündüz, 2002, 17; Saygın, 2002, 9-10; Prior and O'Connor, 2000, 31; Biçer, 1999, 3; Semerci, 2003, 2-5).

NLP ilkeleriyle örtüşen ve sınıf içinde öğrenciyi olumlu bir şekilde etkileyen “Ağız söyler, kulak duyar ve beyin uygular” sözü öğrencilerle paylaşırsa, olumlu geribildirimler alınacaktır ve ayrıca öğrencilerin özgüvenlerinde artış olacaktır (Demir ve Bingül, 2007, 226). Görülüyor ki, öğretmen ve öğrenci öğrenme konusunda sorumluluğu paylaşmak zorundadır. Mills (2001)’in, NLP’nin birçok öğrenme durumlarına uygulanabileceğini vurgulamakta olduğu da göz önüne alınarak NLP’nin eğitimden bağımsız düşünülemeyeceği yargısına varılmış ve bu nedenle “NLP ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisi” konulu araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Yöntem

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma birlikte yer almış ancak nitel deney araştırma yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Nitel deney; denetimli ve olguya uygun şekilde inceleme alanına müdahale yoluyla, mümkün olduğunca doğal ortamları içinde olgunun yapısını gösterecek değişimler yaratmaya çalışmaktır (Mayring, 1996, 47-49). Bu anlamda, deney grubundaki öğrencilere ikişer saatlik iki hafta NLP semineri sunulmuştur. Seminer içeriğinde, NLP’nin ne olduğu, ilkeleri, NLP’nin insanları nasıl etkilediği örneklerle anlatılmıştır. Araştırmanın uygulaması, iki boyutta ele alınmıştır. Birincisi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini alan öğrencilerdir. İkincisi, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerdir. Bu öğrenci gruplarının normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Araştırmanın birinci boyutu, Türkiye’de Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği anabilim dalında “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini 2005-2006 öğretim döneminde alan birinci sınıftaki 111 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu öğrenciler, birinci ve ikinci ara sınav notları göz önüne alınarak cluster analizi yapılmış ve deney, kontrol grubuna 38’er öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin birinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{deney} = 44.84$; $SS = 12.18$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{kontrol} = 44.55$; $SS = 9.84$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 0.114$; $Sd = 74$; $P > 0.05$). İkinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{deney} = 72.5$; $SS = 9.71$; $Sd = 74$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{kontrol} = 70.32$; $SS = 10.33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 0.345$; $P > 0.05$). Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun yansızlığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci boyutu, yine aynı fakültenin Sosyal Bilimler Öğretmenliği anabilim dalında “Gelişim ve Öğrenme” dersini 2005-2006

öğretim döneminde alan ikinci sınıftaki 99 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu öğrenciler, birinci ve ikinci ara sınav notları göz önüne alınarak kümeleme analizi yapılmış ve deney, kontrol grubuna 28'er öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin birinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{\text{deney}} = 62.68$; $SS = 11.90$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 58.11$; $SS = 9.12$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 1.613$; $Sd = 54$; $P > 0.05$). İkinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{\text{deney}} = 62.71$; $SS = 12.23$; $Sd = 74$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 64.50$; $SS = 7.54$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -0.658$; $Sd = 54$; $P > 0.05$). Bu sonuçlara göre, ikinci deney ve kontrol grubunun yansızlığı da kabul edilmiştir. Bu iki boyutta, Howthorne etkisini önlemek için, deney gruplarına araştırma yapıldığı söylenmemiş ve seminer bir ders konusu gibi anlatılmıştır.

Nitel veri analizinde kullanılan bu örneklem belirleme yöntemi, deneysel araştırmalarda grubun yansızlığını sağlamak için uygulanan bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda ise bunun karşılığı "benzeşik örnekleme" tekniğidir. Benzeşik örnekleme, küçük benzeşik bir örneklem oluşturarak belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım and Şimşek, 2000, 71). Bu araştırmada kullanılan kümeleme analizi yöntemi ile yansız eleman seçimi, bir anlamda birbirleriyle benzer özellikler taşıyan bir grup oluşturmayı sağladığı için, nitel araştırmalardaki benzeşik örnekleme tekniği açısından da uygundur.

Araştırma verileri, 8 açık uçlu soru ile toplanmış ve her bir öğrencinin önce birinci soruları sonra ikinci soruları ve daha sonra diğer soruların cevapları okunarak, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırma güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Cumhuriyet, Fırat ve Gazi Üniversitesi'nde görevli Eğitim Bilimci olarak görev yapan birer öğretim elamanından uzman olarak yararlanılmıştır. Uzmanlara 8 açık uçlu soru ve kodlamalar gösterilmiş ve Miles ve Huberman (1994, 64)'nın görüş birliği ve görüş ayrılığına dayalı güvenilirlik formülüne göre 87.5 bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilere "Gelişim ve öğrenme" dersi final sınavında 36 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru, "Öğretmenlik mesleğine giriş" dersi final sınavında 25 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru verilmiştir. Sınavların kapsam geçerliği sağlanmış olup deney ve kontrol grubundaki başarıları karşılaştırılmıştır. Her iki sınavda da belirtke tablosuna göre hareket edilmiş ve maddeler bilgi ve kavrama ağırlıklı olarak hazırlanmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği yazarlar tarafından kontrol edilmiştir.

Çoktan seçmeli sınavların madde analizi yapılamamış çünkü, sınavın gizliliği esaslı önde gelmiştir. Ancak, iki sınav bu çalışmada birbirini kontrol etmişlerdir.

Ayrıca verilerin elde edilmesinde, ortamın görüşme yönteminin doğasına uygun olarak kontrol edilebilir olması, sonuçta ortaya çıkan bulguların amaçlarla tutarlı olması, NLP'nin kavramsal çerçevesi ve kuramları ile uyumlu olması nitel araştırmalardaki iç geçerlik esasları açısından değerlendirilmiştir. Buna göre iç geçerliğin de sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için alınan önlemler ise şunlardır. Araştırmacı uygulama ve veri toplama aşamasında, ortamda aynı zamanda gözlemcidir. Araştırmaya katılan bireyler gruba daha önce açıklandığı gibi yansız seçilmişlerdir. Bireyler NLP semineri ve veri toplama anında aynı sosyal ortamı paylaşmışlardır. Bu önlemlerin uygulanmasının, elde edilen verilerin güvenilirliğini artırdığı söylenebilir.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrenciler genel sınavlar için morallerini yüksek tutmaya çalışmışlardır. Ders öğretim üyelerinin sınav kapsamını söylemesi, sınavda ne tip ve nasıl soru geleceğini açıklaması, öğrencileri yeterince ders çalışmaya teşvik etmiştir. Öğrenciler, ders öğretim üyelerinin sınav kağıtlarını objektif puanlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin beşte biri, başlangıçta derste verilen ödev ve projelerden sıkıldıklarını ancak, sonra ödev ve projelerin önemine inandıklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci dersin etkisiz geçtiğini vurgulamışlardır. Araştırmada iki uygulama yapılmıştır.

Birinci Uygulama

Birinci uygulama, “Öğretmenlik mesleğine giriş” dersinden elde edilen bulgulardan ibarettir. Burada, öncelikle öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılmış ve dış etkenler sabit varsayıldığında iki haftada ikişer saatlik NLP seminerinden %7.4'lük artış sağlanmıştır. Final sınavı sonuçlarına göre, deney ($\bar{X}_{\text{deney}}= 81.63$; $SS=9.84$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=74.15$; $SS=12.73$) öğrencilerin başarıları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine sonuç alınmıştır ($t=2.86$; $Sd=74$; $P< 0.05$). Bir başka deyişle, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinde NLP semineri verilen gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Deney grubunda öncelikle içerik analizi yöntemine dayalı olarak “önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama” yöntemi uygulanmıştır. NLP’nin temel kavramları hırs, inanç, başarı, değerlerin açıklığı, enerji, güç, iletişim, pozitif düşünme, geri bildirim olarak belirlenmiştir. Öğrencilere verilen seminer sonunda sorulan kritik sorulardan biri olan “NLP’nin hangi ilkesi sizi daha çok etkiledi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Aşağıda Mehmet’in verdiği cevap ve içerik analizi verilmiştir.

Tablo 1. Mehmet’in sorulara verdiği cevap ve analizi

Soru: NLP’nin hangi ilkeleri sizi daha çok etkiledi?	Kodlama
	Kavramlar
Öğrenci 1: Beni en çok etkileyen “ <u>başarısızlık yoktur, geri bildirim vardır</u> ” ilkesi oldu. İnsanın çalıştığı zaman <u>başarısızlığı diye bir şey olmadığını</u> öğrendim ve <u>çok etkilendim</u> . Ayrıca bir kişinin her şeyi başarması, herkesin başarabileceği anlamına geldiği için “ <u>ben de yapabilirim, ben de onun gibiyim</u> ” diye <u>beynimde şimşekler oluştuğunu</u> hissettim. <u>Öz güvenimin geri geldiğini</u> hissediyorum.	Strateji Geri bildirim Başarı İnanç İnanç Pozitif düşünme Hırs güç

Yukarıda bir örneği görülen içerik analizine göre bu kavramlardan en çok başarı kavramı kullanılmıştır. Bunu sırayla inanç, hırs, güç, pozitif düşünme, strateji ve geri bildirim kavramları izlemiştir. Buna göre öğrencilerin NLP seminerinin temel mesajlarını algıladıkları ve bu seminerden etkilendikleri söylenebilir.

Ayrıca araştırmadaki nicel verilerin sonuçları şöyle özetlenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin motivasyonunun oldukça iyi olduğu ve dersin öğretim üyesinin objektif puanlama yaptığına inandıkları görülmektedir. Deney grubundan elde edilen diğer bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin %63.2’si NLP seminerlerinin devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Öğrencilerin yaklaşık yarısı NLP seminerinin derslere ve sınavlara çalışmalarını olumlu etkilediğini vurgulamışlardır. İki öğrenci ise NLP seminerinin etkili olmadığını hatta olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir.
3. Öğrencilerin genelde sınavlara son gün çalıştıkları görülmektedir. NLP seminerinin etkisiyle dokuz öğrenci düzenli çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

4. NLP seminerinin sonra, öğrencilerin beşi başarıya inandıklarını, üçü kendilerine güven duyduğunu ve dördü pozitif düşündüğünü belirtmiştir.
5. Öğrencilerin bir kısmı NLP ilkelerinden etilenmişlerdir. Sekizi “bir insan bir işi yapıyorsa ben de yaparım”, diğer sekizi “başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece geri bildirim vardır”, biri ise “harita bölgenin kendisi değildir” ilkesinden etkilenmişlerdir.

İkinci Uygulama

Araştırmanın ikinci uygulaması “Gelişim ve öğrenme” dersinde yapılmıştır. Bu ders için dış etkenler sabit varsayıldığında iki haftada ikişer saatlik NLP seminerinin %5.47’lik artış sağladığı söylenebilir. Final sınavı sonuçlarına göre, deney ($\bar{X}_{deney}= 65.36$; $SS=9.63$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}_{kontrol}=59.89$; $SS=6.75$) öğrencilerin başarıları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine sonuç alınmıştır ($t=2.46$; $Sd=54$; $P< 0.05$). Bir başka deyişle, “Gelişim ve Öğrenme” dersinde NLP semineri verilen gruptaki öğrencilerin, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlik mesleğine giriş” dersini alan öğrencilere sorulduğu gibi “Gelişim ve öğrenme” dersini alan öğrencilere de “NLP’nin hangi ilkesi sizi daha çok etkiledi?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplar incelenmiştir. Aşağıda Dilek’in verdiği cevap ve içerik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Dilek’in sorulara verdiği cevap ve analizi

Soru: NLP’nin hangi ilkeleri sizi daha çok etkiledi?	Kodlama
	Kavramlar
Öğrenci 1: NLP seminerindeki maddeler yani NLP’nin olması için gereken maddelerden hocanın söylediği harita bölgenin kendisi olamaz , her davranışın altında iyi niyet yatar. Başkasının söylediği şeyleri bir başkası da yapabilir . İnsanlar bütün kaynaklara sahiptir. Sezgilere duyarlı olmalıyız, gibi maddeleri benim onayladığım maddelerdi.	Algılama niyet Başarı İnanç, güç ve sezgi

Yukarıda bir örneği görülen içerik analizine göre bu kavramlardan en çok niyet kavramı kullanılmıştır. Bunu sırayla başarı, algılama, inanç, güç ve sezgi kavramları izlemiştir. Buna göre öğrencilerin NLP seminerinin temel mesajlarını algıladıkları ve bu seminerden etkilendikleri söylenebilir.

NLP seminerindeki diğer bir kritik soru olan, “Bu NLP seminerinden sonra sınavlara ve derslere çalışmada, tutumlarınızda (olumlu-olumsuz) bir değişiklik oldu mu açıklayınız?” sorusuna verilen cevaplar incelenmiştir. Aşağıda Gülnaz’ın verdiği cevap ve içerik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Gülnaz’ın sorulara verdiği cevap ve analizi

Soru: Bu NLP seminerinden sonra sınavlara ve derslere çalışmada, tutumlarınızda (olumlu-olumsuz) bir değişiklik oldu mu açıklayınız?	Kodlama	
	Mevcut	durum
Öğrenci 1: Model alma yani birileri bir şeyler yapıyorsa siz de onu yapabilirsiniz. Daha önce kendime güvenim azdı . Bazı beklentilerimi karşılayacak kapasitede olmadığımı inanırdım. Ama NLP’nin sayesinde kendimde güven ve inanma duygum gelişti.	Güvensizlik	Düşük kapasite
	Güven	İnanç

Yukarıda ikinci örneği görülen içerik analizine göre bu kavramlardan en çok güven kavramı kullanılmıştır. Bu kavramı inanç kavramı izlemiştir. Araştırmadaki nitel verilerin sonuçları şöyle özetlenebilir.

1. Öğrencilerin %89’u net ve %7’i ima etme yoluyla genelde %96’sı NLP seminerlerinin devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Öğrencilerin %22’si NLP seminerinin derslere ve sınavlara çalışmalarını olumlu etkilediğini vurgulamışlardır.
3. NLP seminerinden sonra, öğrencilerin sekizi, başarıya inandıklarını, dördü, kendilerine güven duyduğunu ve yedisi, niyet iyi olursa sonuç ta iyi olur şeklinde düşündüğünü belirtmiştir.
4. Öğrencilerin bir kısmı NLP ilkelerinden etkilenmişlerdir. Beşi “bir insan bir işi yapıyorsa ben de yaparım”, diğer sekizi “başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece geri bildirim vardır”, altısı ise “harita bölgenin kendisi değildir” ilkesinden etkilenmişlerdir.

Sonuç Ve Tartışma

NLP seminerinin “Öğretmenlik mesleğine giriş” ve “Gelişim ve öğrenme” derslerini alan öğrencilere etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, NLP seminerinin “Öğretmenlik mesleğine giriş” dersinde %7.4’lük ve “Gelişim ve öğrenme” dersinde %5.47’lük başarı artışı sağladığı söylenebilir. Söz konusu iki derste öğrencilerin başarı artışı birbirini destekler niteliktedir. Ayrıca, bu sonuç Mills(2001)’in NLP’nin öğrenme durumlarına uygulanabilir düşüncesini de desteklemektedir.

Kuşkusuz, NLP ilkelerinin iki haftada ikişer saat anlatımı iki ayrı derste benzer etkiyi yaparak başarıyı artırmıştır. Seminer süresi artırılsa, buna paralel olarak başarı da artacaktır. Ancak, NLP ilkelerini anlatan iki öğretim üyesi NLP uygulayıcısı değildir. Bu bir dezavantaj olarak da düşünülebilir. Öğretim üyeleri, NLP web mail eğitimi almışlar, konuyla ilgili üç seminere katılmışlar ve alanyazın taramalarında bulunarak bir ortak doküman oluşturmuşlardır. Bu dokümanı öğretmenlik meslek bilgisi kuralları çerçevesinde soru cevap şeklinde, yeterli örnekle ve metaforlarla öğrencilere vermişlerdir. Bir NLP uzmanının sınıfa getirilmesi planlanmış ancak bu işin ticareti yapıldığından maddi olanaksızlıklar nedeniyle ve uzmanın öğretmenlik bilgisinin yetersiz olduğu düşüncesiyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

İki boyutta da, deney ve kontrol grubu öğrencileri, ders öğretim üyesinin sınav kağıtlarını objektif puanlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin derse motive olmalarını sağlayan faktörlerden biri olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin NLP seminerindeki temel mesajları yeterince algıladıkları yapılan içerik analizi sonuçlarına göre ortaya çıkmıştır. Seminerden önemli ölçüde etkilenen öğrenciler, genel olarak NLP ilkelerini yaşantılarına aktaracaklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin, NLP seminerinin etkisiyle sınava daha çok motive oldukları görülmüştür. Bu öğrenciler, NLP seminerinin devam etmesini istemişlerdir. NLP konusunda eğitim verilmesi konusunda Demir ve Bingül (2007) de benzer bulguya ulaşmışlardır. Öğrenciler daha çok “bir insan bir işi yapıyorsa ben de yaparım”, “başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece geri bildirim vardır” ve “harita bölgenin kendisi değildir” ilkelerinden çoğunlukla etkilenmişlerdir.

Araştırmaya ilişkin şu öneriler verilebilir. Eğitim-öğretim ortamlarında NLP ilkelerinin ön planda tutulduğu bir ortam tasarımının yapılmasında yarar vardır. Bunu sağlamanın temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin NLP'nin sınıfta uygulanması konusunda yetiştirilmesi gereklidir. Dersin konusu ne olursa olsun NLP ilkelerinin öğrencilere kazandırılarak, başarılarını artırmak mümkün olabilecektir. Bu konuda öğrencilere rehberlik yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akgündüz, A. (2002). **NLP İle Mükemmel Olmanın Sırları**, Eğitim Bilim, Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart, 5(42), 14-17.
- Alder, H. (2002). **Handbook of NLP : A Manual for Professional Communicators**. Abingdon, Oxon, , GBR: Gower Publishing Limited.
- Biçer, T. (1999). **NLP Kişisel Liderlik**, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Blackerby, D. A. (2002 a). **NLP in Education-A Magnificent Opportunity**. Positive Health, Complementary Medicine Magazine. P. 1-8. file://A:\NLP%20in%20Education%20-%20A%20Magnificent%20Opportunity.htm web adresinden 04.04.2002'de indirildi.
- Blackerby, D. A. (2002 b). **Using Neuro-Linguistic Programming (NLP) in the Classroom**, <http://www.nlpok.com/nlpinclassroom.htm> web adresinden 10/12/2002'de indirildi.
- Demir, S. ve Bingül, H. (2007). İlköğretim öğrenci ve velilerinin nörolingüistik programlamanın (NLP) sınıf içinde uygulamalarına ilişkin görüşler, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(19), 224-232.
- Mayring, P. (1996). **Einführung in die qualitative Sozialforschung**. (Çev. A.Gümüş ve M.S. Durgun) Psychologie Verlag Union München, Weinheim.
- McDermott, I. And Jago, W. (2001). **Brief NLP Therapy**, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Miles, M. and Huberman, M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis (Second edition). California: Sage Publications.
- Mills, H. (2001). **Team-Based Learning**. USA: Gower Publishing Limited.
- O'Connor, J. And McDermott, I. (2001). **NLP'nin İlkeleri**. (Çeviri: Demet Uyar Ezerler), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öner, M.(2002). NLP, **Eğitim Bilim**, Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart, 5(42), 7-8.
- Prior, R. and O'Connor, J. (2000). **NLP ve Karşı Cinsle İlişkiler (NLP & Relationships)**, (Çeviri: Selim Yeniçeri), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Robbins, A. (1992). **Sınırsız Güç**. (Çeviri: Dr. Mehmet Değirmenci), İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Saygın, O. (2000). **Negatif Limanlardan Pozitif Sulara**, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Saygın, O. (2002). NLP İle Yepyeni Bir Dünya... **Eğitim Bilim**, Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart, 5(42), 9-10.
- Semerci, Ç. (2003). NLP'nin Sınıfta Uygulanabilirliği. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi (15-18 Ekim 2003)**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

NLP İlkelerinin Öğrenci Algısına ve Başarısına Etkisi^a

Mehmet Taşpınar^b & Nuriye Semerci^c & Çetin Semerci^d & Kaan Güney^e

Özet

Araştırmanın amacı, NLP(Neuro-Linguistic Programming) ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmada, ağırlıklı olarak nitel deney araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünde, 2005-2006 öğretim döneminde “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” ve “Gelişim ve Öğrenme” derslerini alan öğrenciler için ayrı ayrı deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin birinci ve ikinci ara sınav notları göz önüne alınarak kümeleme (cluster) analizi yapılmış ve “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi için deney ve kontrol grubuna 38'er öğrenci seçilmiştir. “Gelişim ve Öğrenme” dersi için de deney ve kontrol grubuna 28'er öğrenci seçilmiştir. Deney gruplarındaki öğrencilere ikişer saatlik iki hafta NLP ilkeleri anlatılmıştır. Bu anlatımda, NLP'nin ne olduğu, NLP'nin insanları nasıl etkilediği ve özellikle ilkeleri örneklerle sunulmuştur. Kontrol gruplarına ise, NLP ilkelerinin anlatımı yapılmamıştır. Araştırma verileri, 8 açık uçlu soru ile toplanmış olup basit içerik analizi ile çözümleme yapılmıştır. Ayrıca, başarı notları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin NLP ilkelerini oluşturan kavramlardan “başarı” ve “iyi niyet” kavramlarını kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca, bu anlatımın “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinde %7.4 ve “Gelişim ve Öğrenme” dersinde %5.47'lik başarı artışı sağladığı söylenebilir. Bu bulgulara göre sınıflarda NLP ilkelerinin uygulanmasında yarar vardır. Bunu sağlamak için NLP uzmanlarıyla işbirliği içerisinde, öğretmenlerin NLP konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: NLP, algı, başarı.

The Effect of NLP Principles towards Student Perception and Achievement

Abstract

The aim of the research is to determine the effect of NLP (Neuro-Linguistic Programming) seminar towards students' perception and achievement. In this research, mostly qualitative experiment research method was used. With this case, in the

^a 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur. 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

^b Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara

^c Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ

^d Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ

^e Öğr. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

department of Social Sciences Teaching, in the Faculty of Education, at Fırat University, two different experimental and control groups were chosen that have taken the courses of Introduction To Teaching Profession and Development and Learning. In consideration of the students' first and second mid-term grades, cluster analysis was done, and for each group, both for the experimental and control, 38 students were chosen for the course of Introduction to Teaching Profession and 28 were for the course of Development and Learning. In this case, two hours of NLP seminar was given to the students in the experimental group. Through the content of the seminar such topics like, what NLP is, its principles and how NLP affects people was explained with examples. To the control group, no explanation about NLP was given. The research data was collected with 8 open-ended questions and the data was analyzed with the simple content analysis. At the end of the research, it was observed that students used the concept of achievement and good intention among NLP principles. Furthermore, it can also be said that NLP seminar has increased an achievement of 7.4 % in the course of Introduction to Teaching Profession and %5.47 in the course of Development and Learning. According to these findings, it is helpful to practice NLP principles in classrooms. And to supply this, teachers need to be educated on the subject of NLP with the help and cooperation of the experts.

Key Words: NLP, perception, achievement.

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin inanılmaz hızlı olduğu dünyamızda sosyal alanlarda sürekli yeni düşünceler ortaya atılmaktadır. Bu yeni düşüncelerden eğitim çalışmaları da derinden etkilenmektedir. Bu yeni düşüncelerden biri, NLP (Neuro-Linguistic Programming) dir. Bugünün yeni teknolojisi ve düşüncesinden biri olan NLP, öğrencinin taleplerine bağlı olarak düşünme, uygulama ve bir davranış tarzıdır.

NLP, 1970'li yıllarda ilk olarak John Grinder ve Richard Bandler tarafından geliştirilmiş olup betimlenebilen tüm problemlerin üstesinden gelebilecek kolayca uygulanabilir 'zihni' kontrol altına alma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem ile insanın zihninde yapacaklarına ve isteklerine odaklanarak daha verimli ve başarılı olabileceği düşünülmektedir (Alder, 2002; Akgündüz, 2002, 14; Saygın, 2000, 45-46; O'Connor and McDermott, 2001, XIV). Bu anlamda, odaklanma ile tüm problemler çözülebilir. Ayrıca, NLP'de öğrencilerle iyi bir iletişim bağı kurulması ile (McDermott and Jago, 2001) yaşam kaliteleri artabilmekte ve NLP onlar için büyük bir fırsat olabilmektedir (Blackerby, 2002 a). NLP, bireylere olumlu, ulaşılabilir, gerçekçi, topluma ve

milletine faydalı, dengeli ve vizyon sahibi bir vatandaş olarak yetişebilmesi için bireysel gelişim sağlamaktadır.

NLP'nin ilkeleri farklı kaynaklarda farklı bir şekilde isimlendirilmekte ise de genel olarak ilkeleri şunlardır (O'Connor and McDermott, 2001, 167-169; Biçer, 1999, 15-27; Blackerby, 2002 b, 1-5):

1. Harita bölgenin kendisi değildir.
2. Her davranışın altında pozitif bir amaç yatar.
3. Her deneyimin (yaşantının) bir yapısı vardır.
4. Zihin ve vucut aynı sistemin parçalarıdır.
5. Bir insan bir işi başarabiliyorsa, bunu herkes öğrenebilir.
6. İnsanlar ihtiyaç duydukları kaynaklara sahiptirler.
7. İletişimin anlamı, karşımızdakine yaptığımız etki ve aldığımız cevaptır.
8. İnsanlar algılayabildikleri arasından en iyi seçeneği seçerler.
9. Başarısızlık diye bir şey yoktur sadece geribildirim vardır.
10. Her zaman bir seçenek daha vardır.

NLP, bir bilimdir, bir sanattır ve bir teknolojidir. NLP ile ilgili çalışmaların uzun süren araştırmalar sonucu ortaya çıkması, bir bilim olduğunu, mükemmeli yakalamaya çalışmış, konusunda, dahi insanların o sonuçlara nasıl ulaştığını gösteren bir ustalık işi olması, bir sanat olduğunu göstermektedir. NLP'nin istenilen sonuçları gerçekleştirecek düşünceleri, sistemleri ve teknikleri bulunmaktadır. Bu yönüyle NLP, bir teknolojidir (Öner, 2002, 7; Biçer, 1999, 7). Diğer taraftan, NLP ilkeleri, öğrenmeyi ve başarıyı artırıcı bir motivasyon sağlamaktadır. Robbins'e (1999, 19-20) göre, başarıya etki eden yedi temel faktör vardır. Bunlar; hırs, inanç, strateji, değerlerin açıklığı, enerji, güç ve iletişim mükemmelliğidir. NLP ilkeleri, bu kavramlar üzerine kuruludur. Bu temel kavramların eğitim üzerinde de büyük etkisi vardır.

NLP'de öğretmenin öğretici rolü vardır. Öğretmenin ne öğrettiği önemli değildir, önemli olan öğrencinin ne öğrendiğidir. Bu konuda sorumluluk öğretmene aittir. NLP'de öğrencinin tembelliği sözkonusu değildir, yalnızca esnek olmayan öğretmen sözkonusudur. Öğretmen uygun ortam sağladığında, sınıf algılamasına göre farklı motivasyonlar uyguladığında olağanüstü özürü olmayan bütün öğrenciler öğrenebilir. Yine NLP'ye göre öğrenci, önce başarıya inanmalı "birimiz hepimiz, hepimiz birimiz içindir" mantığıyla hareket ederek, birlikte çalışmalıdır (Akgündüz, 2002, 17; Saygın, 2002, 9-10; Prior and O'Connor, 2000, 31; Biçer, 1999, 3; Semerci, 2003, 2-5).

NLP ilkeleriyle örtüşen ve sınıf içinde öğrenciyi olumlu bir şekilde etkileyen “Ağız söyler, kulak duyar ve beyin uygular” sözü öğrencilerle paylaşırsa, olumlu geribildirimler alınacaktır ve ayrıca öğrencilerin özgüvenlerinde artış olacaktır (Demir ve Bingül, 2007, 226). Görülüyor ki, öğretmen ve öğrenci öğrenme konusunda sorumluluğu paylaşmak zorundadır. Mills (2001)’in, NLP’nin birçok öğrenme durumlarına uygulanabileceğini vurgulamakta olduğu da göz önüne alınarak NLP’nin eğitimden bağımsız düşünülemeyeceği yargısına varılmış ve bu nedenle “NLP ilkelerinin öğrenci algısına ve başarısına etkisi” konulu araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Yöntem

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma birlikte yer almış ancak nitel deney araştırma yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Nitel deney; denetimli ve olguya uygun şekilde inceleme alanına müdahale yoluyla, mümkün olduğunca doğal ortamları içinde olgunun yapısını gösterecek değişimler yaratmaya çalışmaktır (Mayring, 1996, 47-49). Bu anlamda, deney grubundaki öğrencilere ikişer saatlik iki hafta NLP semineri sunulmuştur. Seminer içeriğinde, NLP’nin ne olduğu, ilkeleri, NLP’nin insanları nasıl etkilediği örneklerle anlatılmıştır. Araştırmanın uygulaması, iki boyutta ele alınmıştır. Birincisi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini alan öğrencilerdir. İkincisi, Gelişim ve Öğrenme dersini alan öğrencilerdir. Bu öğrenci gruplarının normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

Araştırmanın birinci boyutu, Türkiye’de Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği anabilim dalında “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini 2005-2006 öğretim döneminde alan birinci sınıftaki 111 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu öğrenciler, birinci ve ikinci ara sınav notları göz önüne alınarak cluster analizi yapılmış ve deney, kontrol grubuna 38’er öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin birinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{deney} = 44.84$; $SS = 12.18$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{kontrol} = 44.55$; $SS = 9.84$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 0.114$; $Sd = 74$; $P > 0.05$). İkinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{deney} = 72.5$; $SS = 9.71$; $Sd = 74$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{kontrol} = 70.32$; $SS = 10.33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 0.345$; $P > 0.05$). Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunun yansızlığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci boyutu, yine aynı fakültenin Sosyal Bilimler Öğretmenliği anabilim dalında “Gelişim ve Öğrenme” dersini 2005-2006

öğretim döneminde alan ikinci sınıftaki 99 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu öğrenciler, birinci ve ikinci ara sınav notları göz önüne alınarak kümeleme analizi yapılmış ve deney, kontrol grubuna 28'er öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin birinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{\text{deney}} = 62.68$; $SS = 11.90$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 58.11$; $SS = 9.12$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 1.613$; $Sd = 54$; $P > 0.05$). İkinci ara sınav notlarına göre, deney ($\bar{X}_{\text{deney}} = 62.71$; $SS = 12.23$; $Sd = 74$) ve kontrol grubunun ($\bar{X}_{\text{kontrol}} = 64.50$; $SS = 7.54$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -0.658$; $Sd = 54$; $P > 0.05$). Bu sonuçlara göre, ikinci deney ve kontrol grubunun yansızlığı da kabul edilmiştir. Bu iki boyutta, Howthorne etkisini önlemek için, deney gruplarına araştırma yapıldığı söylenmemiş ve seminer bir ders konusu gibi anlatılmıştır.

Nitel veri analizinde kullanılan bu örneklem belirleme yöntemi, deneysel araştırmalarda grubun yansızlığını sağlamak için uygulanan bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda ise bunun karşılığı "benzeşik örnekleme" tekniğidir. Benzeşik örnekleme, küçük benzeşik bir örneklem oluşturarak belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım and Şimşek, 2000, 71). Bu araştırmada kullanılan kümeleme analizi yöntemi ile yansız eleman seçimi, bir anlamda birbirleriyle benzer özellikler taşıyan bir grup oluşturmayı sağladığı için, nitel araştırmalardaki benzeşik örnekleme tekniği açısından da uygundur.

Araştırma verileri, 8 açık uçlu soru ile toplanmış ve her bir öğrencinin önce birinci soruları sonra ikinci soruları ve daha sonra diğer soruların cevapları okunarak, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırma güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Cumhuriyet, Fırat ve Gazi Üniversitesi'nde görevli Eğitim Bilimci olarak görev yapan birer öğretim elamanından uzman olarak yararlanılmıştır. Uzmanlara 8 açık uçlu soru ve kodlamalar gösterilmiş ve Miles ve Huberman (1994, 64)'nın görüş birliği ve görüş ayrılığına dayalı güvenilirlik formülüne göre 87.5 bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilere "Gelişim ve öğrenme" dersi final sınavında 36 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru, "Öğretmenlik mesleğine giriş" dersi final sınavında 25 çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru verilmiştir. Sınavların kapsam geçerliği sağlanmış olup deney ve kontrol grubundaki başarıları karşılaştırılmıştır. Her iki sınavda da belirtke tablosuna göre hareket edilmiş ve maddeler bilgi ve kavrama ağırlıklı olarak hazırlanmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği yazarlar tarafından kontrol edilmiştir.

Çoktan seçmeli sınavların madde analizi yapılamamış çünkü, sınavın gizliliği esaslı önde gelmiştir. Ancak, iki sınav bu çalışmada birbirini kontrol etmişlerdir.

Ayrıca verilerin elde edilmesinde, ortamın görüşme yönteminin doğasına uygun olarak kontrol edilebilir olması, sonuçta ortaya çıkan bulguların amaçlarla tutarlı olması, NLP'nin kavramsal çerçevesi ve kuramları ile uyumlu olması nitel araştırmalardaki iç geçerlik esasları açısından değerlendirilmiştir. Buna göre iç geçerliğin de sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için alınan önlemler ise şunlardır. Araştırmacı uygulama ve veri toplama aşamasında, ortamda aynı zamanda gözlemcidir. Araştırmaya katılan bireyler gruba daha önce açıklandığı gibi yansız seçilmişlerdir. Bireyler NLP semineri ve veri toplama anında aynı sosyal ortamı paylaşmışlardır. Bu önlemlerin uygulanmasının, elde edilen verilerin güvenilirliğini artırdığı söylenebilir.

Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrenciler genel sınavlar için morallerini yüksek tutmaya çalışmışlardır. Ders öğretim üyelerinin sınav kapsamını söylemesi, sınavda ne tip ve nasıl soru geleceğini açıklaması, öğrencileri yeterince ders çalışmaya teşvik etmiştir. Öğrenciler, ders öğretim üyelerinin sınav kağıtlarını objektif puanlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin beşte biri, başlangıçta derste verilen ödev ve projelerden sıkıldıklarını ancak, sonra ödev ve projelerin önemine inandıklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci dersin etkisiz geçtiğini vurgulamışlardır. Araştırmada iki uygulama yapılmıştır.

Birinci Uygulama

Birinci uygulama, “Öğretmenlik mesleğine giriş” dersinden elde edilen bulgulardan ibarettir. Burada, öncelikle öğrencilerin başarı durumları karşılaştırılmış ve dış etkenler sabit varsayıldığında iki haftada ikişer saatlik NLP seminerinden %7.4'lük artış sağlanmıştır. Final sınavı sonuçlarına göre, deney ($\bar{X}_{\text{deney}}= 81.63$; $SS=9.84$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}_{\text{kontrol}}=74.15$; $SS=12.73$) öğrencilerin başarıları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine sonuç alınmıştır ($t=2.86$; $Sd=74$; $P< 0.05$). Bir başka deyişle, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinde NLP semineri verilen gruptaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Deney grubunda öncelikle içerik analizi yöntemine dayalı olarak “önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama” yöntemi uygulanmıştır. NLP’nin temel kavramları hırs, inanç, başarı, değerlerin açıklığı, enerji, güç, iletişim, pozitif düşünme, geri bildirim olarak belirlenmiştir. Öğrencilere verilen seminer sonunda sorulan kritik sorulardan biri olan “NLP’nin hangi ilkesi sizi daha çok etkiledi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Aşağıda Mehmet’in verdiği cevap ve içerik analizi verilmiştir.

Tablo 1. Mehmet’in sorulara verdiği cevap ve analizi

Soru: NLP’nin hangi ilkeleri sizi daha çok etkiledi?	Kodlama Kavramlar
Öğrenci 1: Beni en çok etkileyen “ <u>başarısızlık yoktur, geri bildirim vardır</u> ” ilkesi oldu. İnsanın çalıştığı zaman <u>başarısızlığı diye bir şey olmadığını</u> öğrendim ve <u>çok etkilendim</u> . Ayrıca bir kişinin her şeyi başarması, herkesin başarabileceği anlamına geldiği için “ <u>ben de yapabilirim, ben de onun gibiyim</u> ” diye <u>beynimde şimşekler oluştuğunu</u> hissettim. <u>Öz güvenimin geri geldiğini</u> hissediyorum.	Strateji Geri bildirim Başarı İnanç İnanç Pozitif düşünme Hırs güç

Yukarıda bir örneği görülen içerik analizine göre bu kavramlardan en çok başarı kavramı kullanılmıştır. Bunu sırayla inanç, hırs, güç, pozitif düşünme, strateji ve geri bildirim kavramları izlemiştir. Buna göre öğrencilerin NLP seminerinin temel mesajlarını algıladıkları ve bu seminerden etkilendikleri söylenebilir.

Ayrıca araştırmadaki nicel verilerin sonuçları şöyle özetlenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin motivasyonunun oldukça iyi olduğu ve dersin öğretim üyesinin objektif puanlama yaptığına inandıkları görülmektedir. Deney grubundan elde edilen diğer bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin %63.2’si NLP seminerlerinin devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Öğrencilerin yaklaşık yarısı NLP seminerinin derslere ve sınavlara çalışmalarını olumlu etkilediğini vurgulamışlardır. İki öğrenci ise NLP seminerinin etkili olmadığını hatta olumsuz yönde etkilediğini söylemiştir.
3. Öğrencilerin genelde sınavlara son gün çalıştıkları görülmektedir. NLP seminerinin etkisiyle dokuz öğrenci düzenli çalışmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

4. NLP seminerinin sonra, öğrencilerin beşi başarıya inandıklarını, üçü kendilerine güven duyduğunu ve dördü pozitif düşündüğünü belirtmiştir.
5. Öğrencilerin bir kısmı NLP ilkelerinden etilenmişlerdir. Sekizi “bir insan bir işi yapıyorsa ben de yaparım”, diğer sekizi “başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece geri bildirim vardır”, biri ise “harita bölgenin kendisi değildir” ilkesinden etkilenmişlerdir.

İkinci Uygulama

Araştırmanın ikinci uygulaması “Gelişim ve öğrenme” dersinde yapılmıştır. Bu ders için dış etkenler sabit varsayıldığında iki haftada ikişer saatlik NLP seminerinin %5.47’lik artış sağladığı söylenebilir. Final sınavı sonuçlarına göre, deney ($\bar{X}_{deney}= 65.36$; $SS=9.63$) ve kontrol grubundaki ($\bar{X}_{kontrol}=59.89$; $SS=6.75$) öğrencilerin başarıları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine sonuç alınmıştır ($t=2.46$; $Sd=54$; $P< 0.05$). Bir başka deyişle, “Gelişim ve Öğrenme” dersinde NLP semineri verilen gruptaki öğrencilerin, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlik mesleğine giriş” dersini alan öğrencilere sorulduğu gibi “Gelişim ve öğrenme” dersini alan öğrencilere de “NLP’nin hangi ilkesi sizi daha çok etkiledi?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplar incelenmiştir. Aşağıda Dilek’in verdiği cevap ve içerik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Dilek’in sorulara verdiği cevap ve analizi

Soru: NLP’nin hangi ilkeleri sizi daha çok etkiledi?	Kodlama
	Kavramlar
Öğrenci 1: NLP seminerindeki maddeler yani NLP’nin olması için gereken maddelerden hocanın söylediği harita bölgenin kendisi olamaz , her davranışın altında iyi niyet yatar. Başkasının söylediği şeyleri bir başkası da yapabilir . İnsanlar bütün kaynaklara sahiptir. Sezgilere duyarlı olmalıyız, gibi maddeleri benim onayladığım maddelerdi.	Algılama niyet Başarı İnanç, güç ve sezgi

Yukarıda bir örneği görülen içerik analizine göre bu kavramlardan en çok niyet kavramı kullanılmıştır. Bunu sırayla başarı, algılama, inanç, güç ve sezgi kavramları izlemiştir. Buna göre öğrencilerin NLP seminerinin temel mesajlarını algıladıkları ve bu seminerden etkilendikleri söylenebilir.

NLP seminerindeki diğer bir kritik soru olan, “Bu NLP seminerinden sonra sınavlara ve derslere çalışmada, tutumlarınızda (olumlu-olumsuz) bir değişiklik oldu mu açıklayınız?” sorusuna verilen cevaplar incelenmiştir. Aşağıda Gülnaz’ın verdiği cevap ve içerik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Gülnaz’ın sorulara verdiği cevap ve analizi

Soru: Bu NLP seminerinden sonra sınavlara ve derslere çalışmada, tutumlarınızda (olumlu-olumsuz) bir değişiklik oldu mu açıklayınız?	Kodlama
	Mevcut durum Değişiklikler
Öğrenci 1: Model alma yani birileri bir şeyler yapıyorsa siz de onu yapabilirsiniz. Daha önce kendime güvenim azdı . Bazı beklentilerimi karşılayacak kapasitede olmadığımı inanırdım. Ama NLP’nin sayesinde kendimde güven ve inanma duygum gelişti.	Güvensizlik Düşük kapasite Güven İnanç

Yukarıda ikinci örneği görülen içerik analizine göre bu kavramlardan en çok güven kavramı kullanılmıştır. Bu kavramı inanç kavramı izlemiştir. Araştırmadaki nitel verilerin sonuçları şöyle özetlenebilir.

1. Öğrencilerin %89’u net ve %7’i ima etme yoluyla genelde %96’sı NLP seminerlerinin devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Öğrencilerin %22’si NLP seminerinin derslere ve sınavlara çalışmalarını olumlu etkilediğini vurgulamışlardır.
3. NLP seminerinden sonra, öğrencilerin sekizi, başarıya inandıklarını, dördü, kendilerine güven duyduğunu ve yedisi, niyet iyi olursa sonuç ta iyi olur şeklinde düşündüğünü belirtmiştir.
4. Öğrencilerin bir kısmı NLP ilkelerinden etkilenmişlerdir. Beşi “bir insan bir işi yapıyorsa ben de yaparım”, diğer sekizi “başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece geri bildirim vardır”, altısı ise “harita bölgenin kendisi değildir” ilkesinden etkilenmişlerdir.

Sonuç Ve Tartışma

NLP seminerinin “Öğretmenlik mesleğine giriş” ve “Gelişim ve öğrenme” derslerini alan öğrencilere etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, NLP seminerinin “Öğretmenlik mesleğine giriş” dersinde %7.4’lük ve “Gelişim ve öğrenme” dersinde %5.47’lük başarı artışı sağladığı söylenebilir. Söz konusu iki dersteki öğrencilerin başarı artışı birbirini destekler niteliktedir. Ayrıca, bu sonuç Mills(2001)’in NLP’nin öğrenme durumlarına uygulanabilir düşüncesini de desteklemektedir.

Kuşkusuz, NLP ilkelerinin iki haftada ikişer saat anlatımı iki ayrı derste benzer etkiyi yaparak başarıyı artırmıştır. Seminer süresi artırılsa, buna paralel olarak başarı da artacaktır. Ancak, NLP ilkelerini anlatan iki öğretim üyesi NLP uygulayıcısı değildir. Bu bir dezavantaj olarak da düşünülebilir. Öğretim üyeleri, NLP web mail eğitimi almışlar, konuyla ilgili üç seminere katılmışlar ve alanyazın taramalarında bulunarak bir ortak doküman oluşturmuşlardır. Bu dokümanı öğretmenlik meslek bilgisi kuralları çerçevesinde soru cevap şeklinde, yeterli örnekle ve metaforlarla öğrencilere vermişlerdir. Bir NLP uzmanının sınıfa getirilmesi planlanmış ancak bu işin ticareti yapıldığından maddi olanaksızlıklar nedeniyle ve uzmanın öğretmenlik bilgisinin yetersiz olduğu düşüncesiyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

İki boyutta da, deney ve kontrol grubu öğrencileri, ders öğretim üyesinin sınav kağıtlarını objektif puanlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin derse motive olmalarını sağlayan faktörlerden biri olmuştur. Deney grubu öğrencilerinin NLP seminerindeki temel mesajları yeterince algıladıkları yapılan içerik analizi sonuçlarına göre ortaya çıkmıştır. Seminerden önemli ölçüde etkilenen öğrenciler, genel olarak NLP ilkelerini yaşantılarına aktaracaklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin, NLP seminerinin etkisiyle sınava daha çok motive oldukları görülmüştür. Bu öğrenciler, NLP seminerinin devam etmesini istemişlerdir. NLP konusunda eğitim verilmesi konusunda Demir ve Bingül (2007) de benzer bulguya ulaşmışlardır. Öğrenciler daha çok “bir insan bir işi yapıyorsa ben de yaparım”, “başarısızlık diye bir şey yoktur, sadece geri bildirim vardır” ve “harita bölgenin kendisi değildir” ilkelerinden çoğunlukla etkilenmişlerdir.

Araştırmaya ilişkin şu öneriler verilebilir. Eğitim-öğretim ortamlarında NLP ilkelerinin ön planda tutulduğu bir ortam tasarımının yapılmasında yarar vardır. Bunu sağlamanın temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin NLP'nin sınıfta uygulanması konusunda yetiştirilmesi gereklidir. Dersin konusu ne olursa olsun NLP ilkelerinin öğrencilere kazandırılarak, başarılarını artırmak mümkün olabilecektir. Bu konuda öğrencilere rehberlik yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akgündüz, A. (2002). **NLP İle Mükemmel Olmanın Sırları**, Eğitim Bilim, Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart, 5(42), 14-17.
- Alder, H. (2002). **Handbook of NLP : A Manual for Professional Communicators**. Abingdon, Oxon, , GBR: Gower Publishing Limited.
- Biçer, T. (1999). **NLP Kişisel Liderlik**, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Blackerby, D. A. (2002 a). **NLP in Education-A Magnificent Opportunity**. Positive Health, Complementary Medicine Magazine. P. 1-8. file://A:\NLP%20in%20Education%20-%20A%20Magnificent%20Opportunity.htm web adresinden 04.04.2002'de indirildi.
- Blackerby, D. A. (2002 b). **Using Neuro-Linguistic Programming (NLP) in the Classroom**, <http://www.nlpok.com/nlpinclassroom.htm> web adresinden 10/12/2002'de indirildi.
- Demir, S. ve Bingül, H. (2007). İlköğretim öğrenci ve velilerinin nörolingüistik programlamanın (NLP) sınıf içinde uygulamalarına ilişkin görüşler, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(19), 224-232.
- Mayring, P. (1996). **Einführung in die qualitative Sozialforschung**. (Çev. A.Gümüş ve M.S. Durgun) Psychologie Verlag Union München, Weinheim.
- McDermott, I. And Jago, W. (2001). **Brief NLP Therapy**, London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Miles, M. and Huberman, M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis (Second edition). California: Sage Publications.
- Mills, H. (2001). **Team-Based Learning**. USA: Gower Publishing Limited.
- O'Connor, J. And McDermott, I. (2001). **NLP'nin İlkeleri**. (Çeviri: Demet Uyar Ezerler), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öner, M.(2002). NLP, **Eğitim Bilim**, Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart, 5(42), 7-8.
- Prior, R. and O'Connor, J. (2000). **NLP ve Karşı Cinsle İlişkiler (NLP & Relationships)**, (Çeviri: Selim Yeniçeri), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Robbins, A. (1992). **Sınırsız Güç**. (Çeviri: Dr. Mehmet Değirmenci), İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Saygın, O. (2000). **Negatif Limanlardan Pozitif Sulara**, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Saygın, O. (2002). NLP İle Yepyeni Bir Dünya... **Eğitim Bilim**, Aylık Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Mart, 5(42), 9-10.
- Semerci, Ç. (2003). NLP'nin Sınıfta Uygulanabilirliği. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi (15-18 Ekim 2003)**. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternete Dayalı Araştırmalarda Eleştirel Düşünme Sorunsalı:

21. Yüzyıl Skolastiğine Doğru

Ahmet Sapancı^a

Özet

Geçtiğimiz yirmi yılda, sunduğu pek çok kolaylık ve basılı kaynaklarda veya bir kütüphane ulaşılması mümkün olmayacak genişlikte veri sunması nedeniyle, internet temel araştırma ve bilgiye ulaşma aracı haline gelmiştir. Bununla birlikte, basılı kaynaklarda yayın öncesi editör ve hakem denetimleri yapılarak bilgilerin doğruluğu denetlenirken, bir özgürlük alanı olarak kabul edilen internet kaynaklarının çoğunda böyle bir denetimin söz konusu olmaması, kontrol edilemeyecek sayıda sitenin olması, sitelerin bilimsel amaçların yanı sıra reklam, manipülasyon, dezenformasyon ve ideolojik vb. amaçlarla kurulması, öğrencilerin geleneksel olarak pasif bir öğrenme kültürüne sahip ve eleştiriden ziyade kabul etme eğiliminde olması gibi nedenlerle internette yapılan araştırmalar, kanıt ve gerekçelerin aranmadığı, eleştirel bir gözle inceleme yapılmayan ve olgular karşısında doğruluklarını sınama gereksinimi duymadan bir otoritenin görüşüne bağlanma şeklinde tanımlanabilecek olan skolastik düşünme biçimine dönüşmektedir. Bu durum ise başta eğitim sisteminin eleştirel düşünen, sorgulayan, bilimsel tutuma sahip olan öğrenci yetiştirme amacını tehlikeye düşürmektedir. Bunun için bu çalışmada, öğrencilerin sahip olması gereken eleştirel düşünme becerileri, internette yapılan araştırmaların temel özellikleri, web sitelerinin sunduğu avantajlar ve olası tehlikelere değinilecek ve çalışmanın sonunda web kaynaklarına sorgulayıcı bir bakış açısı ile incelemen ve eleştirel bir değerlendirmeden geçirebilmek için gereken bir takım ölçütler önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: İnternet, eleştirel düşünme, skolastik, bilgi

Critical Thinking Problem in Internet Based Research:

Towards 21. Century Scholastic

Abstract

The last two decades, internet became a main research tool, since it provides a lot of facilities and wide range of information which is impossible to access with other types of information resources. However, while referees and editors monitoring and controlling published resources, internet being accepted as a freedom area does not include such a systematic control. First of all, there are too many sites to control and these sites are designed for the aims of advertising, manipulating, giving disinformation and imposing ideologies besides their scientific aims. Moreover, taking into consideration the fact that

^a Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu.

students have passive learning culture traditionally and they are in the tendency of accepting instead of criticisizing, the researches which are done in the internet are turned into a kind of scholastic thinking way which can be defined as being devoted to the views of an authority without the need to test the reliability, without seeking the proofs and reasons and conducting the observations with a critical perspective. This situation threatens the aim of educating a student who thinks critically, who questions and who has a scientific attitude. Therefore in this study, the critical thinking skills that the students need to have, the main features of the research done in the internet, the advantages that web sites serve and the possible dangers will be described. At the end of the study, to investigate and evaluate critically, some criteria will be suggested.

Keywords: Internet, critical thinking, scholastic, knowledge

Giriş

Toplumsal sorunların tamamı ile ilgili argüman ve karşı argümanların sunulduğu günümüzde, bireylerin kendilerini çevreleyen kaçınılmaz uzlaşmazlıkları aşmaları için gerekli tutum ve becerileri geliştirmeleri temel bir gereksinimdir. Günümüze göre gittikçe karmaşıklaşan ve bireylerden çok daha fazla bilgi, beceri ve esneklik talebinde bulunacak olan geleceğin bilgi toplumunun, bu taleplerini karşılamak ve toplumdaki hızlı ve karmaşık değişimlere uygun cevap verebilmek için eleştirel düşünme becerileri gerekecektir. İçinde bulunduğumuz çağın temel karakteristiklerinden biri de bilgi üretimi ve dağıtımında yaşanan patlamadır. Bu durum beraberinde bilgiye ulaşma biçimlerini de değiştirmiştir. Geleneksel olarak kütüphaneler ve basılı kaynaklara dayalı olan araştırma kültürü, internet kullanımının yaygınlaşmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. İnternetin araştırma sürecinde sunduğu kolaylıklar, bireylerin bilgiye ulaşmada, gittikçe artan şekilde internete bağlı kalmaları neden olmuştur. Bu yeni durum ise, sağladığı pek çok avantajın yanında bir kısım tehlikeleri de beraberinde getirmektedir. Milyonlarca sitenin varolduğu internet ortamında araştırma yapmak ve doğru bilgiye ulaşmak gittikçe zorlaşmaktadır. Bireyler ve özellikle de araştırma yapan öğrenciler, çoğu kanıtlanmamış, bir yığın bilginin bombardımanı altında kalmakta ve karar verme güçlüğü çekmektedir. Ülkemizde, öğrencilerin ağırlıklı olarak pasif bir öğrenme kültürüne sahip, eleştirden çok kabul etme eğiliminde olduğunu kabul edersek, bu durum daha da önemli bir sorun oluşturmaktadır. İnternette aradığı bilgiyi sunduğunu iddia eden siteleri sorgulamadan, bir değerlendirmeye tabi tutmadan, doğru olduğunu kabul ederek almak, yapılan araştırmaları giderek skolastik bir kimliğe bürümektedir. Bireylerin ve özellikle de öğrencilerin

maruz kaldıkları bu bilgi bombardımanıya başa çıkabilmeleri, özerkliklerini yitirmemeleri ve karar verme becerilerinin artırılması için eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları ve bunları internet gibi yeni ortamlara transfer etmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada internetin araştırma sürecinde temel bir araç haline gelişiyle birlikte yaşanan dönüşüm, bu yeni durumun beraberinde getirdiği skolastik kültür ve bireylerin bununla başa çıkılabilmesi için gerekli eleştirel düşünme becerileri üzerinde durulacak ve web sitelerinin eleştirel bir süzgeçten geçirilmesine yardımcı olabilecek bir takım ölçütler önerilecektir.

Eleştirel Düşünme Nedir?

Son yıllarda, eğitim politikalarını belirleyenler tarafından, düşünme becerileri üzerinde ısrarla durulmuş ve eğitim programlarında bireysel potansiyelin en üst düzeyde geliştirilmesinin yanında, sınıflarda öğrenilen ve yaşamın diğer alanlarına da aktarılabilecek olan düşünme becerilerinin geliştirilmesi temel bir amaç olarak kabul edilmeye başlanmıştır (McKendree;Small;Stenning 2002).

Uzun yıllardır eğitimcilerin eleştirel düşünmenin hem akademik hem de akademik olmayan yararlarını belirtmelerine rağmen, bir eğitimsel öge olarak eleştirel düşünmeye yönelik ilgi, son yirmi yılda artmıştır. Yeni bin yılda elektronik ağların büyümesi ile birlikte artan bilgi ve modern toplumdaki hızlı ve karmaşık değişimlere uygun cevap verebilmek, eleştirel düşünmenin zorunlu olduğunu ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme sadece eğitimsel olarak önemli değildir. Ekonomi alanında yaşanan değişimler, esnek ve uyum gücü yüksek çalışan tipini gerektirirken demokratik toplum yapısının devamı içinde eleştirel düşünebilen ve özerk bireyler gerekmektedir (Dewey 1909, 1997 akt. McKendree;Small;Stenning 2002).

Yaşadığımız çağın temel gereksinimlerinden olan eleştirel düşünme, değişik disiplinler ve farklı bakış açılarından tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir.

Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünceden oluştuğu ileri sürülen düşünmenin dört değişik sürecinden biridir. Eleştirel düşünme, tartışmaları analiz etmek, özel anlam ve yorumlara nüfuz etmek, varsayımlara kapsamlı ve mantıklı muhakeme yapmak, özel bazı durumların altında yatan varsayım ve önyargıları anlamak, bunları açık ve inandırıcı bir şekilde sunmaktır (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997).

Ennis'e göre eleştirel düşünme, ne yapacağımız veya neye inanacağımıza karar verme sürecinde kullandığımız yansıtıcı ve mantıksal düşünmedir (Ennis 1985). Beyer'e göre ise, bir iddiayı, kaynağı veya bir yargının doğruluğunu, geçerliğini veya değerini net, tutarlı ve objektif şekilde analiz etmedir (Beyer 1988). Norris, eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koymas ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesi (Norris, 1985) olarak tanımlarken Chance'e ise, olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Chance 1986). Delphi Raporunda, eleştirel düşünme, bir öğrencinin kavramlar ve fikirleri yorumlama, analiz etme, değerlendirme, açıklama ve çıkarımda bulunma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Delphi 1990). Browne ve Freeman ise, eleştirel düşünmeyi, bir dinleyici veya okuyucunun konuşmacılar ve yazarın akıl yürütme biçimine mantıksal olarak uygulayacağı bir dizi beceri ve tutum olarak görür (Browne;Freeman 2000). Walters eleştirel düşünmeyi, okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan çekinceleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemi olarak tanımlamaktadır (Walters, 1986). Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bunlar, değerlendirme özelliği, problem çözme ve entellektüel gelişme sürecidir. Bu üç temel eleştirel düşünme becerisinin açılımını şu şekilde yapabiliriz:

1. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme

Değerlendirme açısından eleştirel düşünme, önceden kabul edilen kriterler doğrultusunda değerlendirme" olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Rott, 1969). Bu tanımda, eldeki verilerin duygu ve değerler karıştırılmadan, mantıksal olarak yargılanması vurgulanmaktadır. Bu tür düşünme alıştırmalarında amaç öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları önyargı, varsayım ve yanıltmacaları tanımada, yardımcı olmaktır. Bu yaklaşımlarda amaç, bireylere medya, reklamlar, politik mesajlar, televizyon programları ve filmler gibi ortamları eleştirel bakış açısıyla değerlendirme becerisi kazandırmaktır (Özden 1998).

2. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme

Problem çözme olarak eleştirel düşünme, "bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak" ele alınmaktadır. Ancak, değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı kabul edilmektedir (Budmen, 1967). Burada, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiç bir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceğidir. Problem çözme olarak eleştirel düşünme "sonuca ulaşmada kullanılan kriterler, alternatifleri tanımlama ve seçme" olarak tanımlanmaktadır (Özden 1998).

3. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme

Üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme dersleri kapsamında öğrencinin üç alandaki gelişimini hedeflenmektedir (Kurfiss 1988). Bunlar;

Tartışma yeteneği: Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin geliştirilmesi.

Bilişsel süreci anlama: Mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlayabilme. Yorumlamada, bir iddia, hipotez veya delile dayalı olarak, bir problem veya durumun zihinsel modelini oluşturabilme.

Entelektüel gelişme: Her şeyi siyah-beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan kendi duygu ve paradigmasını aşarak düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükselme. Bu basamak kendi içinde dört düşünme basamağını kapsar.

a) Birinci Basamak: Doğru Cevabı Otorite Bilir.

Bu basamakta öğrencilerin farklı görüşlere ne empatisi, ne de toleransı vardır. Farklı bilgileri yorumlamak, bu öğrenciler için çok zordur. Onlar, kendilerine ulaşan bilgilerin, bilgi denizinden birileri tarafından seçilen bilgilerden ibaret olduğunu ve önyargı taşıyabileceğini düşünemezler.

Bu tür öğrenciler polis memuruna benzetilebilir; çünkü her ikisi için de bir cevap ya doğrudur, ya da yanlış. Bu öğrenciler için doğru cevapların kaynağı otoritedir. Onlar bazen otoritenin belirttiği doğrunun dışına çıkarlar. Ancak, yine de bir düşünme eylemi yoktur Otoriteye göre doğru olanı öğrenirler (örneğin, anne-babasının fikrini alır), fakat tam tersini yaparlar. Bu öğrencileri bir üst düşünme basamağına taşıyabilmek için yapılabilecek ilk şey "Ne"yi düşünmeleri gerektiğini öğretmektir.

b) İkinci Basamak: Herkesin Fikri Değerlidir.

Bu basamakta öğrenciler farklı fikirleri kabul ederler. Fikirlerin bazen birbiriyle çatışabileceğinin farkındadırlar. Başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrenmişlerdir, ancak eleştirel düşünmeyi henüz öğrenmemişlerdir.

Bu öğrenciler otoriteye her zaman güvenilemeyeceğini bilirler. Mantığın her zaman doğru sonuca ulaştırmadığının da farkındadırlar. Teori üretmek için imajinasyona ihtiyaç duyulduğunu kabul ederler. Bu öğrenciler "...ise"yi düşünmelidirler (Özden 1998).

c) Üçüncü Basamak: Herkesin Doğrusu Kendisininidir.

Herkesin doğrusu kendisininidir çünkü doğrular ait oldukları referans noktaları içinde doğrudur. Doğrulara, fikirleri yargılamadan, empatiyle yaklaşarak; başkalarının neden o şekilde düşündüklerini anlamakla ulaşılır. Bir olayın, içinde gerçekleştiği ortamın özgün koşullarını anlamak önemlidir. Fikirler kalitatif olarak birbirlerinden ayrılırlar bazı fikirler diğerlerinden daha iyidir. Şüpheli olmanın bir sakıncası yoktur. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek için bu öğrenciler niçin sorusunu sormayı öğrenmelidirler.

Bu öğrenciler herkesin doğruları olabileceğinin farkında olmalarına rağmen kendileri henüz tarafsız yargılamada bulunamazlar. Her bilimsel alanın kendine özgü yanlarının farkındadırlar. Ancak, zihinlerinde henüz daha geniş bağlantılar oluşmamıştır (Özden 1998).

d) Dördüncü Basamak: Doğrular Koşulları İçinde Değerlendirilir.

Onlar kendilerini aşabilmiş insanlardır. Onların düşünceleri kendi duygu ve paradigmalarının ötesindedir. Düşünmeyi öğrenmişlerdir. Fikirleri sadece eleştirmekle kalmayıp; geliştirmenin ve zenginleştirmenin yollarını öğrenmişlerdir. Yargılama, problem ve özgün koşulları altında yapılır; cevaplar karmaşıktır, her cevabın artı ve eksi yönleri vardır. Cevaplar ortak paydalar altında birleştirildiklerinde zenginleşirler. Onlar, her alanın farklı değer sistemi olduğunun farkındadırlar ve bunları kendi değer sistemi ile bağdaştırabilirler. Empatiktirler fakat yanlışlara ve mantıksız fikirlere toleranslarının belli bir sınırı vardır (Özden 1998).

Yukarıda eleştirel düşünmenin özellikleri, boyutları ve bireylerdeki gelişim süreci üzerinde durulmuştur. Bundan sonraki bölümlerde, bu becerilerin internet ortamlarına aktarımı ve veri kaynaklarının eleştirel bir değerlendirme sürecinden geçirilme zorunluluğu üzerinde durulacaktır.

Bir Araştırma Kaynağı Olarak Web Siteleri

Günümüzde internet her konuda geniş bir kaynak olma durumuna gelmiştir. İnternet gündelik yaşamda iletişim kurmak, eğlenmek, iş yapmak, alışveriş yapmak, araştırma yapmak gibi pek çok amaçla kullanılmaktadır. İnternetin üniversite kampüslerinde herkesin kullanımına açılması öğrencilerin teknoloji kullanımlarını önemli derecede artırmıştır. Böylelikle öğrenciler online araştırma yapmak için önemli bir fırsat elde etmiştir (Browne ve diğ., 2000).

İnternet kullanımındaki artışla birlikte araştırma ödevlerinin büyük bir çoğunluğu internet kaynaklarına dayalı olarak yapılmaya başlanmıştır. Ulaşmadaki kolaylık, daha az zaman gerektirmesi ve resmi açılış kapanış saatlerinin olmaması gibi nedenlerle öğrenciler büyük oranda sadece internet kaynaklarına dayanarak araştırmalarını yapmaktadır (Browne ve diğ., 2000).

Pew İnternet ve American Life Project tarafından, ders dışı etkinliklerde internet kullanımı ile ilgili olarak 12-17 yaş grubunda 754 öğrenci ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin, %94'ünün internet erişimi olduğu ve %78'inin okul ödevlerini yaparken internetten yararlandığı; %71'inin en son yaptıkları okul projesi ve raporunda interneti temel kaynak olarak kullandığı; %41'inin okul ödevi ile ilgili olarak öğretmenleri veya sınıf arkadaşları ile e-mail ve anlık mesajlaşma yoluyla bağlantı kurduğu; 34'ünün online çalışma yardımı indirdiği; %18'inin arkadaşları arasında bir makale veya testi çalmak için internet kullanan birini tanıdığı; %58'inin kendi okulları veya sınıfları için özel olarak web sitesi kurduğunu; %17'sinin bir okul projesi için web sayfası oluşturduğu rapor edilmiştir (Lenhart ve diğ., 2001).

Araştırmaya katılan 754 öğrencinin anne babası ile yapılan çalışmada ise, %87'sinin interneti öğrencilerin okul ödevlerine yardımcı olarak gördüğu; %93'ünün internetin öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım ettiğine inandığı; %55'inin internetin çocukları için iyi bir şey olduğu, sadece %6'sı kötü bir şey olduğunu, %38'i ise iyi veya kötü etkilemediğini düşündüğu; %55'inin günümüzde çocukların başarılı olması için internet kullanmayı öğrenmelerinin zorunlu olduğu, %40'ı ise önemli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Anne babaların %28'i çocuklarının öğretmenleri ile e-mail yoluyla iletişim kurduğunu belirtmiştir (Lenhart ve diğ., 2001).

Bu araştırmadan da anlaşıldığı gibi internet eğitim etkinliklerinin bir parçası durumuna gelmiştir. Bununla birlikte çoğu teknolojinin olduğu gibi, internetin de kullanımının artmasının olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Kullanılan kaynağın avantajları ve sınırlılıklarını bilmek araştırma sürecinin daha doğru işlemesini sağlayacaktır.

İnternet Neden Temel Bir Araştırma Aracı Haline Geldi?

Pek çok eğitimci, eğer doğru bir şekilde kullanılırsa, internetin değerli bir kaynak olduğu konusunda hemfikirdir (Rothenberg, 1999; Darnton, 1999;Thome, 1996). İnternet genellikle bir eğlence kaynağı olarak kabul edilirken temel bir araştırma ve akademik araç olmaya başlamıştır. İnternetin akademik yönü, öğrenciler arasında gittikçe popüler olmaktadır (Scherer, 1997; Iseke-Barnes, 1996).

İnternete bu popüleriteyi kazandıran özelliği, bilgiye ulaşmada sunduğu kolaylıklardır.Örneğin internetin öğrencilere hazır basılı kaynaklarda bulamayacakları genişlikte bilgiye erişim imkanı vermesi, kütüphanelerdeki gibi zaman kısıtlamasının olmaması, haftanın her günü, günün her saati ulaşılabilir olması, bazı akademik web sitelerinin etkileşime imkan vermesi onları eşsiz birer kaynak haline getirmiştir (Browne ve diğ., 2000). İnternet araştırma için kullanıldığında, öğrenciler, üniversitelerden, gözlemevlerinden, hükümet ajanslarından ve dünya çapındaki diğer kaynaklara kadar uzanan bir bilgi ağına ulaşabilir. Webdeki üniversite kataloglarının ulaşılabilirliği, küçük ve uzak kurumlardaki öğrencilerin daha büyük kurumların kaynaklarını kullanmasına fırsat vermektedir (Silva ve Cartwright, 1993; Change, 1996).

Diğer taraftan, Webde, bağımsız araştırmacıardan hükümet ajanslarına, basılmamış bilgilere kadar değişen bir aralıkta bilgi bulunabilir (Sorapure ve diğerleri., 1998). Öğrenciler interneti dikkatli kullanarak böyleleri bir teknolojide mümkün olmayan derinlikte bilgi bulabilmektedir. Bu durum internetin bir araştırma aracı olarak büyük bir avantajıdır. Buna ek olarak internette ulaşılabilen bilgi miktarının diğer elektronik araçlara göre çok daha fazla olması, öğrencilerin kütüphanedeki araştırmalarını normal çalışma saatleri içinde yapmak durumunda olmalarına karşın internetin haftanın hergünü ve her saat açık olması ve böylelikle kendilerini en yakın kütüphanenin çalışma saatleri ile sınırlandırmamış olmaları gibi önemli üstünlükleri de bulunmaktadır (Browne ve diğ., 2000).

İnternet kaynakları etkileşim özelliğine sahiptir. Web sitelerinin bu özelliği iki temel avantaj sağlamaktadır. Birincisi pek çok web sitesi yazarının e-mail adresini vermektedir. Böylelikle öğrenciler kolaylıkla yazarla temas kurmakta, sorular sorabilmekte veya ek bilgi isteyebilmektedir. Birincil bilgi kaynağı olan yazarla bağlantı kurmak, öğrencilerin buldukları bilgilerin doğruluğunu belirlemelerine imkan sağlamaktadır (Sorapure ve diğerleri. 1998). Etkileşim imkanı olmasının diğer bir avantajı ise, internette uzman topluluklarının olması ve belirli alanlarda ileri bilgi birikiminin bulunmasıdır. Alanın saygın üyelerinin makale taslakları, değerlendirmeleri, deneysel sonuçları tartışmaları ve yeni fikirleri paylaştıkları bu tip siteler araştırmacı öğrencilere büyük avantajlar sunmaktadır. Bu açıdan araştırmacı öğrenciler için bu siteler dinamik ve potansiyel zengin bilgi kaynaklarıdır (Sorapure ve diğerleri. 1998).

Yukarıda değinilen özellikler interneti günümüzde temel bir araştırma kaynağı durumuna gelmiştir. İnternet sitelerinin kullanım sıklığı ve yaygınlığı arttıkça buna paralel olarak bazı yanlış algılamalar ve yorumlarda oluşmaya başlamıştır. Eleştirel bir yaklaşım olmadan yapılan internet araştırmaları kolaylıkla bilimsel bir araştırma özelliğini kaybedip skolastik bir kabul ediş biçimine dönüşebilmektedir.

İnternetin Temel Araştırma Aracı Haline Gelmesi ve Skolastik

Düşünce Biçimi

Bilginin üretimi ve dağıtımında bir dönüm noktası olan internetin araştırma yapan öğrencilere önemli katkılar sağladığı kesin bir olgudur. Akademik amaçlar için ağırlıklı olarak internete bağlı kalmak, öğrenciler için araştırmayı kolaylaştırıyor görünmektedir. Oldukça kısa sürede ve eleştirel düşünme olmadan yapılan bu araştırmalarda çoğu kez öğrenciler, bilgi ile enformasyonu birbirine karıştırmakta, internette kendilerine sunulan bilgiyi yeterince değerlendirmemektedir. Oysa ki eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilerin zihinsel kapasitelerini artırmaktır. Bu durum, bu temel amacın gözden kaçmasına neden olmaktadır. Web kaynaklarından ilk aşamada elde edilen düzensiz enformasyon parçaları bilgiye dönüştürülüp kullanılırsa zihinsel kapasite gelişebilir. Bu dönüşüm sürecinde kullanılacak temel beceri ise eleştirel düşünmedir.

Kanıt ve gerekçelerini bilmeden, eleştirel bir gözle incelemeyen ve olgular karşısında doğruluğunu sınınamadan bir otoritenin görüşüne bağlanmak

skolastik bir düşünme biçimidir. Skolastik düşüncenin karşıtı, üretilmiş bir bilgi bütünü olarak bilim değil, belirli bir bilgi üretme ve düşünme biçimi, yani akla, deneye ve gözleme dayanan bilimsel yöntem ve eleştirel düşünmedir (Ünder 2002). İnternet kullanımının kolay görünmesi, internet araştırmalarını çaba gösterilmeden yapılan skolastik araştırmalara benzer hale getirmektedir. İnternette birkaç anahtar sözcük ve fare tıklaması ile aranan konuyla ilgili binlerce site kullanıcının önüne serilmektedir. Bu siteler bilimsel, reklam veya ideolojik amaçlar gibi pek çok farklı amaç için kurulmuş olabilmekteyken bu sitelerden bilginin eleştirilmeden, mantıksal kanıtlar aranmadan, körü körüne doğru kabul edilerek alınması 21. Yüzyıl skolastiği olarak kabul edilebilir. Bu sitelerde yapılan araştırmalar sırasında bulunan bilgilerin bağlamlarından soyutlanarak, sorgulamadan evrensel geçerliğe sahip gerçekler olarak algılanması tavrı dogmatizmin temelini oluşturur. Bu ise bilimsel araştırma yapmanın mantığı ile çelişen bir durumdur.

Öğrencilerin araştırmalarını tamamen internete dayalı yürütmeleri araştırma kavramı hakkında yanlış bir anlayış geliştirmelerine de neden olabilmektedir. Darnton'a göre, bu durum kısmen elektronik olarak bulunan bilginin belli bir bağlama ait olmayan (decontextualized) doğasından kaynaklanmaktadır (Darnton 1999). Örneğin tarihsel bir araştırma, bağlamı tanıma ve farkında olma, el yazısı, bir belgenin kağıdının taslağı ve nitelikleri gibi özellikleri de içerir. Böyle bağlamsal ipuçları kütüphane arşivlerinde bulunurken online bulunan belgelerde bunlara ulaşmak mümkün değildir. İnternet araştırmalarında öğrenci, bilginin bulunduğu bağlamın önemini öğrenememektedir (Browne ve diğ., 2000).

Bazı eğitimcilere göre, öğrencilerin araştırmalarında büyük oranda internete bağlı kalmaları onların ödevlerinin kalitesini de düşürmektedir. Web siteleri tarafından sağlanan bilginin bağlamsız ve bazen de güvenilir olmayan niteliklerine rağmen, öğrenciler, sanki tek bakış açısından ve tamamen doğruymuş gibi, internette buldukları enformasyon parçalarını bir araya getirmektedir (Rothenberg, 1997). Öğrencilerin makalelerindeki bu nitelik değişiminin tek olası açıklaması, düzenlenmemiş ve kataloglanmamış Web sitelerinde, öğrencilerin enformasyon ve bilgiyi karıştırmalarıdır (Browne ve diğ., 2000). Mantıksal bir süzgeçten geçirilmemiş, doğruluğı kanıtlanmamış, birbiriyle ve metnin geneli ile ilişkilendirilmemiş veri parçalarının toplanarak

arka arkaya eklenmesiyle oluşturulan ödevler, internette sunulan bilgilere yönelik oluşturulan yanlış anlayışın bir sonucudur.

Bu temel sorun, “bilgi” ve “enformasyon” kavramları arasındaki farkın bilincinde olmamaktan kaynaklanmaktadır. Genel olarak, bilgi ve enformasyon arasındaki bu fark internetin yarattığı hızlı bilgi akışı sürecinde kaybolmakta yada gözden kaçırlmaktadır. Bilgi, bir yığın enformasyona ulaşmakla elde edilir ve biri diğeri ile karıştırılmaz (Rothenberg, 1999). Bilgi, pek çok enformasyonun bir araya getirilmesi, yorumlanması ve eleştirel düşünülmesi süreçlerinin sonucunda oluşur (Iseke-Barnes, 1996). Oysa internet ne bilgi ne de enformasyon sunar, o daha ziyade ham bir veri kaynağıdır. Veri manipüle edildiği zaman enformasyon oluşur ve bu enformasyon dikkatli bir şekilde düşünülüp, değerlendirildikten sonra bilgi haline gelir (Iseke-Barnes, 1996). İşte tam bu noktada, gerek öğrencilerin ve gerekse araştırmacıların araştırma sürecinde kullandıkları internetin bir bilgi kaynağı mı yoksa bir enformasyon kaynağı mı olduğu noktasında bilinçli bir ayırımın farkında olmaları gerekmektedir. Öğrenciler bu farkın bilincinde olmalı ve internette buldukları verileri değerlendirmelidirler. İnternet, veri parçalarının değil de sonuçların sağladığı bir ortam olarak varsayılırsa, öğrenciler, internette bulduklarını değerlendirmeyi gereksiz bir işlem olarak kabul edebilirler. Böylesi bir alışkanlık eğitimcilerin dikkat çektikleri öğrenci ödevlerindeki nitelik düşüklüğü sorununu açıklayabilir (Browne ve diğ., 2000).

İnternetin bulunması ve yaygınlaşmasından önce araştırmalar ağırlıklı olarak basılı kaynaklara dayalı olarak yapılmaktaydı. Yazılı materyaller basılmadan önce gözden geçirilmekte ve düzenlenmekteyken Web sayfaları internette sadece “görünmekte”dir. Sunulan bilgilerin yeterli veya doğru olduğunu denetleyecek editör veya hakem grubu da yoktur. Bazı durumlarda web arama motorları insanlara güvenilir bilgi kaynakları bulmaları için dereceleme sistemleri sağlarlar. Lycos, Infoseek, ve Yahoo, tipik olarak “mükemmel” den “zayıf” a kadar dereceler alan araştırma araçları sunan örneklerdir. Ancak bu dereceleme sistemi yararlı olsa da çoğu zaman değerlendirmelerin neye göre yapıldığının ölçütü belirsiz olduğu için son kararı yine kullanıcının vermesi gerekir ki bu da eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerinin olmasını gerektirmektedir.

İnternet Kaynaklarının Eleştirel Değerlendirilmesi ve Kullanılabilecek Ölçütler

Öğrencilerin ve genel olarak araştırmacıların internetteki veri kaynaklarına karşı eleştirel olmaları gerektiğini göstermenin en iyi yollarından biri, onları, aradıkları materyali sunduğunu iddia eden çeşitli siteler bulana kadar kanıt ve argümanları aramayı durdurmamaları konusunda onları bilinçlendirmektir. Bu stratejinin etkili olmasının nedeni, öğrencileri çatışan görüş açıları ve farklı iddialarla yüzleştirmektir. Aynı konuda birbirine zıt görüşleri sunan web sitelerini gören öğrenciler, bunlar hakkında karar vermek için eleştirel düşünme ihtiyacı hissedecektir (Browne ve diğ., 2000).

Bu konudaki diğer bir yaklaşım ise internet kaynaklarını değerlendirmek için geliştirilen çeşitli ölçütleri kullanmaktır. Bu ölçütler her türlü amaca uygun olmayabilir ancak öğrencilerin internet kaynakları arasında ihtiyaçlarına cevap verenleri seçmesine yardımcı olur. Bu ölçütler sitenin kapsamı, içeriği, grafik ve multimedya tasarımının işlevselliği, hedef kitlesi, güncellenme süresi, kullanışlılığı ve siteye ulaşmanın kullanıcıya maliyeti şeklinde sıralanabilir.

Araştırmalarda internetin temel araştırma aracı haline gelmesiyle birlikte eleştirel düşünme ve eleştirel değerlendirme çok daha önem kazanmaya başlamıştır. Eleştirel düşünme becerileri internet ortamına değişik şekillerde aktarılabilir. Web sitelerinin eleştirel değerlendirilmesi konusunda önerilen ölçütler incelendiği zaman Smith'in önerdiği ölçüt takımının daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Smith, webde ulaşılan bilgi kaynaklarını, kapsamaları, içerikleri, grafik ve multimedya tasarımları, amaç ve izleyicileri, gözden geçirmeler, işlerlik ve maliyet olmak üzere yedi ana kritere göre eleştirel bir süzgeçten geçirilmesini önermektedir (Smith, 1997);

1. Kapsam

Bir sitenin kapsamının değerlendirilmesinde, kaynakta hangi maddelerin olduğu, önsöz, giriş gibi bir üst bilginin mi yoksa sadece konunun mu verildiği, sitenin kapsamının beklentileri hangi oranda karşıladığı incelenebilir. Kaynağın kapsamının değerlendirilmesinde genişlik, zaman ve derinlik boyutları incelenmektedir (Smith, 1997).

Genişlik boyutunda, konunun hangi yönlerinin olduğu, kaynağın dar bir alana mı odaklandığı yoksa ilgili konuların da dahil edilip edilmediği; zaman

boyutunda, kaynaktaki bilginin belli zaman dilimleri ile sınırlı olup olmadığı; derinlik boyutunda ise konu hakkında verilen ayrıntının düzeyi değerlendirilir.

2. İçerik

İnternet sitelerinin içeriğinin değerlendirilmesinde, bilgilerin olgusal mı yoksa kaniya mı dayalı olduğu, orjinal bilgilerden mi yoksa basit linklerden mi oluştuğuna bakılır. Siteler hem kendi bilgilerini içerdikleri hem de ilgili diğer sitelerle bağlantılı oldukları zaman yararlıdır. Bunların dışında sitenin içeriği ile ilişkili bir takım özel faktörler de vardır. Bunlar, doğruluk, otorite, güncellik ve özgünlüktür.

Doğruluk faktöründe, kaynaktaki bilginin doğruluğu, politik, ideolojik veya başka bir şekilde yönlendirici olup olmadığı, internetin temel bir pazarlama ve reklam aracı haline gelmiş olması nedeniyle sitedeki yazar veya yazarların kimliği, bu bilgiyi internete vermeye iten motivasyonun ne olduğunun sorgulanması yer alır.

Otorite faktöründe, kaynağın arkasında saygın bir kuruluş veya uzmanın olup olmaması, yazarın alanda yer alan biri mi olduğu, bilginin kaynaklarının belirtilip belirtilmemesi, bilginin doğrulanabilir olup olmaması, açıklama veya yeni bir bilgi için yazarla bağlantı kurulabilir olup olmaması incelenir.

Güncellik faktöründe, site aynen mi kalıyor yoksa güncelleniyor mu, güncelleniyorsa, ne sıklıkla yapıldığı, siteyi yayınlayan kişi veya kuruluşun sitenin yayınına devam edeceği yönünde bir garanti verip vermesi dikkate alınır.

Özgünlük faktöründe, sitenin içeriğine başka bir biçimde ulaşıp ulaşılamayacağı (bir CD-ROM, basılı olarak veya diğer sitelerden), kaynağın özel olarak avantajının olup olmaması, eğer kaynak başka bir biçimden türetilmişse, orjinalinin tüm özelliklerine sahip olup olmaması incelenir.

3. Grafik ve Multimedya Tasarımı

Bu kriterde sitede kullanılan görsel araçların işlevselliği ve sitenin amacıyla tutarlılığı değerlendirilir. Bu ölçütler arasında, kaynağın ilgi çekici görünüp görünmemesi, görsel efektlerin kaynağa bir katkı mı getirdiği yoksa konuyla ilgisiz mi olduğu, dikkati içerik üzerinde mi topladığı yoksa başka bir yöne mi çektiği, ses, video, sanal gerçeklik modelleme veya daha başka bir efekt kullanılmışsa, bunların kaynağın amacına uygunluğu üzerinde durulur.

4. Amaç ve İzleyici

Bu ölçüt sitenin kuruluş amacı ve kimlere hitap ettiğinin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bunun için kaynağın amacının ne olduğu, amacın açıkça belirtilip belirtilmediği, kaynağın açıklanan amaca göre mi hazırlanmış olduğu, kaynağın araştırmanın ona ulaşma amacına uygun olup olmadığı incelenir.

5. Gözden Geçirmeler

Bu kriterde internet kaynaklarını değerlendirerek kullanıcıların aradıkları bilgiye daha kolay ulaşmalarına yardımcı olan değerlendirme kuruluşlarının raporları üzerinde durulur. Bu değerlendirme kuruluşları siteleri inceleyerek onları derecelendirmekte ve böylelikle kullanıcıya yön göstermektedir. Bu kriter kapsamında, gözden geçirme servislerinin site hakkında söyledikleri dikkate alınır. Gözden geçirme dergilerinin kullanımı basılı koleksiyonların gelişmesinde başlıca dayanak olmuştur. İnternet ortamındaki öğrenciler internet kaynaklarını gözden geçirme araçlarının kuvvetli ve zayıf yönlerine bilmek zorundadırlar.

6. İşlerlik

İşlerlik ölçütü sitenin teknik alt yapısı ile ilgilidir. Teknik alt yapı, araştırmanın bilgiye ulaşmasını önemli derecede kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Bu ölçüt kapsamında, kaynağın uygun ve etkili bir şekilde kullanılabilirliği, gerekli olan özel komutların yeterince açık olup olmaması, yardım bilgisinin olması, standart ekipman ve yazılımla mı yoksa özel yazılım, şifre veya ağ mı gerektirdiği, tek bir yazılım ve kullanıcı ara yüzü ile kullanılmak için mi yoksa diğer yazılımlarla da kullanılabilir bir şekilde mi tasarlandığı, kaynaktan etkili bir şekilde bilgi alınıp alınmaması, yararlı bir arama motoru sağlanıp sağlanmadığı, bilginin konumunu mantıksal olarak kolaylaştıracak şekilde organize edilip edilmediği, organizasyonel şemanın uygunluğu (örneğin tarihi bir kaynak için kronolojik veya coğrafi bir kaynak için bölgesel) dikkate alınır.

7. Maliyet

Bilgiye ulaşmanın bir maliyeti bulunmaktadır. İnternet kaynakları her ne kadar ücretsiz olarak algılsa da bu kaynakların çoğu giderek ücretli hale gelmektedir. Burada söz konusu olan maliyet iki türdür. Birincisi, kaynağa

bağlanmanın maliyetidir. Bu İnternete erişmek için gerekli donanım ve hat kiralama maliyetidir. İkincisi ise, kaynaktaki bilginin zihinsel maliyeti yani telif haklarıdır. Bu ölçüte göre site değerlendirirken maliyet yarar analizi yapılarak ulaşılan bilginin değeri konusunda bir yargıya varılır.

Sonuç

1990'ların ortalarından başlayıp 2000'li yıllarda yaşamımızın her alanını etkileyen internet aynı zamanda araştırma kültürümüzü de değiştirmiştir. Web kaynakları sağladığı bazı kolaylıklar ve sunduğu geniş bilgi kaynakları ile basılı kaynaklarla yapılan araştırmaların önüne geçmiştir. Ancak basılı kaynaklarda yayın öncesi editör ve hakem denetimleri yapılarak bilgilerin doğruluğu denetlenirken, bir özgürlük alanı olarak kabul edilen internet kaynaklarının çoğunda böyle bir denetim söz konusu değildir. Web kaynaklarında, bilimsel bilgiler kadar manipülasyona yönelik, ticari, ideolojik, reklam amaçlı bilgiler de bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak pasif, alıcı bir öğrenme kültürüne sahip öğrencilerin, internette buldukları bilgileri sorgulamadan kabul etmeleri eleştirel düşünen, özerk birey düşüncesini tehdit etmektedir. Öğrencilerin manipüle edilmemeleri ve dünya çapında dev bir kütüphane olan internette aradıkları doğru bilgiyi bulmaları için belli ölçütlere göre, aradıkları bilgiyi sunduğunu iddia eden siteleri değerlendirmeleri hem araştırma için harcanan zamanın etkili kullanılması, bilimsel gelişmelere katkı sağlanması hem de bilgi bombardımanı altında bireyin özerkliğini kaybetmemesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9.
- Beyer, BK. (1988). **Developing a Thinking Skills Program**, Boston: Allyn & Bacon.
- Browne, M. N.; Freeman K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms, **Teaching in Higher Education**, 5, (3).
- Browne, M. N.; Freeman K. Williamson, E. Carrie L. (2000). **The Importance of Critical Thinking for Student Use Of The Internet**, College Student Journal, 9.
- Chance, P. (1986). **Thinking in the Classroom: A Survey of Programs**. New York: McGraw-Hill.
- Darnton, R. (1999). No computer can hold the past. **The New York Times**. A25.
- Delphi Report. (1990). **“Critical Thinking, A Statement of Expert Consensus for Purposes of educational Assessment and Instruction”**. [Online] Retrieved on 12-January-2007, at URL: <http://www.insightassessment.com/dex.html>.

- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills, **Educational Leadership**, 43, 2, 45-8.
- Iseke-Barnes, J.M. (1996). Issues of educational uses of the Internet: power and criticism in communications and searching. **Journal of Educational Computing Research**, 15(1), 1-23.
- Kurfiss, Joanne Gainen. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. **ASHE-ERIC Higher Education Report**. No.2. Washington: ASHE-ERIC.
- Lenhart, A. Maya S., Graziano M. (2001). **The Internet and Education: Findings of the Pew Internet & American Life Project**, Washington.
- Norris, P. S. (1985). Syntesis of Research on Critical Thinking, **Educational Leadership**, 42,8.
- Özden, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Rothenberg, D. (1999). Use the Web to connect with "ideas in motion. **The Chronicle of Higher Education**, 45, B8.
- Rothenberg, D. (1997). How the Web destroys the quality of students' research papers. **The Chronicle of Higher Education**, 43(49), p.A44.
- Scherer, K. (1997). College life on-line: healthy and unhealthy Internet use. **Journal of College Student Development**, 38(6), 655-65.
- Smith, Alastair G. (1997). "Testing the Surf: Criteria for Evaluating Internet Information Resources." **The Public-Access Computer Systems Review** 8,3.
- Silva, M.; Cartwright, G.F. (1993). The Internet as a medium for education and educational research. **Education Libraries**, 17(2), 7-12.
- Sorapure, M., I.; Yatchison, P. G. (1998). Web literacy: challenges and opportunities for research in a new medium. **Computers and Composition**, 15(3), 409-424.
- Thome, R. (1996). The fourth R is research. *Electronic Learning*, 16, 58.
- Ünder, H. (2002). **Skolastik Eğitim ve Türkiye’de Skolastik Tarz**. Ankara:Epos Yayınları.
- Walters, K. S. (1986). Critical Thinking in Liberal Education: A Case of Overkill? **Liberal Education**. 72(3).

Ev Okulları

İsmail Aydoğan^a

Özet

Bireyin eğitiminin kaçınılmaz olduğu çağımızda, çeşitli eğitim şekilleri ortaya çıkmaktadır. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan bu farklı eğitim türlerinin amacı, bireyin yetişmesini sağlamaktır. Son yıllarda ortaya çıkan ve gittikçede yaygınlaşma eğilimi gösteren eğitim biçimlerinden biri de ev okullarıdır. Bu makalede ev okullarının gelişimi, ev okullarına devam eden öğrencilerin ve onların ailelerinin özellikleri incelenmeye çalışılarak, ev okullarının özellikleri tanıtılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: ev okulları, aile yapısı, bağımsızlık, eğitim kaynakları

Abstract

There are different education styles in our century in which the individuals' education is inevitable. The aim of the different styles of the education which occurs by different reasons is to provide the education of the individual. One of the instruction styles which comes out in recent years is home schooling. In this article the improvement of home schoolings, the features of students and their families are examined and the features of home schoolings are tried to explain.

Keywords: homeschooling, family structure, independance, the sources of education,

Giriş

Devlet-eğitim ilişkisi çeşitli açılardan değişik kesimlerce eleştiri konusu yapılmıştır. Okul, başta toplumu yönlendirmek isteyenler olmak üzere bir çok kesimlerin ilgisini çekmiştir. Bunun yanı sıra, okulun hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda verdiği eğitimin yanında, bireyin okul ortamında ve okul çevresinde edindiği, toplum ve özellikle ailelerin istemediği kötü alışkanlıklar hep tartışılmış ve eleştirilmiştir (Pehlivan, 2002, s.45). Okul sistemini en güçlü eleştirenler başında Ivan Illich gelmektedir. Illich, okulun kaldırılmasını ve okulsuz bir toplum kurulmasını savunmaktadır. Bu idealini okulun değerleri kurumsallaştırdığına, toplumsal bir kutuplaşmaya yol açtığına, aynı zamanda dünya uluslarını, uluslararası bir sıralamaya koyduğuna, insanları çocuk, genç, yetişkin, yaşlı kadın-erkek vb gibi bölüp sınıflara ayırdığına dayandırmaktadır. Ayrıca özgür bir toplum, çağdaş bir okulla kurulur savının yanlış olduğunu, çünkü bugünkü okullarda öğretmenin kendinde yargıç, ideolog

^aYrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.

ve doktorun tüm işlevlerini topladığını ve bunun mümkün olmayacağını belirtmektedir. Yine okulun ticari bir merkez haline geldiğini, müfredat sattığını belirtmektedir (Sönmez, 1991, s.159-161).

Holt (1997, s.176-180) ise, okullardaki uygulamaları çeşitli açılardan eleştirmektedir. Holt'a göre, okullar, çocuklara verilen küçük ve bayağı ödüllerle (bir yıldız, beş yıldız verme, ödevlerine "aferin" yazma, öğrencilerin adlarını kartonlara yazarak duvarlara asma, kısaca kendilerini diğer öğrencilerden daha üstün hissetmelerini sağlama gibi) öğrenmeye karşı içlerinde varolan ve küçük yaşlarda çok güçlü olan tarafsız aşklarını köreltmektedir. Onları, yaptıkları şeylerin testlerinden iyi not almaktan ya da biliyor göründükleri şeylerle insanları etkilemekten başka bir amacının olmadığına inandırır. Onlarda sadece merak duygusunun değil, meraklı olmanın iyi ve saygıdeğer bir şey olduğu duygusunu da söndürür. Böylece on yaşına geldiklerinde artık soru sormayı bırakmakla kalmıyorlar, sorular sorup bir şeyler öğrenmek isteyenleri de hor görmeye başlıyorlar. Ayrıca çocuklar okul nedeniyle, düşünce kapasitelerinin çok küçük bir kısmını kullanma alışkanlığı edinmektedirler.

Özden (1999, s.22) ise, ders konularının ve işlenişinin güncel olmayan düşünme kalıplarına göre yürütüldüğünü, bunun da yeni düşünme biçimlerinin okullara girmesini engellediğini belirtmektedir. Ayrıca aklın ve mantıksal analizin tüm sorunları çözebildiği bir dünyaya göre programlanmış olan eğitim programlarının, zekanın yeni biçimlerini dışladığını da belirtmektedir. Bunun yanı sıra, düşünsel etkinliklerin sözel ve sayısal zekayla sınırlı kalmadığını, çok yönlü zeka gelişiminin ihmal edildiğini belirtmektedir. Sınırlı zekanın kabul edildiği ve kalıpsal düşünmenin egemen olduğu eğitim anlayışında yeni veriler, yerleşik düşünme biçimlerini desteklediği ölçüde kabul edildiğini, aksi halde reddedildiğini belirtmektedir.

Bunların dışında okula yapılan eleştirilerden birini de Aries (1973) yapmıştır. Aries (1973)'e göre, XVII. yüzyıl sonlarında eğitim aracı olarak çıraklığın yerini okulların almaya başlamasıyla, çocuğun yetişkinlerle birlikte olması ve yaşamı dolaysız yoldan ve onlarla kurduğu ilişki sırasında öğrenmesi ortadan kalkmıştır. Okulların ortaya çıkmasıyla birlikte çocukların dört duvar arasına kapatıldıkları (deliler, fahişeler gibi) bir süreç başladı ve günümüze dek ulaştı. Biz buna eğitim diyoruz Çocuklarımızı neden kapatıyoruz. Suçluları neden kapatıyorsak o yüzden. Çünkü kapalı kaldıkları sürece "yaramazlık

yapamıyorlar”. Bir yığın insan uygun görülen saatte susmayı, oturmayı, kalkmayı, yemek yemeyi, çiş yapmayı, zil sesiyle birlikte düşünmeyi, kendisinin aptal olduğuna inanmayı okulda öğrenmektedir (Baker, 1995, s.15-30).

Ev Okulu

Okula ve zorunlu eğitim sistemine yöneltilen bu eleştiriler doğrultusunda, 1960’lı yıllardan itibaren ABD ve diğer bir çok ülkede ev okulu adı verilen yeni bir model ortaya çıkmıştır. Ev okulu uygulamasının en önemli öncülerinden John Holt, öğrencilerin en hoşgörülü okul ortamında bile şefkatli bir muamele görmediklerini savunmaktadır. Holt’un yanısıra Neil, Bennet ve Kohl gibi bir çok eğitimci yazarlar, okul sistemini ezbercilikle, öğrencinin kendi kendisini yönlendirmesine engel olmakla, özgürlüğü kısıtlamakla eleştirmişlerdir (Öz ve İmamoğlu, 2002, s.28).

Ev okulu, ailenin genel gözetimi altında okul çağı çocuklarının evde eğitimidir. Bu eğitim ailelerin kendileri tarafından yapılabildiği gibi, eve gelen öğretmenler tarafından da yapılabilmektedir (Lines, 1999; Çengel 2001, s.9). Ev eğitiminin esnek doğası, eğitimin bireysel yaklaşımına ve öğrencinin ilgisine odaklı programa müsaade etmektedir. Ev eğitimi tercih eden ailelerin çoğu, kendi programlarını kendileri yaparlar (Jaycoks, 2001). Ailelerin çocuklarını evde eğitmesinin nedenleri şöyle sıralanmaktadır (NCES, 2001);

1-Evde daha iyi eğitim verileceğine olan inanç	%48,9
2-Dini nedenler	% 38,4
3-Okuldaki kötü öğrenme çevresi	% 25,6
4-Ailesel nedenler	% 16,8
5-Karakteri geliştirme ihtiyacı duyma	% 15,1
6-Okulda öğretilenlere itiraz	% 12,1
7-Okulun çocuğu değiştirmeyeceğine olan inanç	% 11,6
8-Okulla ilgili diğer sebepler	% 11,5
9-Okuldaki sorunlu öğrenciler	% 9
10-Çocuğun özel ihtiyaçlara gereksinim duyması	% 8,2
11-Özel okul isteme ama parasını karşılayamama	% 1,7
12-Ailenin kariyeri	% 1,5
13-İstenilen okula gönderememe	% 1,5
14-Okula gidecek yaşta olmaması	%1,8
15- Diğer nedenler	% 22,2

Buradaki diğer nedenler arasında, çocuğun öğreneceği Şeyleri kontrol etme isteği, ev eğitiminin esnek olması ve bütün yılı kapsaması gibi nedenler sayılabilmektedir (NCES, 2001).

Ev okulu yeni bir fikir ya da yeni bir uygulama değildir. Yüzyıllardır çocuklar resmi okullar var olmasına rağmen okulun dışında öğrenim görmektedir. Felsefi gelenekten gelen çok sayıdaki düşünürler, bir çok sebeple resmi okula iyi bakmamaktadır. Örneğin, John Locke, eğitimin ilk amacının iyi ahlak olduğunu belirtmektedir, ki iyi ahlakın en iyi öğretileceği yer evdir. John Dewey bile resmi okullarla ilgili endişelerini Şöyle dile getirmektedir; “bir toplum birbirine yardım eden çok sayıda insandan oluşur. Çünkü onlar toplum içinde çalışır, toplumsal ruh içinde ve toplumsal amaçlarla çalışırlar. Okullar doğal bir toplum birimi değildir. Çünkü verimli faaliyetlerden yoksundur”. Buradan anlaşılacağı gibi Dewey, evde çocuğun eğitileceğinden bahsetmekte ama ev okulunu tavsiye etmemektedir. O, ideal okul yaratmak için ideal ev çevresini tavsiye etmektedir (Lines, 2000). Elde edilen bulgulara göre (Lines, 1999), ABD’de de ev okulunu talep eden öğrenciler, 1990-1991 eğitim-ğretim yılında 250.000 ila 350.000 arasında iken, 1995-1996 eğitim ğretim yılında 700.000 ila 750.000’ine yükselmiştir. 1997-1998 eğitim yılında ise yaklaşık bir milyon çocuk evde eğitim görmektedir. Ev eğitimindeki sayısal büyümeye son 30 yıl açısından bakıldığında;

1970-1980.1	10.000-15.000
1983 yılı	60.000-125.000
1985	122.000-244.000
1989	250.000-350.000
1997-1998	1.000.000 ve daha fazla olduğu görülmektedir.

ABD’de 1995-1996 eğitim-ğretim yılında okul ağı nüfusun yaklaşık %2 si ev eğitimi grmştir. nemli bir sektör olan özel okul dünyası açısından bakıldığında ise, özel okula giden ğrenci nüfusun içindeki oranı % 10’dur. Bazı eyaletlerde ev eğitimi alan öğrencilerin oranı, özel okula giden ğrenci nüfusunun % 20’sinden fazlasını oluşurmaktadır (Lines, 1999). 1999 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki okul çocuklarının %1,7 si evde eğitim görmekteydi (Jaycoks, 2001). 2003 yılı itibariyle ise ABD’de 1.277.000 kişi ev okulunda eğitim grmştir, bu da okul çocuklarının %2.2’sine tekabül etmektedir (NCES, 2006).

Avustralya'da toplam öğrencilerin %1'i, Kanada'da okul çağı nüfusun yaklaşık % 1'i ev okulunda öğrenim görmektedir. Yeni Zelanda'da ev okulunda okuyan öğrenci sayısı 7 bindir. Bu da okul çağı nüfusun % 1'ini oluşturmaktadır. Ayrıca ev okulu uygulaması Japonya'da hızla artmaktadır. Tayvan'da ev okulunun hızla arttığı yerler arasındadır. Tayvan'da bazı bölgelerde ev okulu uygulaması yasaldir. Norveç'te ev okulu uygulamasının başladığı yerler arasındadır. 1996 yılında 20 aile ev okulu uygulamasına geçmiştir. Ancak bu sayılar, ulusal düzeyde istatistik birimlerinden alınan bilgiler değil, yazarların e-mail, telefon vs. gibi yollarla elde ettikleri bilgilerden oluşmaktadır. Çünkü bazı devletlerde yasal olmaması, bazı devlet yada eyaletlerin ev okulu ile ilgili bir istatistik tutulmaması, bazı ev okulunu tercih edenlerin durumlarını resmi makamlara bildirmemesi gibi durumlar nedeniyle, bu sayının fazla olduğu tahmin edilmektedir (Bunday, 1995).

Ev Okulu Öğrencileri ve Ailelerinin Özellikleri

Rudner (1999)'in yaptığı araştırmaya göre, ev okulunu tercih eden ailelerin eğitim tutumu, aile geliri, ailelerin evlilik durumu ve aile büyüklüğü genel nüfustan farklıdır. Bazı araştırmalar, ABD'de ev okulunu tercih edenlerin, beyazların alt sınıfından ve Hıristiyan ailelerden oluştuğunu belirtmektedir. ABD eğitimi bölümünün araştırmasına göre, 1999 yılında ev okulunu tercih edenlerin toplamı 850.000, bu da, genel nüfusun %1,7 sini oluşturmaktadır. Bu 850.000 öğrenciden sadece ev okuluna gidenler 697.000 (%82), yarı zamanlı bir okula kayıt yaptıranlar 153.000 (%18) dir. Yarı zamanlı okula kayıt yaptıranların kendi içindeki dağılımına bakıldığında, bunların % 12,6 sı, yani 107.000'i haftada 9 saat ya da daha az bir zaman için okula kayıt yaptırmışlardır. % 5,4 ü yani 46.000'i haftada 9-25 saat için okula kayıt yaptırmışlardır. Bu okullar özel ya da resmi olabilmektedir. 2003 yılı itibariyle ABD'de genel öğrenci nüfusu ile ev okulunu tercih eden öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir (NCES, 2006).

Tablo 1- Genel Öğrenci İle Ev Okulu Öğrencilerinin Çeşitli Açılardan Özellikleri

Özellikler	Genel Öğrenci Sayısı	Ev Okulu Öğrencisi
Toplam	50.707.000	1.096.000 (%2,2)
Cinsiyet		
Kız	24.888.000	527.000
Erkek	25.819.000	569.000
Ailenin Çocuk Sayısı		
Bir çocuklu	8.033.000	110.000
2 çocuklu	20.530.000	306.000
3 ve daha fazla çocuk	22.144.000	679.000
Aile Yapısı		
2 eşli	35.936.000	886.000
Tek eşli	13.260.000	196.000
Ailesiz	1.511.000	14.000
Ailenin Geliri		
25.000 ve daha az dolar	12.375.000	283.000
25.001 –50.000 dolar	13.220.000	311.000
50.001-75.000 dolar	10.961.000	264.000
75.001 ve daha fazla dolar	14.150.000	238.000
Ailenin Eğitim Durumu		
Yükseköğretim diploması	16.106.000	269.000
Kolej	16.068.000	338.000
Fakülte	9.798.000	274.000
Meslek okulu	8.734.000	215.000
Yerleşim		
Şehir	40.180.000	794.000
Kırsal	10.528.000	302.000
Ailenin Çalışma Durumu		
İki eşli ama biri çalışıyor	10.545.000	594.000
İki eşli ikiside çalışıyor	25.108.000	274.000
Bir eşli ve çalışıyor	12.045.000	174.000
Çalışmıyor	3.008.000	54.000

Ev okulunun piyasaya yeni eğitim örgütlerinin girmesini sağlaması gibi etkileri bulunmaktadır. Bazı özel kuruluş ve girişimciler ev okulu öğrencilerine, uzaktan eğitim görme olanağını getirmişlerdir. Örneğin, Illinois ve Florida eyaletleri, ev okulu öğrencilerine yüksek okul kredisi için, internet üzerinden bir dizi kurslar başlatmışlardır. Bu anlamda kurslar ve yeni alanlar oluşmakta ve bunlar internet üzerinden diploma vermektedirler. Eğer ev okulu talebi büyüme devam ederse, resmi okullar ve uzaktan eğitim yapanlar tarafından sunulmaya başlanılan hizmet türlerine talep artacak, öğrenci ve ailelerin istediklerini istediği gibi seçmeye müsaade edecek okul programlarının okullar tarafından yapılması sağlanacaktır. Bazı gözlemciler göre, diğer bir sonuçta, ev okulunu

talep eden ailelerin endişelerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak yeni okullar ya da okul gibi kurumlar yaratılacak ve özellikle ev eğitmcileri için hazırlanan okul programları gelişecektir (Bauman, 2002).

Ev Okulu Öğrencilerinin Yararlandığı Kaynaklar

Ev okulunda kullanılan ilk kaynak ailedir. Bunun dışında her eyalette en az bir adet ev okulu kuruluşu bulunmaktadır. Hatta bazı eyaletlerde çok sayıda bölgesel kuruluşlar mevcuttur. Bunların yanı sıra, kütüphaneler, müzeler, kolejler, kiliseler, bölge işyerleri ve okullar, ev okulu uygulaması yapan aile ve çocuklara gerekli yardım ve hizmette bulunmaktadır. Bazı büyük-küçük yayınevleri, kitap dergi ve diğer dersle ilgili materyaller konusunda ev okulu öğrenci ve ailelerine hizmet sunmaktadır. Bazı kuruluşlar, e-maile, telefonla, internetle, arasıra yapılan ev ziyaretleri ile de yardım etmektedir. Hatta bazı bölgelerde (örneğin Kaliforniya) okullarda açılan bağımsız çalışma programlarına ev okulu öğrencileri gidebilmektedir (Lines, 2001). Bunların dışında, ev okulunu tercih eden aileler birbirine destek olmaktadır. Bazı bölgelerde, ailelerin kaynak bulabileceği eğitim merkezleri kurulmuştur. Diğer eyaletlerde ya da bölgelerde, yarı zamanlı okula kaydolma imkanı, paylaşılmış öğretim, çift kayıt ve benzer biçimlerde yarı zamanlı okula giriş gibi imkanlar yaratılmıştır (Lines, 1995).

Bunlarla beraber ev eğitimi gören öğrenci ve ailelerin yararlanacağı çok olanaklar mevcuttur. Halk kütüphaneleri kitap ve video gibi zengin kaynaklara sahiptir. Çoğu kütüphanenin kütüphaneler arası bağlantıları vardır. İnternet yoğun bir bilgi kaynağıdır. Ama internete girmek tek kaynak değildir. Okullar da yardım yapabilmektedir. Ev eğitimi gören çocuklar akranlarından izole olmamaktadır. Arkadaşlarıyla konuşabilmekte, buluşabilmekte ve aktivitelere katılabilmektedirler. Profesyonel kuruluşlar bu öğrencilere, müzik, sanat, astronomi gibi konularda imkanlar sunmaktadır. Okullar ve eyalet eğitim birimleri, evde uygulanan programları değerlendirmek için, standart anketler ve testler hazırlamakta, böylece ev eğitimi alan öğrenciler değerlendirilmektedir. Ayrıca ev okulu öğrencilerini, diğer öğrencilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirme olanakları da vardır. Bölgesel ve ulusal boyutta matematik, bilim, bilgisayar programları, mühendislik, coğrafya, çevre, sanat, müzik gibi alanlarda yarışmalar düzenlenebilmektedir. Ev eğitimi gören çocukları karşılaştırmanın bir yolu da standart başarı testlerdir. Yapılan bir araştırmaya göre, ev eğitimi gören öğrencilerin bu testlerden, genel öğrenci nüfusundan

daha yüksek bir başarı gösterdikleri bulunmuştur. Bazı öğrenciler ev eğitimini almakta ama diploma alamamaktadır. Bazılar okullara girmeyi seçmekte ve bir standart diploma kazanmakta, bazıları kurslara gidebilmektedir. Kolejler, standart yüksek okul belgesi olmadığı zaman, karar vermek için başka yöntemlere başvurumaktadırlar. Kolej kurslarından alınan belgeler de kullanılmaktadır. Ev eğitiminde görevli bir öğretmenden alınan bir tavsiye mektubu ve katılınan sosyal aktiviteler de işe yaramaktadır (Jacque, 1997).

Ev Okuluna Yapılan Eleştiriler

Ev okulu uygulamasına başta ABD olmak üzere, uygulanan diğer ülkelerde birbirine benzer eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştirilerin en başında sosyalleşme eksikliği, elitist davranma, ileri eğitim görme olanaksızlığı ya da meslek eğitimi alamama ve iyi vatandaş olamayacağı düşüncesi gelmektedir.

ABD’de bir aile, çocuklarını evde eğitmeye karar verdiği zaman bu ve benzer tepkilerle karşılaşmaktadırlar. Bunların dışında ev okulunun yasallığı sorunu da önemini korumaktadır. Son 20 yıl içinde bazı eyaletler, aileleri, zorunlu eğitim yasalarını ihlal etmekle suçlamaktadırlar. Aileler çocuklarını eğitmenin anayasal bir hak olduğunu iddia ederek dava açmışlardır. Değişik kararlar verilen mahkemeler sonucunda, Birleşik Devletler Anayasa Mahkemesi 1972 yılında ev eğitimine açık bir kural getirmedi fakat zorunlu eğitim ihtiyaçları ile ilgili kurallar getirdi. Genel olarak söylemek gerekirse, çocuğu eğitmenin ailenin hakkı olduğu desteklenmiştir (Lines, 1995). ABD’de ev okulu yasaları eyaletten eyalete, devletten devlete değişmektedir. Zorunlu eğitim olarak üç tür eyalet vardır. Bunlar (Erik, 1986);

1-14 eyalette resmi ve özel okul dışında bir durum yoktur.

2-20 eyalette ev okulu, kanun maddelerinde geçen “başka yerde eşit eğitim” gibi maddelerinin yorumu içinde kabul edilmektedir.

3-20 eyalette ev okulu açıkça istisna bir durum kabul edilmektedir.

Luffman (1997), Menendez (1996), Pflieger (1998), Taylor (1986), Callon (1997), McKenzie (1993) ve Holmes (1995) (akt: Arai, 1999) ev okuluna yapılan eleştirileri şöyle belirtmektedirler;

1-Ev okulunu tercih eden öğrenciler, aile çevrelerinin dışındaki hayatın acı gerçeklerine uyum sağlayamazlar. Okuldaki çocuklar diğer kişilerle çalışma, kişilerarası çatışmalarda bulunma ve galip gelme, grup ya da takım çalışması veya grubun iyiliği için kişisel fedakarlıkta bulunma gibi değerleri ve yetenekleri öğrenirler. Ev okulu çocuklarının –ki evin koruyuculuğu nedeniyle

bu yeteneklerini yeterince elde edemeyeceklerdir-büyüdükleri zaman dezavantajlı olurlar. İş gücü piyasasının sert ve rekabetçi doğasına ev okulu çocuklarının hazırlıksız olacağını belirtirler. Onlar sonraları hükümetin yardımını alırlar, ailelerine dönerler ve hayatın kısıyında bir hayat sürerler. Ev okulunu tercih eden aileler, çocuklarının bu yetenekleri öğrenmesine olanak tanımadıkları için, kendi çocuklarına zarar verirler.

2-Ev okulu uygulaması, zorunlu eğitim arzusunu sona erdirir.

3-Ev okulu öğrencileri, iş yeteneklerinden mahrum oldukları için, akranları olan okullu çocuklarla rekabet edemezler. İş yeteneğine ek olarak okullar, çocuklara sosyal beklentiler, davranışlar, giyinme, görgü kuralları ve ahlak gibi olguları öğretirler. Yani okul, insanları normalleştirir, çünkü onlar orada, önemli sosyal normları ve toplumsal zorunlulukları öğrenirler. Buna karşın ev eğitimi alan çocuklar, büyük çoğunluk tarafından oluşturulan normları kabul etmezler. Çünkü onlar ailelerinin oluşturduğu özel bir dünya algısıyla yetişirler.

4-Ev eğitiminin diğer bir sıkıntısı da taraflı ve dar bir program içeriğine sahip olmasıdır. Yani aileler, çocuklarına yaratılış inancı gibi dogmatik bir dünya görüşünü öğretmekte ve yeni çağın değerlerini ve inançlarını öğretmeye çalışan insanları kötü niyetle suçlamaktadırlar.

5-Ev eğitime yapılan eleştirilerden en önemlilerinden birisi de, ev eğitimi gören çocukların diğer insanlara ve farklı yaşama tarzlarına yeterince açılım sağlayamamasıdır. Özellikle çok kültürlü bu çağda, okullar farklı kültürel ve etnik durumu öğrencilere öğretirler. Bütün öğrenciler bu farklılıktan yararlanır, çünkü onlar diğer hayat tarzlarını, hoşgörüyü, farklılığı ve yeniliği öğrenirler. Diğer yandan, ev eğitimi alan çocuklar ve onların aileleri, hoşgörüyü öğrenmezlerse, sosyal yaşam için tehlike olabilirler.

6-Ev eğitimi tercih edenler elitist olmakla suçlanmaktadır. Bu iki şekilde olur; birincisi mevcut sistemin düzensiz olduğu savıdır. Fakat aileler diğer çocukların daha iyi öğrenim görmesini sağlamak için mevcut sistemi iyileştirmeye çalışmak gibi bir göreve sahiptir. Çocuğu okuldan almak bir öğrenci için iyi olabilir fakat okulu terk etmeyen diğer çocukların durumunun iyileşmesi için hiçbir şey değildir. Ayrıca, ev eğitimi alicenap olmayan bir davranıştır, çünkü, ev eğitimi seçen aileler sistemin içinde kalan diğer aileler için görevlerini suistimal etmektedirler. Bunun yanı sıra, orta ve daha yukarı sınıftaki aileler okul terk ederse, bu sistemin iyileşmesi için mücadele eden aktif

aileleri uzaklaştırır ya da ortadan kaldırır. Bazen bu eleştiriler sınıf yada etnik bir boyut kazanır. Yani ev eğitimi, eşlerin her ikisinin çalıştığı düşük sınıflar için bir durum değil, ailenin birinin evde olduğu orta ve yüksek sınıftaki aileler için uygun bir çözüm olabilir. Çünkü çocuklarını diğer etnik gruplardan korumak istiyorlar.

Ev eğitimini elitist olmakla eleştirenlerden ikincisi, ev eğitiminin eğitim seviyesi yüksek ailelerce yapılmasıdır. Buna göre, ev eğitimi iyi eğitim görmüş elitler için bir işlevinin olmasıdır. Çünkü çocuklarını evde eğitme yeteneğine sahiptirler. Ancak, yüksek eğitim almamış insanlar mevcut okul sistemine güvenmektedirler.

7-Ev eğitimi konusundaki diğer endişeli durumlardan biride, ev eğitimi gören çocukların ortaöğretim görme fırsatları yakalamada, yetenek bakımından dezavantajlı olmalarıdır. Çünkü ev eğitimini alanlar, üniversite ya da ticaret okulu, kolej gibi okullara kaydolmak için gerekli olan diploma yada herhangi bir belge almıyorlar. Bu yüzden ev eğitimi alan çocuklar ya bu krediler kazandıracak bir okula gitmek zorunda kalacaklar ya da bu yeteneklerinin olduğunu ispat etmek zorunda kalacaklardır. Bu durumda, çoğu ortaöğretim kurumları ev eğitimi almış olanların yeteneklerini değerlendirme deneyimine sahip değerildiler.

8-Ev okuluna yapılan eleştirilerin biride çocuğun köleleştirileceği savıdır. Etik olarak köleleştirilen bu çocukların ailelerinin, çocuklarını toplumdandan uzaklaştırmaya hakları olmadığını ve okulun büyük bir evren olduğunu, bu nedenle ailelerin çocuklarının beyinlerini yıkama haklarının olmadığını. Bu nedenle ailelerin haklarını veto etmenin çocukları köleleştirmekten kurtaracağı ve çocuğun kişisel haklarının liberal demokrasiyi korumak için devletin hakkı olduğu belirtilmektedir.

Bu tür eleştirilere karşı yine Arai (1999), Gatto (1997), Thomas (1998) Mayberry (1995:1998), Ray (1994), Knowles (1989:1991),’e dayanarak şu tür argümanlar sunmaktadır:

1-Ev eğitimi alan çocuklar daha sık bir şekilde sporla, müzikle, kiliseyle ve çeşitli gruplarla ilgilenmektedirler. Bir spor takımında, bir bandoda, bir rehberlik cemiyetinde olmak, çocukların diğer insanlarla nasıl işbirliği kuracaklarını öğrenmesini sağlar. Ev eğitimini tercih eden aileler, bu tür etkinliklerle çocuklarının hoşgörüyü, işbirliğini, yetenekleri öğreneceklerini belirtirler. Öyle ki artık onların okulda öğrenmeleri gerekmez. Bazı ev eğitimini

tercih eden aileler, okulda öğrenilen bu yeteneklerin okul örgütünün sonuçlarıyla oluşmadığını belirtirler. Ev eğitimi tercih eden aileler iki nedenden dolayı ev eğitimi tercih etmektedirler. Bunlardan birincisi, diğer insanların yaptığı spor, müzik gibi faaliyetlere katılarak çocukların sosyalleştiğini iddia etmektedirler. İkincisi ise, okulun ağır programları nedeniyle çocuklarını diğerleriyle yeterince etkileşim kuramadıklarını, okulun buna fırsat tanımadığını söylerler. Yapılan araştırmalar, 5 ve daha büyük yaşta olan ve ev eğitimi alan öğrencilerin % 30'unun ABD ve Kanada'da gönüllü faaliyetlere katıldıklarını ortaya koymaktadır. Oysa okullardaki çocuklar için yapılan bir araştırmada, okula gidenler arasında gönüllü faaliyetlere katılımın % 12 olduğu görülmüştür. Diğer faaliyetler açısından bakıldığında, ya katılımın yüksek olduğu, ya da okula gidenlerle aynı olduğu görülmüştür. Diğer bir araştırmada ise, ABD'de ev eğitimi alan çocukların % 8'i ev dışında iki ya da daha fazla faaliyete katıldığı, Kanada'da ise kardeşi olmayanların haftada 12 saat ve daha fazla, ailesi olmayanların haftada 9 saat ev dışındaki faaliyetlere katıldığı gözlenmiştir. Yani, ev eğitimi alan öğrenciler, ev dışındaki faaliyetlere yeterince katılmaktadırlar. Buna göre, ev eğitimi alan çocuklar gerçek toplumsal hayata katılmada geri kalmamaktadırlar.

2-Ev okulunu savunanlar, “ev okulunu tercih edenler, çocuklarını okula göndermeyerek, evde tutarak elitist davranışlar göstermektedirler” eleştirilerine, yapılan araştırmalarla karşı gelmektedirler. Araştırmalar genel nüfusa oranla ev eğitimi tercih edenlerin büyük kısmının beyaz olduğunu, aile gelirlerinin ortalamasının altında olduğunu ve önemli olmayan bir eğitim seviyelerinin olduğunu göstermektedir. Ev eğitimi ailelerin sorumluluklarından biri de, o kurumların gerektirdiği kredileri veya belgeleri onlara kazandırmaktır. Örneğin, üniversiteler kabul için diploma isterse, ev eğitimi görmüş çoğu çocuk, diploma sahibi olmak için okulda ya da uygun kurslarda bir ya da daha fazla yıl geçirmek zorunda kalacaklar. Bazı ev eğitimi alanlar ise, okula yada uygun bir kursa gitmeye istekli değildirler. Onlar ortaöğretim kurumlarına giriş şartlarını değiştirmeye çalışırlar. Bazı ev eğitimcileri, üniversite ve kolejlere giderek, yüksek okul diploması olmadığını ama giriş için yeterli niteliğe sahip oldukları konusunda yetkilileri inandırmaya çalışırlar. Bu tür müracaat öğrencinin ikna kabiliyetine bağlıdır ve bazı ülkelerde üniversiteler bu tür özel giriş kriterlerini sağlayan öğrenciler için hükümetten parasal destek alırlar.

3-Ev eğitimi alanlar arasında vatandaşlık eğitiminin içeriği ve biçimi, okuldaki çocukların aldıklarından farklıdır. Ev eğitimi alanlar, zorunlu eğitimin iyi bir vatandaş olmanın ön şartı olduğuna inanmamaktadırlar. Ve onlar ailenin önemini ve iyi bir vatandaş olmanın temel gereği olarak halk faaliyetlerine katılmayı tercih ediyorlar. Ana konu burada, zorunlu eğitim ve ev eğitimi hakkındaki eğitim politikalarının belirlenmesidir. Bilinmesi gereken, sadece okulların bütün çocuklar için iyi vatandaş yetiştiren eğitimi birimi olarak algılanmaması gerektiğidir. Ev eğitimi alan çocuklarda iyi vatandaş. Ancak okul olmadan da çocukların iyi vatandaş olabileceği gerçeğini dikkate almak gerekir. Zorunlu eğitimin imkansız olduğunu söylemek doğru değil, ama iyi vatandaşın sadece okullarda yetişeceği görüşüde yanlıştır. Okullar çok yönlü vatandaş yetiştirmeye devam edebilirler. Ancak okullar, iyi vatandaş yetiştirmenin en iyi versiyonu değildir. Fakat, ideal toplum için çok geçerli girişimler vardır. Ayrıca, çok yönlü vatandaşlık sürekli bir süreçtir ve insanların iyi vatandaş fikri değişebilir. Sonuç olarak, iyi vatandaş yaratmak için hiçbir garanti yoktur. Ev eğitimi bir alternatiftir.Hatta ev eğitimi çok güçlü vatandaşlığı sağlayabilir. Fakat, bu okulda yapılan vatandaşlık eğitimi terketmek anlamına gelmemeli veya okullar ev eğitimi tarafından yapılan vatandaşlık eğitimi kabul etmelidir.

Ev Okulu Uygulamasından Geçen Ünlü Kişiler

ABD'deki 43 başkandan 17'si bu gün ev okulu olarak adlandırılan öğretim türünden geçmiştir. Bunlardan bazıları Abraham Lincoln, Grover Cleveland, James Garfield, Andrew Jackson, Thomas Jefferson, Franklin Delano Roosevelt, Theodore Roosevelt, George Washington'dur. Yine ünlü bilim adamlarından, Alexander Graham Bell, Eli Whitney ve Thomas Alva Edison ve İngiliz elektrokimyacı Michael Faraday (1791-1867), ilk helikopteri icat eden William Lear (1902-1978), Ünlü Ornitolog (kuş bilimci) John James Audubon, fizikçi ve elektromanyetik araştırmacı Elias Howe, ateşli silahları icat eden Moses Brownig, ünlü fotoğrafçı Ansel Adams (1902-1984), ünlü sanatçılardan William Blake, Leonarda da Vinci, Claude Monet, nobel ödülü sahibi George Bernard Shaw, Ünlü Şair Robert Frost (1874-1963), ünlü müzisyen Wolfgang Amadeus Mozart, ünlü jazıcı Louis Armstrong, ünlü violinist Yehodi Menuhin (1916-1999) ev okulu olarak adlandırılan eğitim türünde yetişmiş kişiler arasındadır (Dobson, 2000).

Sonuç

Ev okulu, çocuklarını çeşitli nedenlerden dolayı okula göndermek istemeyen ailelerin tercih ettiği bir eğitim ve öğretim türüdür. Aileler, çocuklarını evde kendilerinin belirlediği bir programla eğitmektedirler. Gerekirse bir öğretmenle anlaşarak, onun eve gelip çocuklarının eğitiminde yardımcı olmasını isteyebilmektedirler. Aileler neyi, nasıl, nerede ve ne zaman öğreteceğine kendileri karar vermektedirler. Gerekirse herhangi bir okula yarım günlük ya da belirli zaman dilimleri dahilinde kayıt yaptırabilmektedirler. Çocukların sosyalleşmesi, yeteneklerinin geliştirilmesi için çeşitli aktivitelere katabilmektedirler.

ABD başta olmak üzere bir çok gelişmiş ülkede gittikçe yaygınlaşan bu uygulamaya değişik çevrelerce eleştiri gelmektedir. Eleştirilerin başında, bireyin sosyalleşme eksikliği, hayattan uzak yetişmesi ve normal vatandaş olmayacağı yönündedir. Ancak, ev okulunu tercih eden aileler ve bunları destekleyen çevreler, bu tür eleştirilerin yersiz olduğunu, ev okulu öğrencilerinde, okula gidenler gibi her türlü yeteneği kazanacak şekilde yetiştirildiğini belirtmektedirler.

Ev okulu uygulamasının, liberal ekonomi ve yaşam tarzının ve çok boyutlu vatandaşlık anlayışının etkisiyle yaygınlaştığı söylenebilir. Ülkelerin kendilerine özel sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapısı bu tür uygulamalara uygulanıp uygulanmayacağını belirler. Ancak şu bilinmelidir ki, liberal hayatta her şey sorgulanmakta, alternatifler üretilmekte ve çok yönlü hayat tarzları karşımızda durmaktadır.

Kaynakça

- Arai, A. B.(1999). **Homeschooling and the redefinition of citizenship**. Education Policy Analysis Archives, Vol:7, No:27. <http://epaa.asu.edu/>
- Baker, C. (1995). **Zorunlu eğitime hayır**. İstanbul:Ayrıntı Yayınları,
- Bauman, K. J. (2002). Homeschooling in the United States: Trends and characteristics. **Education Policy Analysis Archives**.Vol.10,No;26 <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n26.html>.
- Bunday, M.K. (1995). **Homeschooling is growing rapidly in many states of the United States**. <http://learningfreedom.org>.
- Çengel, Y. (2001). Bilgi çağı ve Amerika'da eğitimde yeni yönelimler. **Karizma Dergisi**, Sayı 8,
- Dobson, L. (2000). **A brief history of American homeschooling**. www.geocities.com/homeschoolers_succes_stories/ordering.html.
- Erik, N.(1986). **Home schooling**. ERİC No: ED282348.
- Holt, J. (1997). **Çocuklar neden başarısız olur?** İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Jacque, E.(1997). **Homeschooling gifted student:An introductory guide for parents**. ERİC NO: ED414483
- Jaycoks, R.(2001). **Rural home schooling and place-based education**. ERİC digest, NO:ED459971
- Lines, M.P.(2000). **Homeschooling comes of age**.www.discovery.org.The Public Interest, No.140 Summer 2000.
- Lines, M.P. (1995). **Home schooling**. ERİC No: ED381849.
- Lines, M.P.(1999). Homeschoolers; Estimating numbers and growth**. <http://www.ed.gov/offices/OERI/SAI/homeschool/03.07.2002>).
- Lines,M.P. (2001). **Home schooling**. ERİC No: ED457539.
- NCES, (2006). **1.1 Million homeschooled students in the United States in 2003**. <http://nces.ed.gov/pubs2003/> (22.02..2006).
- Öz, S.Z ve İmamoğlu, B. (2002). Ev okulları. **Özgür ve Bilge Dergisi**, Yıl 1, Sayı 6.
- Özden, Y.(1999). **Eğitimde yeni değerler**. Ankara: PEGEM Yayınları,
- Pehlivan Aydın, İ. (2002). **Alternatif okullar**. Ankara: PEGEM Yayınları,
- Sönmez, V. (1991). **Eğitim felsefesi**. Ankara: PEGEM Yayınları,

Bilgisayar Öğretimi İçin Benzetim Yöntemine Dayalı Yazılım Tasarımı ve Uygulaması^a

Ünal Çakıroğlu^b & Ayça Çebi^c & Çiğdem Bezir^d

Özet

Günümüzde öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için bilgisayarların gelişmesiyle ortaya çıkan eğitim yazılımlarından yararlanılmaktadır. Bu kapsamda benzetim yazılımları büyük bir önem arz etmektedir. Bu çalışmada benzetim yöntemine uygun tasarlanan eğitim yazılımının “Bilgisayar” dersinde kullanılabilirliği ve etkililiğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Hazırlanan sistemin kullanılabilirliğinin ve etkililiğinin belirlenebilmesi ve geleneksel öğretim yöntemleri ile arasındaki farkın ortaya konulabilmesi amacıyla Trabzon İli’nde bir ilköğretim okulunda okuyan 30 adet 7. sınıf öğrencisine ön,son testler ve mülakatlar uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testler ile yazılımın konunun somutlaştırılmasına katkıları ve öğrenmedeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamalardan elde edilen bulgulara göre; hazırlanan yazılım ile bilgisayarın içinde gerçekleşen ve anlaşılması zor olan bir çok soyut konunun somutlaştırılabildiği ve öğrenciler tarafından anlaşıldığı, geleneksel yöntemlerde oluşan bazı kavram yanlışlarının azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğretme-öğrenme sürecinde gerçek varlık, olay ya da durumlardan yararlanmak, bunu gerçekleştirirken benzetim yöntemini kullanmak, öğrencilerin bunlarla etkileşimlerini sağlamak etkili yollardan biri olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Benzetim Yöntemi, Bilgisayar Destekli Eğitim, Bilgisayar Öğretimi

Abstract

Today, educational softwares are used for efficient instruction. Simulation is a method for computer based education. In this study, the usability and efficiency of an educational software designed through simulation method for “Computer” course. According to evaluate usability and efficiency, a sample is selected from an elementary school 7th class 30 students in Trabzon. Pre-tests and post-tests are used for determining efficiency and the contribution of software to the concretizing. According to the results, some concepts are understood more clear than the traditional methods. Thus, it would be usefull using simulation method in computer aided instruction.

Key Words: Simulation Method, Computer Aided Instruction, Computer Education

^a 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü olarak sunulmuştur. 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

^b Öğr.Gör., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

^c Yüksek Lisans Öğr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

^d Yüksek Lisans Öğr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

1.Giriş

Öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, eğitim-öğretim süreci için en önemli durumlarından biridir. Öğretim sürecinde belli zaman diliminde daha çok bireye daha kısa sürede ve daha fazla bilginin kalıcı şekilde aktarılması çok önemlidir. Günümüzde öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için bilgisayarların gelişmesiyle ortaya çıkan eğitim yazılımlarından yararlanılmaktadır. Bu kapsamda benzetim yazılımları büyük bir önem arz etmektedir.

Benzetim, gerçek yaşamdaki olayların kontrollü bir şekilde temsil edilmesi olarak tanımlanabilir (Reynolds & Anderson, 1991). Benzetimde belli ölçüde gerçeklik bulunacak biçimde bir durum ya da aracın gösterimi yer alır. Benzetim yazılımlarında, yabancılaşma çekilen bir olgu, bilindik bir olguya benzetilerek izah edilir. Örneğin bir ilköğretim öğrencisine uçakların nasıl uçtuğunu anlatılmak istendiğinde; uçakla ilgili teknik bilgileri vermek yerine, bu öğrenciye, kuşların doğadaki uçuş prensiplerini anlatan benzetim yazılımları kullanmak etkili olabilir.

Gerçek durumların önemli boyutları ya bir modelde özel olarak ya da diyagram halinde, resimler ve diğer sembolik yollarla belirlenmektedir. Uygulamada zaman ve mekan genel olarak sınırlanmakta yaratılmak istenilen gerçek durumun anlamlı yönleri seçilmektedir. Benzetim tekniği bir düşünce değil bir hareket bir olaydır (Alessi & Trollip, 2001). Öğrenciler bu olaya katılırlar, ona şekil verirler. Rollerini, işlevlerini, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme, karar verme durumundadırlar. Yani analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar.

Canlandırma ve benzetim yazılımları, sorgulayıcı ve keşfedici etkinliklere olanak tanıyabilen yazılımlar olarak hazırlanabilmektedir (Hannafin & Sullivan, 1995). Benzetimlerin yoğun olarak kullanıldığı çoklu-ortam yazılımları da birden fazla bilgi temsil biçimini aynı ekranı kullanarak veya sunarak başarılı sonuçlar almaya çalışmaktadır (Tergan, 1997)

Yapılan çalışmalarda, soyut ve anlaşılması zor kavramlar anlatılırken öğrencilerin görsel ve düşünsel yapılarını harekete geçirebilecek öğretim aktivitelerinin geliştirilip kullanılmasının oldukça önemli olduğu görülmüştür (Özdener, 2004). Soyut kavramların öğrenilmesinin zor olmasından dolayı, bir çok derste bilgisayar destekli yazılımlar kullanılarak bu zorluk giderilmeye

çalışılmıştır. Örneğin, Jinich'e göre, öğrencilerin bilgisayar kullanarak matematikte başarıya ulaşmasını sağlayabilmede en önemli faktör yazılım programlarıdır (Jinich, 1986).

Soyut kavramları, somut kavramlara dönüştürmenin yanı sıra okullarda bulunan laboratuvar eksikliği, malzeme yetersizliği ve kalabalık sınıflardan kaynaklanan nedenlerden dolayı da benzetim yönteminden yararlanılmaktadır. Bu bağlamda Meslek Lisesi, Özel Lise ve Üniversite öğrencilerinden oluşan öğrenci grubu üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilere "Bir İletken Tel İçin Direncin Kesit ve Uzunluğa Bağlı Değişimi" ni inceleme imkânı tanımak amacıyla bir benzetim yazılımı geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları, geliştirilen sanal laboratuvarların malzeme ve öğrenci performansı açısından bakıldığında birçok avantaja sahip olduğunu tespit edilmiştir. Yine, Pettersson, yaptığı çalışmalar sonucunda bir bilginin görsel, işitsel ve yazılı olarak sunulması durumunda, öğrenmenin en yüksek düzeye eriştiğini kaydetmiştir (Tokman,1999).

Ülkemizde ilköğretim bilgisayar programı da gerek bilgisayarın donanım parçaları, gerekse bunların işleyiş prensipleri açısından bir çok soyut kavramı bünyesinde barındırmaktadır. Bu kavramların yeterince anlaşılabilmesi birçok kavram yanlışlığını da beraberinde getirmektedir. Hatta bu yanlışlıklara bilgisayar öğretmeni adaylarında bile rastlanmaktadır (Öngöz, vd., 2006).

Bilgisayar öğretimi amaçlı bir çok dijital materyal hazırlanmış olup, bunlar genelde internet veya cd ortamında kullanıma sunulmuş, ağırlıklı olarak alıştırma deneme, özel öğretici programlar şeklinde olmuştur. Bu ortamlar genel olarak konu anlatımı içermekte olup, anlaşılması güç olan konuları somutlaştırma veya başka yollarla anlatma gibi kaygıları göze çarpmamaktadır.

Bu çalışma, daha çok anlaşılması güç olan konular için benzetim yöntemi kullanılarak hazırlanan bir yazılım programının tasarımı ve uygulanması sunulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada benzetim yöntemine uygun tasarlanan eğitim yazılımının "Bilgisayar" dersinde kullanılabilirliği ve etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

2.Yöntem

Bu çalışmada İlköğretim 7. sınıf bilgisayar programında Bilgisayar dersinde öğrenciler için anlaşılması en zor olan konulardan biri olan "Bilgisayar

donanımlarının birbirleriyle ilişkileri” konusunu içeren benzetim yazılımı hazırlanmıştır. Hazırlanan yazılım, öğretmen kontrolünde 5 saatlik çalışma ile Trabzon İli’nde bir ilköğretim okulunda okuyan 30 adet 7. sınıf öğrencisinin kullanımına sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen testi kullanılmıştır. Testin alfa kat sayısı hesaplanmış ve 76 değeri bulunmuştur. KR20 formülü uygulanarak ölçme aracının 10-15 civarı maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR20 güvenilirlik katsayısının yeterlidir ve 50 maddenin üzerindeki testler için KR20 değerinin en az 0.80 olması gerekmektedir (Tan ve Erdoğan, 2001). Bu test seçilen gruba öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Geçerliğin sağlanabilmesi için, ayırıcılık gücü 0.40’ın üzerinde olan maddelerden oluşan maddeler kullanılmıştır.

Benzetim Yazılımının Tasarımı

Hazırlanan yazılım temel olarak, öğrencilerin bir çoğunun zihnini meşgul eden “Bilgisayarın içinde neler olup bitiyor?” sorusuna cevap verecek niteliktedir. Yazılımda, klavyenin herhangi bir tuşuna basıldığında bilgisayar içerisinde nelerin gerçekleştiğini öğrencilerin zihninde daha kolay canlanması sağlanmaktadır. Tasarlanan materyalde Macromedia Flash MX 2004 programından yararlanılmıştır. Oluşturulan ekran tasarımının, ilköğretim basamağındaki öğrencilere hitap edecek şekilde olması hedeflenmiş, geliştirme aşamasında öğretim tasarımı ilkelerine dikkat edilmeye özen gösterilmiştir.

Benzetim programları dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı olması gerektiği (İpek, 2001) göz önünde bulundurularak, bir öğrenci karakteri oluşturulmuş ve olayı öğrencinin kendisine mal etmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan öğrenci karakteri, klavyenin herhangi bir tuşuna basıldığında bilgisayar içerisinde nelerin gerçekleştiğini merak etmesi sağlanmış ve bilgisayarın içine doğru bir yolculuğa çıkarılmıştır. Bu yolculukta, sırasıyla klavye, ram, işlemci, ekran kartı ve ekranı ziyaret edilmiştir. Verilerin nasıl oluşturulduğu klavyede, verilerin hangi sırayla işleneceği ramde, verilerin nasıl işlendiği ve kontrolden geçtiği işlemcide, klavyede bastığı harfin hangisi olduğu ve nasıl biçimlendirildiğini ekran kartında ve oluşan harfin monitöre nasıl yansıtıldığı ekran bölümünde gösterilmiştir.

Materyal hazırlanırken göz önünde bulundurulmuş noktalarından biri de öğrencilerin birçok donanım birimini görmemiş veya sadece kitaplarda gerçek şekillerini görmüş olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin zihinlerinde donanım birimlerini canlandırmasını zorlaştırdığından donanımlar basitleştirilerek karikatürize edilmiştir. Hazırlanan yazılımı öğrencilerin nasıl kullanacaklarını önceden bilmeleri için benzetimlerden önce konu açıklamalarına yer verilmiştir. Bununla birlikte bir sayfada birden çok konunun anlatılması öğrencilerin düşüncelerinin dağılmasına sebep olabileceğinden (Shneiderman, 1992) dolayı her sayfada tek konudan bahsedilmiştir.

Hazırlanan yazılımın benzetim yazılımlarında bulunması gereken ilkeler doğrultusunda hazırlanmaya özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda;

Bilgisayar donanımları içerisinde gerçekleşen olaylar insanların asla gözle takip edemeyeceği ve algılayamayacağı olaylardır. Hazırlanan yazılımda çok hızlı, gözle görülemeyecek olayların yavaşlatılarak izlenmesini sağlanmıştır. Bu durum, benzetim yazılımı hazırlanırken süreci yavaşlatma ilkesinden yararlandığını göstermektedir.

Hazırlanan çalışmada öğrencileri ortama katma ilkesi göz önünde bulundurularak klavye, ram ve işlemci bölümlerinde programın devam edebilmesi ve yapılan işleme dikkat çekebilmek için öğrencilere bir takım görevler verilmiştir. Böylece öğrenci-bilgisayar etkileşimi sağlanmaya çalışılmış ve öğrencinin konuya olan motivasyonu canlı tutulmuştur.

Bilgisayar kasası içerisinde bulunan donanımların neye benzediği ve nasıl çalıştığını merak eden bir öğrenci kendisini bir takım tehlikelere atabilir. Bundan dolayı benzetim yöntemi kullanılarak güvenli bir gözlem ortamı sağlanmıştır.


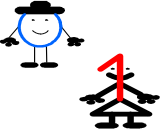


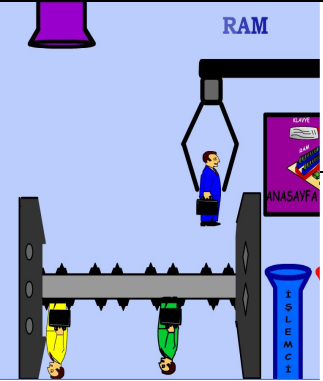

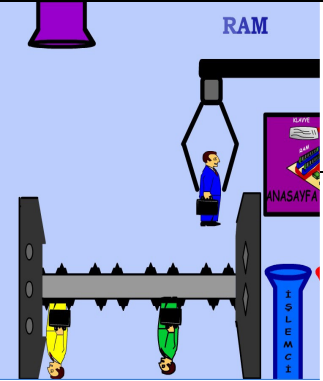
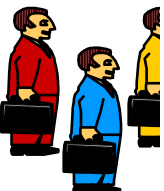
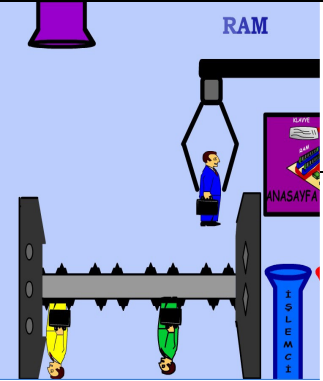

Öğretmenlerin öğrencilere klavyenin bir tuşuna basıldığı zaman bilgisayarda nelerin gerçekleştiği bilgisini öğrencilerine sunabilmesi çok güçtür, çünkü bu teknik bilgiyi öğrencilerin zihninde canlandırmaları genelde mümkün olamamaktadır. Fakat benzetim yöntemini kullanarak anlaşılabilir şekilde donanımlar basitleştirilerek karikatürize edilmiştir. Böylece öğrenciler için soyut ve karmaşık olan kavramlar somutlaştırılmıştır. Bu durumda benzetim yazılımlarının olanaksız olanaklı kılma özelliğine vurgu yapılmak istenmiştir.

Hazırlanan yazılım ile gerçek yaşamdaki durumun tersine, öğrencinin "dilediğince" tekrar yapmasına izin verilmektedir. Bu koşulu sağlayabilmek için her ekranda istediği donanım birimini seçerek o donanım birimine gidebileceği

ana kart-ekran-klavye kombinasyonu sağlanmıştır. Yönergelerle öğrenciler programda yönlendirilmiştir.

Benzetim yazılımının işleyişi ve öğrenci kazanımları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo1. Benzetim Yazılımının İşleyişi ve Öğrenci Kazanımları

	Benzenen	Benzetilen	Kazanım
KLAVYE			
	Bay sıfır, bayan bir 	Bit (0 ve 1 'ler)	Klavyenin bir tuşuna basıldığında 1 ve 0'lerden oluşan bir kodun oluştuğunu bilme.
	Mavi adam 	Veri taşıyıcı	Veri yolları bilgisini kavrama.
RAM			
	Mavi adam 	Verileri işlemciye taşıyan taşıyıcı	Zamanı geldiğinde verilerin işlemciye üzere işlemciye taşındığını kavrama.
	Diğer adamlar 	Veri taşıyıcıları	Verilerin işlemciye gideceği donanımlara gitmeden önce verilerin ramde bekletildiğini bilme.
	Çengel 	İşletim sistemi	Ramde hangi işin önce yapılması gerektiğini işletim sisteminin belirlediğini kavrama.

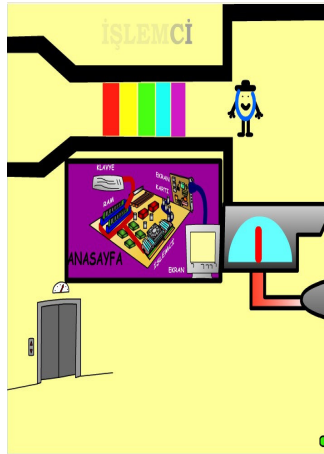
İŞLEMÇİ



Kolu aşağıya indiren adam

Verileri kontrol eden bölüm

İşlemcide bitlerin kontrolden geçtiği bilgisini edinme.



Bitleri sayan sayaç

Bitlerin sayısını kontrol eden bölüm

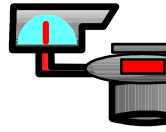
Bitlerin sayılarını işlemci için ne kadar önemli olduğunu kavrama.



Bitleri birleştiren alet

Bitlerin anlamlı kodlarını birleştiren bölüm

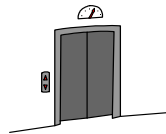
Bitlerin dizilişlerinin işlemci için ne kadar önemli olduğunu kavrama.



Asansör

Veri taşıyıcı sistem

İşlemciden ekran kartına verilerin veri yolu ile taşındığını bilme.



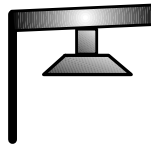
EKRAN KARTI


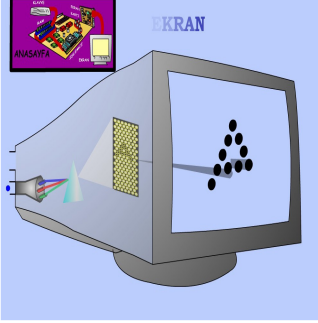

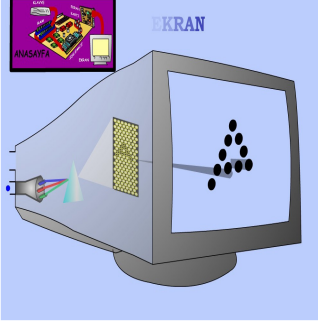
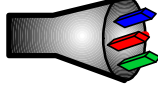
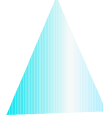
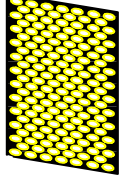
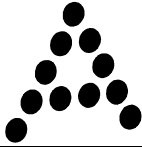


Pres makinesi

Harf fontunu ayarlayan bölüm

Harf fontunun ekran kartı içerisinde ayarlandığını bilme.



	Alet ve boru 	Harfin oluşturulduğu bölüm	Harfin ekran kartı içerisinde oluşturulduğunu ve ekrana yansıtıldığını kavrama.
EKRAN		Ekran tüpüne gelen mavi, kırmızı, yeşil noktalar 	Elektronlar Ekrana elektrik kablosu ile elektrik gelmesi gerektiğini fark etme.
		Tüp 	Elektronların ekran tüpü içerisinde mavi, kırmızı ve yeşil ışınları oluşturduğunu bilme.
	Üçgen prizma 	Prizma	Mavi, kırmızı ve yeşil ışınların prizmadan geçtikten sonra beyaz ışını oluşturduklarını kavrama.
	Süzgeç 	Süzgeç	Işının süzgeçten geçip harfi oluştururken ekrandaki hangi noktalara hangi renk ışının düşeceğini süzgecin belirlediğini anlama.
	A harfini oluşturan noktalar 	Pikseller	Ekranın noktalardan (piksel) oluştuğunu ve piksellerin birleşmesiyle görüntünün elde edildiğini bilme.

Sistemin Uygulanması

Uygulamada öğretmen nezaretinde öğrencilerin “Bilgisayarın içinde neler olup bitiyor?” sorusuna cevap verecek şekilde benzetim yazılımını kullanmaları sağlanmıştır. Bu yazılımın kullanılması sırasında öğretmen, kullanım hakkında kısa bilgi vermiş, bunun dışında öğrencilerin sorulara cevap

vererek sınıf içinde dolaşmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan testler ile yazılımın konunun somutlaştırılmasına katkıları ve öğrenmedeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerle uygulamadan sonra yapılan mülakat ve anketlerle yazılımın öğrenmelerine sağladığı katkılar birçok boyutta incelenmiştir.

3.Bulgular

Araştırmanın problemi doğrultusunda benzetime dayalı yazılımın öğrenmeye katkısını belirlemek amacıyla seçilen grubun sontest başarı puanı ile öntest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı bağımlı t-testi ile belirlenmiştir.

Tablo-2. Seçilen Grubunun Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	Ortalama	Ss	Serbestlik derecesi	t	p
Ön test	30	48.00	13.30	29	-11.243	.000
Son test	30	66.00	11.62			

Tablo-2’de Benzetime dayalı yazılımın uygulandığı grubun öntest ve sontest başarı puanlarını incelendiğinde, başarı puanları arasında bir artışın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde yapılan ön testte sınıfın ortalaması $\bar{x}=48.00$ iken son testte $\bar{x}=66.00$ olarak arttığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{29}=11.243$, $p<.05$). Bu sonuç benzetime dayalı yazılımın öğrencilerin başarısında bir artış olduğunu göstermektedir.

Uygulamalardan sonra yapılan mülakatlardan elde edilen bulgulara göre; hazırlanan yazılım ile bilgisayarın içinde gerçekleşen ve anlaşılması zor olan birçok soyut konunun somutlaştırılabildiği ve öğrenciler tarafından anlaşıldığı, geleneksel yöntemlerde oluşan bazı kavram yanılgılarının azaltıldığı görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan mülakatlarda öğrenci görüşlerini genel olarak yansıtabilecek sıkça tekrarlanan bazı örnek cevaplar aşağıdaki gibi sıralanabilir;

-“Bilgisayarın içinde olup biten olayların bir bütün halinde gerçekleştiğinin farkına vardım.”

-“Bir fabrika gibi, her şey sırayla gerçekleşiyor.”

-“Her parçanın kendi özellikleri var, hiçbir şey sebepsiz olmuyor.”

-“Klavyeden basılan tuşun ekranda nasıl görülebileceğini anladım.”

-“Burada çok güzel bir senaryo var, sanki oyun oynuyoruz.”

-“Ram,işlemci gibi aygıtlar birer makine gibi, hepsi verilerle uğraşiyor.”

Çalışma sonucunda öğretmen ile yapılan görüşmelerde; öğrencilerin çok eğlendikleri, kendilerinin yazılımla etkileşim halinde olduklarından, benzetim programını istedikleri gibi yönlendirebildikleri, programdaki konu anlatımlarının yapılan benzetimlerin ne anlama geldiğini kolayca anlamalarına sebep olduğu gibi düşünceleri öne çıkmaktadır.

4.Sonuçlar Ve Öneriler

Seçilen grubun akademik başarıları, uygulanan yöntem sonucunda artmıştır. ($t_{29}=11.243$, $p<.05$). Bu durum, Benzetim kullanımı eğitim programlarında yer alan konuların, derslerin öğrencinin sahip olduğu araştırma, öğrenme isteğine cevap verebilecek biçimde işlenmesine yardımcı olmaktadır (Roblyer, ve Edwards, 2000). sonucunu destekler mahiyettedir.

Yapılan uygulamalar sırasında, benzetime dayalı etkinliklerin, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı, öğrenme ve öğretme amacına ulaşma zamanı azalttığı gözlemiştir. Benzetime dayalı etkinliklerin tasarlanması için senaryonun hazırlanması ve uygun programlama dili ile kodlama önem arz etmektedir. Aksi takdirde etkileşim unsurundan yoksun materyaller karşımıza çıkmakta, bu da düz anlatım yönteminin bilgisayar ortamında uygulanmasına eşdeğer düşmektedir. Bu durum, zaman ve maliyet kaybına yol açabilmekte, öğrenmeye belirgin katkılar sunamamaktadır (Çakıroğlu & Baki, 2005). Benzetime dayalı uygulamaların öğretmenlerin de işini kolaylaştırdığı, zaman zaman öğrencilerin zorlandıkları konuları anlatmakta etkili bir yol olabileceği kendi görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Benzeşimlerdeki değişkenler ve bunları temsil eden objelerin manipüle edilmesi esnasında, değişkenler arası ilişkiler ve objelerin reaksiyonları açık bir şekilde sunulmuyorsa, benzetim modelinin öğrenilmesi zorlaşmaktadır (Mayer ve Anderson,1992). Bu açıdan tasarlanacak yazılımların öğrenci kullanımına uygun olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

Öğretme-öğrenme sürecinde gerçek varlık, olay ya da durumlardan yararlanmak, bunu gerçekleştirirken benzetim yöntemini kullanmak, öğrencilerin bunlarla etkileşimlerini sağlamak etkili yollardan biri olabilir. Genellikle gerçek durumların pahalı olması, zaman kaybına yol açması, bazen

yaşamsal tehlikenin var olması ya da soyut kavramların anlaşılmasını gibi durumlarda benzetime dayalı yazılımlardan yararlanma etkili ve verimli olabilmektedir. Bu durumda gereken analizler yapılarak benzetim yazılımını kullanmayı gerektiren konuların tespit edilmesi ve gereken yazılımların hazırlanması öğretim-öğrenme sürecine katkıda bulunacaktır.

Ayrıca öğretmenler nitelikli yazılımların özellikleri ve bunların nasıl kullanılabilceğini hizmet içi kurslarla öğrenmelidirler (Baki, 2002). Hazırlanacak hizmet içi kurslarla, öğretmenlerin yeni gelişmeleri takip etmeleri sağlanabilir. Kurulacak internet tabanlı platformlarda öğretmenlerin hazırlamış olduğu yazılımları paylaşmaları ve değerlendirme amaçlı yorumlar yapmaları sağlanabilir. MEB, Tübitak ve diğer kuruluşların bu alanda yaptıkları çalışmalardan bilgisayar öğretmenleri haberdar edilerek, bu tür çalışmalara katkıda bulunmaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Alessi, S.M., & Trollip, S.R. (2001). **Multimedia for Learning: Methods and Developments**. (3.basım). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Baki, A., **Bilişim ve İletişim Teknolojileri ile Entegre Olmuş Üniversitelerde Değişen Öğrenme ve Öğretme Pratikleri**, Uluslar arası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 2002
- Çakıroğlu, Ü. & Baki, A. “**E-Öğrenme Ortamları için Öğrenme Nesneleri Tasarımı**”, Türkiye’de İnternet Konferansı, 2006, Ankara
- Hannafin,R.D., & Sullivan,H.J.(1995). **Learner control in full and lean CAI programs**. Educational Technology Research and Development.
- İpek, İ. (2001). Bilgisayarla Öğretim: **Tasarım,Geliştirme ve Yöntemler**. Ankara:Tıp ve Teknik Kitapçılık Ltd. Şti. (yayınları).
- Jinich, E. (1986). **The Use Of Computers in Teaching Mathematics**, EURIT’86, NewYork: Pergamon Press, 181.
- Roblyer, M. D. & Edwards, J. (2000). **Integrating Educational Technology into Teaching**. (2.basım). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mayer, R.E. & Anderson, R.B. (1992) **The Instructive Animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning**, Journal of Educational Psychology, 84(4), 444-452.
- Öngöz, S., Berigel, M. & Baki, A.(2006) **Pre-Service Computer Teacher's Perceptions of Fundamental Internet Concepts**. XXII. CESE Conference. July. Granada, Spain.
- Özdener N. “**Deneysel Öğretim Yöntemlerinde Benzetişim (Simulation) Kullanımı**”, TOJET,3-2, 2004
- Reynolds, A. & Anderson, R. H. (1991). **Selecting and Developing Media for Instruction**. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Shneiderman, B. (1992). Designing the User Interface: **Strategies for Effective Human-Computer Interaction**.
<http://www.webegitim.net/ogryonet_hzm_mslyrd4orta.asp> (2003, April 30).
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. 2001, **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Anı Yayıncılık. Sayfa:149-178, Ankara,
- Tergan, S. (1997) **Misleading theoretical assumptions in hypertext/hypermedia research**. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia.
- Tokman Y.L, (1999) **Eğitim ve Öğretimde Uzaktan Erişim**, 5. İnternet Konferansı, 19-21 Kasım 1999, Ankara.

Teknik Eğitim Fakültelerine Öğrenci Yöneliminin Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi^a

Gülay Ekici^b

Özet

Bu çalışmanın amacı; teknik eğitim fakültelerine öğrenci yöneliminin öğrencilerin çoklu zeka profilleri açısından değerlendirmektir. Betimleme-survey yöntemi kullanılarak hazırlanan araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı 407 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, Çoklu Zeka Envanteri ve açık uçlu 3 sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde hazırlanmış olan envanterin geneli için cronbach-alfa katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları nicel ve nitel veriler değerlendirilerek elde edilmiştir. Veriler SPSS-11 paket programı yardımıyla betimsel istatistikler ve pearson korelasyon analizi yapılarak tablolaştırılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin zeka türlerine ait puanları birbirlerinden çok farklı olmamasına rağmen en fazla mantıksal-matematiksel zekaya sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan zeka türleri ile öğrencilerin kayıtlı buldukları bölümler arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin mesleki-teknik liseyi tercih nedenleri incelendiğinde en önemli nedenlerin; aile, arkadaş grubu, öğrencinin kendi tercihi, öğrencinin mesleki-teknik alana ilgi duyması, mezun olunca iş imkanlarının genel liselere göre daha fazla olması vb. olarak sıralanmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin teknik eğitim fakültesini tercih nedenleri incelendiğinde en önemli nedenlerin; üniversiteye giriş sisteminin mesleki-teknik lisedeki branşlar dışındaki branşları tercih imkanının yetersizliği, mesleki-teknik liselerde üniversiteye giriş sınavına yönelik derslerin yeterli düzeyde verilmemesi, mezun olunca iş imkanlarının yüksek olması vb. olarak sıralandığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversiteye giriş sistemine yönelik önerileri incelendiğinde; mesleki-teknik lise öğrencilerinin istediği her fakülteyi/bölümü seçme imkanı verilmeli, katsayılar yeniden düzenlenmeli, branşlara göre uygulamalı sınavlarda yapılmalı vb. olarak sıralandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Teknik eğitim fakültesi, üniversiteye giriş sınavı, çoklu zeka kuramı

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the student orientation to faculties of technical education through the theory of multiple intelligences. The sample group of the research done according to the description-survey method was 407 students enrolled in different departments of Gazi University Technical Education Faculty. In the research; a multiple intelligence inventory and open-ended question scale including 3 questions were performed. Cronbach-Alpha for the whole scale was to be 0.92 for the whole inventory prepared using type scale having five parts. Research findings were obtained by

^a 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur. 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

^bYrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara.

evaluating quantitative and qualitative data. It was determined that although scores of students belonging to intelligence types were not much different from each other, they had mostly logical-mathematical intelligence. On the other hand; it was determined that there were low and medium leveled relations in positive way between their intelligence type and departments they were enrolled. When we looked over the causes for which students prefer vocational-technical high schools, the most important factors were families, friends, student's own preferences, feeling an interest in vocational-technical department, having more employment opportunity than the other high schools, etc. On the other hand, when the causes of preferring faculty of technical education were examined, it was determined that the most important factors were insufficiency of opportunity of choosing other than departments in vocational-technical high schools in university entrance exam, not giving the lessons for university entrance exam sufficiently in vocational-technical high schools, having more employment opportunity when they graduated. In addition to them, when we examined the suggestions of students about university entrance system, it was listed in order that opportunity of choosing the department students of vocational-technical high schools wanted should be given, coefficients should be organized, according to departments applied exams should be done, etc.

Key Words: Faculty of technical education, university entrance exam, multiple intelligence theory

Problem

Mesleki eğitim, bireyin iş hayatına hazırlanması süreci olarak tanımlanırken mesleki ve teknik eğitim, meslekle ilgili deneyimleri, görsel uyarıları, duygusal, bilişsel verileri ve psikomotor becerileri sağlayan ve aynı zamanda insanın niteliklerini ve yeteneklerini tanıyıp anlamasına, kendisini iş dünyasında kabul ettirip varlığını sürdürmesine ilişkin mesleki gelişim süreçlerini güçlendiren bir eğitim diye tanımlanmaktadır (Özdil, 1993). Mesleki-teknik eğitime üniversite eğitimi açısından bakıldığında; Türkiye'de üniversiteye giriş sınav sisteminde teknik eğitim fakültelerine çoğunlukla mesleki-teknik liselerden mezun olan öğrenciler yerleştirilmektedir. Ancak bu öğrencilerin hem mesleki-teknik liselere hem de üniversitelere bilinçli bir yönlendirilme sonunda gelip gelmedikleri araştırılması gereken önemli konulardan biridir. Bilindiği gibi mesleki yönlendirmede göz önünde bulundurulması gereken önemli faktörlerden biri öğrencilerin çoklu zeka türleridir. Ancak ülkemizde pek çok nedenden dolayı mesleki yönlendirmede öğrencilerin çoklu zeka türlerinin istenilen düzeyde dikkate alınmadığı söylenebilir.

Çoklu Zeka Teorisine göre zeka tek boyutlu değildir ve en az sekiz farklı zeka alanı vardır (Gardner, 1983). Zekaya bu yeni bakış açısı sadece dil ve hesaplama yapmayı vurgulayan geleneksel tek boyutlu görüşten oldukça

farklıdır (Brualdi, 1998). Gardner zekayı, bir kişinin bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme, günlük ya da mesleki yaşamında karşılaştığı bir sorunu etkin ve verimli bir biçimde özbilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Çoklu zeka alanları; sözel/dilbilimsel zeka; mantıksal/matematiksl zeka; görsel/uzamsal zeka; müziksel/ ritmik zeka; bedensel/kinestetik zeka;sosyal/ kişiler arası zeka; içsel zeka; doğacı zeka olarak sıralanmaktadır (Checkley, 1997). Dolayısıyla ğrencilerin meslek sahibi olmanın yollarından biri olarak algılanan mesleki-teknik liselere ve üniversitelere yönlendirme aşamasında çoklu zeka türlerinin belirlenerek dikkate alınması oldukça önemlidir. Özellikle mesleğe yönlendirmenin başlangıcı olarak kabul edilen lise aşamasında daha çok ciddi alınması gerekmektedir. Çünkü, YK tarafından Mart 2003' te yayınlanan "*Türk niversitelerinin Bugünkü Durumu*" raporuna göre, 2001-2002 eğitim-ğretim yılında 497.396 lise mezunundan genel lise mezunlarının oranı % 58, meslek liselerinin oranı ise % 42'dir. Kasım 2004 raporuna göre ise genel lise mezunlarının oranının % 64.70'e yükselirken mesleki-teknik lise mezunlarının oranı ise % 35.30'a gerilemiştir. Bu oran AB lkelerinde tam tersine genel liselerde %36, mesleki-teknik eğitimde ise % 64' tür. Bu gelişimin nedenleri arasında mesleki rehberliğin yetersizliği olduğu söylenbilir (Akt. Taşpınar & iek, 2004). Özellikle lkemizin gelişmesinde önemli bir yere sahip olması gereken mesleki-teknik eğitimin gelişmesi açısından öğrencilerin yönlendirilmesinde bireysel farklılıklarının dikkate alınması oldukça önemlidir.

Literatürde konuyla ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde konunun farklı boyutlarını incelemeyi amaçlayan bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda teknik eğitim fakültesi mezunlarını izleme araştırması (Mahiroğlu, 1996), mesleki ve teknik ğretim için ğretmen yetiştirme uygulamaları (Ulusoy, 2003), lise türleri-niversiteye giriş ilişkisi (Köse, 1990; Titrek, 2003), ğrencilerin ğrenci seçme sınavına (SS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ekici, 2005), SS başarı durumunun analizi (etingl & Dülger, 2006) vb olarak araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar içerisinde yüksek eğitim seviyesinde mesleki-teknik eğitim konusuna, teknik eğitim fakültelerine ğrenci yöneliminin öğrencilerin bireysel farklılıklarından biri olan çoklu zeka profillerinin değerlendirilmesi açısından yaklaşan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle konuyu farklı bir açıdan incelemeyi amaçlayan bu

araştırma sonuçları konunun değerlendirilmesi ve alana katkı sağlaması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; teknik eğitim fakültelerine ğrenci yöneliminin öğrencilerin çoklu zeka profilleri açısından değerlendirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Teknik eğitim fakültesi ğrencilerinin çoklu zeka profilleri nasıldır?
2. Teknik eğitim fakültesi ğrencilerinin çoklu zeka türleri ile kayıtlı buldukları bölüm arasında bir ilişki var mıdır?
3. Teknik eğitim fakültesi ğrencilerinin mesleki-teknik liseyi tercih nedenleri nelerdir?
4. Teknik eğitim fakültesi ğrencilerinin teknik eğitim fakültesini tercih nedenleri nelerdir?
5. Teknik eğitim fakültesi ğrencilerinin mesleki-teknik liseler açısından niversiteye giriş sınav sistemine yönelik nerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimleme-survey yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2006–2007 eğitim-ğretim döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı çalışmaya gönüllü olarak katılan 407 ğrenci oluşturmuştur. Bu ğrencilerin bölümlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:Araştırma grubuna giren öğrencilerin bölümlere göre dağılımı

Bölümler	f	%
Elektrik Eğitimi Bölümü	47	11.5
Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü	84	20.7
Makine (TU, OTO, TSİ, KALP) Eğitimi Bölümü	117	28.7
Matbaa Eğitimi Bölümü	30	7.4
Metal Eğitimi Bölümü	39	9.6
Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü	34	8.4
Yapı Eğitimi Bölümü	56	13.7
Toplam	407	100.0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, lme aracı olarak 80 maddelik oklu Zeka Anketi ve açık uçlu 3 sorudan oluşan bir lme aracı uygulanmıştır. Bu anket Oral (2001)

tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ankette öğrencilerden her bir maddenin kendilerini ne kadar yansıttığını “Bana çok uyuyor (5)” “Bana uyuyor (4)” “Bana orta derecede uyuyor (3)” “Bana biraz uyuyor (2)”ve “Bana çok az uyuyor (1)” şeklinde 5’li Likert tipinde bir ölçme aracında işaretlemeleri istenmiştir. Her bir zeka alanından alınabilecek en yüksek puan 50 en düşük puan ise 10’dur. Çoklu Zeka Anketinin tüm maddelerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90, alt boyutlarda güvenilirlik katsayıları sözel/dilbilimsel zeka .62, mantıksal/matematiksel zeka .62, görsel/uzamsal zeka .60, müziksel/ritmik zeka .79, bedensel/kinestetik zeka .60, sosyal/ kişiler arası zeka .62, içsel zeka .63 ve doğacı zeka .63’ dür (Oral, 2001). Bu çalışmada, Çoklu Zeka Anketinin tüm maddelerde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85, alt boyutlarda güvenilirlik katsayıları sözel/dilbilimsel zeka .70, mantıksal/matematiksel zeka .69, Görsel-Uzamsal zeka .60, Müziksel-Ritmik zeka .80, bedensel/Kinestetik .65, sosyal/ kişiler arası .72, içsel zeka .65 ve doğacı zeka .68’dir Açık uçlu 3 sorudan oluşan bölümde ise; öğrencilerin konuyla ilgili sorulara görüşlerini yazmaları istenerek; her bir soruda belirtilen görüşler tek tek incelenmiş ve aynı vurgusu olan ifadeler birleştirilerek frekans olarak tablolarda verilmiştir.

Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma bulguları nicel ve nitel veriler değerlendirilerek elde edilmiştir. Veriler SPSS–11.5 paket programı yardımıyla betimsel istatistikler ve pearson korelasyon analizi yapılarak tablolaştırılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerin görüşleri yönünde hazırlanmıştır. Bu nedenle belirtilen bazı görüşler sadece araştırmaya katılan çalışma grubuna özeldir.

Bulgular Ve Yorumları

Bu bölümde araştırma verileri amaçlar doğrultusunda tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

1. Teknik Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Profilleri Nasıldır?

Tablo 2:Çalışma grubuna giren öğrencilerinin çoklu zeka profilleri

Zeka Türleri	\bar{X}	Zeka tercih sırası	ss
Sözel/Dilbilimsel zeka	32.92	6.	5.33
Mantıksal/Matematiksel zeka	36.29	1.	4.81
Görsel/Uzamsal zeka	34.62	4.	5.09
Müziksel/ Ritmik zeka	31.94	8.	7.35
Bedensel/Kinestetik zeka	35.69	2.	5.17
Sosyal/ Kişiler arası zeka	32.34	7.	5.01
İçsel zeka	34.89	3.	4.85
Doğacı zeka	34.29	5.	5.50

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubuna giren teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin sahip oldukları farklı zeka türleri incelendiğinde, farklı zeka türlerine ait puanları birbirlerine yakın olmakla birlikte, 1.tercih sırasında en fazla Mantıksal/Matematiksel zekaya (\bar{X} =36.29) sahip oldukları belirlenirken, bu zeka türünü Bedensel/Kinestetik zeka (\bar{X} =35.69), İçsel zeka (\bar{X} =34.89), Görsel/Uzamsal zeka (\bar{X} =34.62); Doğacı zeka (\bar{X} =34.29), Sözel/Dilbilimsel zeka (\bar{X} =34.62), Sosyal/Kişiler arası zeka (\bar{X} =34.32) ve Müziksel/Ritmik zeka (\bar{X} =31.94) izlemektedir. Bu bulgu araştırma grubuna giren öğrencilerin farklı nitelikleri olan dolayısıyla farklı mesleklerde de başarılı olabilecek bireyler olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

2. Teknik Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Çoklu Zeka Türleri İle Kayıtlı Buldukları Bölümler Arasında Bir İlişki Var Mıdır?

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002:31-32). Tablo 3’de yer alan teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin çoklu zeka türleri ile kayıtlı buldukları bölüm arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; öğrencilerin çoklu zeka türleri ile kayıtlı buldukları bölümler arasında orta ve düşük seviyelerde ilişkiler tespit edilmiştir: Bu kapsamda $p < .05$ düzeyinde;

Sözel/Dilbilimsel zeka ile Matbaa Eğitimi Bölümü (.52) ve Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü (.45) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Mantıksal/Matematiksel zeka ile Elektrik Eğitimi Bölümü (.38) ve Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü (.46) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Görsel/Uzamsal zeka ile Elektrik Eğitimi Bölümü (.21), Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü (.12), Makine Eğitimi Bölümü (.43), Matbaa Eğitimi Bölümü (.34), Metal Eğitimi Bölümü (.12), Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü (.49),Yapı Eğitimi Bölümü (.26) arasında düşük ve orta düzeylerde ve pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir.

Müziksel/ Ritmik zeka ile Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü (.26) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Bedensel/Kinestetik zeka ile Elektrik Eğitimi Bölümü (.35), Makine Eğitimi Bölümü (.29) Metal Eğitimi Bölümü (.27) ve Yapı Eğitimi Bölümü (.45) arasında düşük ve orta düzeylerde ve pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir.

Sosyal/ Kişiler arası zeka ile Matbaa Eğitimi Bölümü (.45) ve Yapı Eğitimi Bölümü (.35) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

İçsel zeka ile Elektrik Eğitimi Bölümü (.17), Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü (.14), Makine Eğitimi Bölümü (.47), Matbaa Eğitimi Bölümü (.17), Metal Eğitimi Bölümü (.29), Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü (.21),Yapı Eğitimi Bölümü (.07) arasında düşük ve orta düzeylerde ve pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir.

Doğacı zeka ile Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü (.45) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Tablo 3:Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin çoklu zeka türleri ile kayıtlı buldukları bölüm arasındaki korelasyonlar

	ELK	ELT-BİLG	MAK	MATB	MET	MOB	YAP	S-D	M-M	G-U	M-R	B-K	S-K	İ	D
ELK	1														
ELT-BİLG	.12	1													
MAK	.33	.21	1												
MATB	.16	.07	.10	1											
MET	.10	.11	.23	.24	1										
MOB	.13	.20	.42	.39	.18	1									
YAP	.45	.14	.23	.44	.22	.26	1								
S-D	.23	.05	.18	.52*	.26	.45*	.09	1							
M-M	.38*	.46*	.20	.16	.33	.11	.19	.21	1						
G-U	.21*	.12*	.43*	.34*	.12*	.49*	.26*	.19	.48*	1					
M-R	.12	.11	.25	.23	.23	.26*	.40	.23	.36	.23	1				
B-K	.35*	.16	.29*	.27	.27*	.22	.45*	.23	.12	.42	.32	1			
S-K	.19	.31	.25	.45*	.43	.12	.35*	.25	.49	.26	.17	.52*	1		
İ	.17*	.14*	.47*	.17*	.29*	.21*	.07*	.26	.19	.45	.22	.33	.13	1	
D	.34	.29	.15	.14	.24	.25*	.17	.12	.27	.34	.12*	.21	.10*	.17	1

* p< .05

Tabloda yer alan kısaltmalar:

Bölmeler: ELK: Elektrik Eğitimi Bölümü; ELT-BİLG: Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü; MAK: Makine Eğitimi Bölümü; MATB: Matbaa Eğitimi Bölümü; MET: Metal Eğitimi Bölümü; MOB: Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü; YAP: Yapı Eğitimi Bölümü.

Zeka türleri: S-D: Sözel/Dilbilimsel zeka; M-M: Mantıksal/Matematiksel zeka; G-U: Görsel/Uzamsal zeka; M-R: Müziksel/ Ritmik zeka; B-K: Bedensel/Kinestetik zeka; S-K: Sosyal/ Kişiler arası zeka; İ: İçsel zeka; D: Doğacı zeka.

3. Teknik Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Mesleki-Teknik Liseyi Tercih Nedenleri Nelerdir?

Tablo 4 incelendiğinde; teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin mesleki-teknik liseyi tercih nedenleri görölmektedir. Bu kapsamında en önemli nedenin; mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem (f=39) olarak ifade edilirken, bu nedeni meslek lisesi mezunlarının piyasada iş bulma imkanlarının daha yüksek olması (f=37), ilköğretim son sınıfta nitelikli bir rehberlik alamamış olmam (f=19), yakın çevremin tavsiyesi (aile, arkadaş, öğretmen vb.) (f=13), bilgisayara-teknolojiye olan ilgim (f=12), baba mesleğine olan ilgim (f=6), Üniversiteye Giriş Sistemine göre meslek lisesi mezunlarına ek puan verilmesi (f=3) nedeni izlemektedir. Bu nedenler arasında özellikle öğrencilerin “mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem” ifadesini kullanmaları mesleğin seçiminde bireysel ilgi ve yetenek boyutu düşünöldüğünde oldukça önemli ve memnun edici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Esgin (2004) yaptığı araştırmasında öğrencilerin meslek lisesinde öğrenim görmelerinin en önemli nedenlerini mesleki ilgim ve yeteneğim olduğu için (%45.5) ve ilköğretimde rehberlik servisinden yararlanmadım (%76) olarak belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarıyla Esgin (2004)’in araştırma sonuçları uyum göstermektedir. Çünkü bu araştırma sonuçları üniversiteyi kazanmış olan mesleki-teknik lise mezunlarının görüşleri olması ve görüşlerin devamlılık göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Tablo 4:*Teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin mesleki-teknik liseyi tercih nedenleri*

Teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin mesleki-teknik liseyi tercih nedenleri	f	%
1.Mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem	39	9.6
2. Meslek lisesi mezunlarının piyasada iş bulma imkanlarının daha yüksek olması	37	9.1
3. İlköğretim son sınıfta nitelikli bir rehberlik alamamış olmam (meslek lisesine kayıt yaptırmak gibi bir hata yapmam vb.)	19	4.7
4. Yakın çevremin tavsiyesi (aile, arkadaş, öğretmen vb.)	13	3.2
5. Bilgisayara-teknolojiye olan ilgim	12	3.0
6. Baba mesleğine olan ilgim (babamın da meslek lisesi mezunu olması vb.)	6	1.5
7. Üniversiteye Giriş Sistemine göre meslek lisesi mezunlarına ek puan verilmesi	3	0.7

4. Teknik Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Teknik Eğitim Fakóltesini Tercih Nedenleri Nelerdir?

Tablo 5:*Teknik Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavında Teknik Eğitim Fakóltesini tercih nedenleri*

Teknik Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavında Teknik Eğitim Fakóltesini tercih nedenleri	f	%
1. Üniversiteye Giriş Sisteminden dolayı başka bir fakólteyi/bólümü seçme şansımın olmaması	120	29.5
2. Mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem (küçüklüğümden bu yana demiri çok severim, ağacı ve tasarımı çok seviyorum vb. ifadeler kullanılması)	42	10.3
3. Teknik Eğitim Fakóltesi mezunlarının öğretmenlikte ve özel sektörde-piyasada iş bulabilmesi	37	9.1
4. GÜ Teknik Eğitim Fakóltesinin Türkiye’de sayılı teknik eğitim fakólterleri arasında yer alması	24	5.9
5. ÖSS puanımın başka fakólteyi/bólümü kazanmama yetecek kadar olmaması	19	4.7
6. Katsayı engeli	18	4.4
7. Alanımda nitelikli bir yüksek eğitim almak istemem	17	4.2
8. Ailemin Ankara da olması	15	3.7
9. Arkadaş tavsiyesi	13	3.2
10. Bilgisayara olan ilgim	12	3.0
11. Okulun Ankara da olması	11	2.7
12. 0,3’lük dilimden yararlandığım için	9	2.2
13. Ana baba isteği	8	2.0
14. Hazırlık sınıfının olması	7	1.7
15. İdealimin öğretmen olmak olması	7	1.7
16. Baba mesleği olması ve babamın bu fakólteden mezun olması	6	1.5
17. Bazı öğretmenlerimi kendime örnek aldığım için,	5	1.2
18. Derşhanenin yönlendirmesi,	4	0.9
19. Meslek Lisesi öğretmenlerinin bir üst kademedeki göreve başlaması vb avantajlarının olması	1	0.2
20. ÖSS sistemine göre meslek lisesi mezunu olarak teknik eğitim fakóltesini kazanmanın diğer bölümlerden daha kolay olması	1	0.2
21. 3 defa ÖSS ye girdim, bölümüm olan bilgisayar öğretmenliğini kazanamadım ve yapı öğretmenliğini seçtim-kendime bir ferahlama yolu olarak gördüm.	1	0.2
22. Lisede bitirdiğim bölümün (kalıp) sadece GU teknik eğitim fakóltesinde olması	1	0.2

Tablo 5 incelendiğinde; teknik eğitim fakóltesi öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavında Teknik Eğitim Fakóltesini tercih nedenleri görölmektedir. Bu kapsamda en önemli beş nedenin; Üniversiteye Giriş Sisteminden dolayı başka bir fakólteyi/bólümü seçme şansımın olmaması

(f=120), Mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem (küçükluğümden bu yana demiri çok severim, ağacı ve tasarımı çok seviyorum vb. ifadeler kullanılması) (f=42), Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının hem öğretmenlikte hem de özel sektörde-piyasada iş bulabilmesi (f=37), Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının hem öğretmenlikte hem de özel sektörde-piyasada iş bulabilmesi (f=24), ÖSS puanımın başka fakülteyi/bölümü kazanmama yetecek kadar olmaması (f=19) olarak sıralandığı belirlenmiştir.

Ayrıca aşağıda öğrencilerin Üniversiteye Giriş Sınavında Teknik Eğitim Fakültesini tercih nedenlerine ait kendi ifadelerinden alıntılar yer almaktadır: Bu ifadeler de öğrencilerin tercih nedenlerini açık olarak ortaya koymaktadır:

“Elektrik Eğitimi Bölümü; 2.sınıf-erkek

Hiçbir şey etkili olmadı--- sadece ÖSS sistemi”

“Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü–3.sınıf-erkek

Lise meslek lisesiydi. Üniversite okumak istediğim için mecburen mobilya ve dekorasyon bölümüne geldim. Mobilya ve dekorasyon bölümünü istemiyorum. Geçmişten bu zamana kadar verdiğim emeklere acıyarak okumaya devam ediyorum. İnsanın sevmediği bir şeyi yapmak kadar zor bir şey yokmuş bunu şimdi daha iyi anladım. Okulu bitirebileceğimi de hiç sanmıyorum”.

“Makine Eğitimi Bölümü -2.sınıf-erkek

Tarih bölümünde olmak isterdim. Tarihi kitaplar okuyorum ve bilgimin o bölüm öğrencilerinden fazla olduğunu düşünüyorum. Müzik bölümü de olabilir. Aslında teknik eğitim dışın da tüm bölümler olur...”.

“Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi Bölümü -2.sınıf-erkek

Elektrik-elektronik bölümünü seçerdim. Çünkü çocukluk hayalimdi”.

“Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü - 2.sınıf- erkek

Kesinlikle teknik eğitimde öğrenci olmak istemezdim”.

“Yapı Eğitimi Bölümü- (süper lise mezunu)-2.sınıf-erkek

Açıkçası, Yapı Eğitimi Bölümü aklımda yoktu. Yaptığım tercihlerde son sıralardaydı, istediğim bölümler olmayınca bu bölüme geldim, yine de memnunum”

“Matbaa Eğitimi Bölümü;2.sınıf-kız

Öğretmenlik atamamın olmadığını biliyordum, fakat sevdiğim bir meslekte okumam gelecekte bana daha faydalı olacağını düşündüm”.

“Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü –2. sınıf-kız

Bölümümü çok seviyorum, bunun için alan sınırlaması olmasa da ben bu bölümü tercih ederim“.

5. Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mesleki-Teknik Liseler Açısından Üniversiteye Giriş Sınav Sistemine Yönelik Önerileri Nelerdir?

Tablo 6 incelendiğinde; teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki- teknik liselerden üniversitelere öğrenci yönelimi açısından Üniversiteye Giriş Sınav Sistemine yönelik önerileri görülmektedir. Bu kapsamda en önemli beş önerinin; Sınavda yeterli puan alabildikten sonra her öğrenci yetenekli olduğu, istediği her bölümde eğitim alabilmeli ve lisedeki branşının dışında tercih yaptığında puanı kırılmamalı. Eğer ÖSS’de meslek lisesindeki bölümünü seçiyorsa ek puan verilmeli (f=91), Katsayı problemi çözülmeli (f=52), ÖSS’de birden fazla sınav yapılmalı. Bu kapsamda meslek lisesi mezunlarına beceri sınavı yapılmalı. Çünkü aynı şartlarda eğitim almadıkları halde meslek lisesi mezunları diğer mezunlarla aynı şartlarda sınava alınmaktadırlar (f=45), Alan dışında olmasa bile kendi alanında mühendislik fakültesine geçiş kısıtlanmamalı. Örneğin; meslek lisesinde tesisat bölümünde okuyan bir öğrencinin hukuk fakültesine gidişi yanlış olabilir. Çünkü o öğrenciye yapılan yatırım boşuna olmuş olur. Bu kapsamda meslek lisesi mezunlarının branşlarıyla ilgili mühendisliklere gitmesi engellenmemeli tam tersine desteklenmeli çünkü mühendislik asıl meslek lisesi mezunlarının hakkıdır. (f=37), Meslek lisesi mezunu bir öğrenci alanı dışında bölüm tercih edemiyorsa, diğer lise mezunu bir öğrenci de meslek lisesi mezununun tercih etmek zorunda olduğu fakülteleri/bölemleri (Teknik eğitim fakültesi gibi) tercih edememeli (f=26) olarak sıralandığı belirlenmiştir. Üniversiteyi kazanmış olan mesleki- teknik lise mezunlarının görüşlerini yansıtan bu araştırma sonuçlarıyla Esgin (2004)’in yaptığı araştırma sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Çünkü Esgin (2004)’in yaptığı araştırmada da meslek liseli öğrencilerin en önemli sorununun üniversiteye girmede yaşadıkları güçlükler (% 62.1) olduğu ve öğrencilerin meslek liselerine yönelik önerilerinin üniversiteye giriş sınavında eşit şans tanınmalı (%51.4) şeklinde belirtildiği ifade edilmektedir.

Tablo 6: *Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki-teknik liselerden üniversitelere öğrenci yönelimi açısından Üniversiteye Giriş Sınav Sistemine yönelik önerileri*

Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki-teknik liselerden üniversitelere öğrenci yönelimi açısından Üniversiteye Giriş Sınav Sistemine yönelik önerileri	f	%
1. Sınavda yeterli puan alabildikten sonra her öğrenci yetenekli olduğu, istediği her bölümde eğitim alabilmeli ve lisedeki branşının dışında tercih yaptığında puanı kırılmamalı. Eğer ÖSS’de meslek lisesindeki bölümünü seçiyorsa ek puan verilmeli.	91	22.4
2.Katsayı problemi çözülmeli	52	12.8
3.ÖSS’de birden fazla sınav yapılmalı. Bu kapsamda meslek lisesi mezunlarına beceri sınavı yapılmalı. Çünkü aynı şartlarda eğitim almadıkları halde meslek lisesi mezunları diğer mezunlarla aynı şartlarda sınava alınmaktadırlar.	45	11.1
4.Alan dışında olmasa bile kendi alanında mühendislik fakültesine geçiş kısıtlanmamalı. Örneğin; meslek lisesinde tesisat bölümünde okuyan bir öğrencinin hukuk fakültesine gidişi yanlış olabilir. Çünkü o öğrenciye yapılan yatırım boşuna olmuş olur. Bu kapsamda meslek lisesi mezunlarının branşlarıyla ilgili mühendisliklere gitmesi engellenmemeli tam tersine desteklenmeli çünkü mühendislik asıl meslek lisesi mezunlarının hakkıdır.	37	9.1
5.Meslek lisesi mezunu bir öğrenci alanı dışında bölüm tercih edemiyorsa, diğer lise mezunu bir öğrenci de meslek lisesi mezununun tercih etmek zorunda olduğu fakülteleri/bölgümleri (Teknik eğitim fakültesi gibi) tercih edememeli	26	6.4
6. Birçok şeyin düzeltilemeyeceğini düşünüyorum.	11	2.7
7.Sistem tamamen yanlış. Baştan değiştirilmeli. Çünkü pek çok arkadaşımız bölüm değiştirmeye çalışıyorlar ama başaramıyorlar ve bu fakültede eğitimlerini sürdürmek zorunda kalıyorlar.	8	2.0
8. 2 yıllık okullara sınavsız geçiş kaldırılmalıdır	7	1.7
9.Ek puan uygulamasında değişiklik yapılmamalı	4	1.0

Sonuçlar Ve Tartışma

Bir ülkenin gelecekte istenilen teknolojik düzeyde olabilmesi için insan kaynaklarını bilinçli yönlendirmelerle istenilen mesleklerde eğitmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle mesleki-teknik eğitime gereken önem verilmelidir. Bu kapsamda özellikle bireysel ilgi, ihtiyaç, yetenek vb doğrultusunda mesleklere yönlendirme yapılmalıdır. Özellikle çoklu zeka kuramı bireysel nitelikler doğrultusunda bilgiler sunan önemli kuramlardan biridir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, farklı zeka türlerine ait puanları birbirlerine yakın olmakla birlikte, 1.tercih sırasında en fazla Mantıksal/Matematiksel zekaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç çalışma grubunda yer alan

öğrencilerin branşlarının fen-matematik temelli branşlar olmasıyla uyum gösteren bir sonuçtur. Ayrıca farklı zeka türlerine ait puanların birbirine yakın olması mesleki-teknik lise mezunu öğrencilerin çok yönlü yetenekleri olan bireyler oldukları biçiminde de değerlendirilebilir. Diğer taraftan çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Üniversiteye Giriş Sisteminde isteyen öğrenci başarısı doğrultusunda istediği bölümü seçmelidir şeklinde bir öneri sunmaları; çalışma grubunda yer alan öğrenciler arasında başka fakültelere gitmek ve farklı alanlarda eğitim almak isteyen bir grubun var olduğunun göstergesi biçiminde değerlendirilebilir.

Mesleki-teknik liseyi en önemli tercih nedeni; mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem olarak ifade edilirken, bu nedeni meslek lisesi mezunlarının piyasada iş bulma imkanlarının daha yüksek olması ve ilköğretim son sınıfta nitelikli bir rehberlik alamamış olmam izlemektedir. Bu nedenler arasında özellikle ülkemizde rehberliğin yetersiz olduğunun vurgusunun ilk sıralarda yer aldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Üniversiteye Giriş Sınavında Teknik Eğitim Fakültesini tercih nedenlerinin en önemlileri; Üniversiteye Giriş Sisteminden dolayı başka bir fakülteyi/bölümü seçme şansının olmaması, Mesleği sevmem ve kendimi bu bölüme yetenekli görmem, Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının hem öğretmenlikte hem de özel sektörde-piyasada iş bulabilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencilerin mesleki-teknik liselerden üniversitelere öğrenci yönelimi açısından Üniversiteye Giriş Sınav Sistemine yönelik en önemli önerilerinin; Sınavda yeterli puan alabildikten sonra her öğrenci yetenekli olduğuna, istediği her bölümde eğitim alabilmeli ve lisedeki branşının dışında tercih yaptığında puanı kırılmamalı, Eğer ÖSS’de meslek lisesindeki bölümünü seçiyorsa ek puan verilmeli, Katsayı problemi çözülmeli, ÖSS’de birden fazla sınav yapılmalı şeklinde sıralanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında; her geçen gün genel liselere göre mesleki-teknik liselerde öğrenci sayısı gittikçe azalmaktadır. Bu gelişimin nedenleri arasında mesleki-teknik eğitim mezunlarının istihdamında yaşanan sorunlar, yapılan sınavın kapsamı, mesleki rehberliğin yetersizliği gibi nedenlerin olmasının yanında, önemli bir etkenin yüksek öğretime geçişte uygulamaya konulan katsayı uygulaması olduğuna söylenebilir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin orta öğretimdeki alanlarına uygun bir yüksek öğretim programına

geçişlerini kolaylaştırmak olarak belirtilmektedir. Bu amacın düşünce olarak doğru olduğu söylenebilir. Ancak uygulamada mesleki-teknik liselerden mezun olan öğrencilere önünde öğretmen olabilme ve 2 yıllık meslek yüksekokullarına giriş dışında neredeyse bir seçenek bırakılmamıştır. Ancak mühendislik fakültelerine neden öncelikle genel lise öğrencilerinden öğrenci alınmasının açıklanması güçtür. Elbette sayısal nitelikleri gelişmiş bireylerin mühendislik eğitimi almaları doğrudur. Ama örneğin Teknik ya da Anadolu teknik lisesi makine bölümünde okuyarak, hem sayısal hem de mesleki eğitim almış bir öğrencinin makine mühendisliğini tercih etmesi halinde kazanması neredeyse imkansız görünmektedir. Bu durum mesleki ve teknik liselere talebi olumsuz yönde etkilemektedir (Akt. Taşpınar & Çiçek, 2004). Özellikle 2547 sayılı yasanın 45/a maddesinde yer alan, "...bir mesleğe yönelik programlar uygulayan liselerin mezunları, Yükseköğretim kurulu tarafından belirlenecek aynı alanda bir alanda bir yükseköğretim kurumuna girerken, başarı notları ayrıca tespit edilecek bir katsayı ile çarpılmak suretiyle değerlendirilerek, giriş sınavı puanlarına eklenir..." hükmü ile mesleki orta öğretimin özendirilmesi amaçlanmıştır (Çancı, 2004). Buna göre: ortaöğretim ve yükseköğretim programları arasındaki ilişkilendirme:

"alanında"

"diğer programlar"

"bir mesleğe yönelik program uygulayan liseler de devam niteliğindeki yüksek öğretim programları"

olmak üzere üç ana başlık altında toplamış ve bu üç durum için de ayrı katsayılar uygulanmıştır. Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da mesleki-teknik lise mezunlarına ÖSS'de uygulanan sınav sistemine ait durum açıklanmakta ve bir örnek verilmektedir.

Tablo 7: ÖSS'de yerleştirmede kullanılan Y-ÖSS puanları hesaplanırken ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının çarpılacağı katsayılar

	ÖSS'de Yerleştirmede Kullanılan Y-ÖSS Puanları Hesaplanırken Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının Çarpılacağı Katsayılar					
	Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı					
	AOBP-SÖZ		AOBP-SAY		AOBP-EA	
	Alanında Yerleşirken	Diğer Programlara Yerleşirken	Alanında Yerleşirken	Diğer Programlara Yerleşirken	Alanında Yerleşirken	Diğer Programlara Yerleşirken
Y-ÖSS-SÖZ	0.8	0.3	-	-	-	-
Y-ÖSS-SAY	-	-	0.8	0.3	-	-
Y-ÖSS-EA	-	-	-	-	0.8	0.3
Y-ÖSS-DİL	0.8	0.3	-	-	-	-

Tablo 8:ÖSS’de bir mesleğe yönelik program uygulayan lise mezunlarına verilmekte olan ek puanların hesaplanmasında kullanılacak ağırlıklı ortaöğretim başarı puanları ve bu puanların çarpılacağı katsayılar

ÖSS’de Bir Mesleğe Yönelik Program Uygulayan Lise Mezunlarına Verilmekte olan Ek Puanların Hesaplanmasında Kullanılacak Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanları ve Bu Puanların Çarpılacağı Katsayılar			
	Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı		
	AOBP-SÖZ	AOBP-SAY	AOBP-EA
	AOBP-SÖZ	AOBP-SAY	AOBP-EA
ÖSS-SÖZ Ek Puan	0.24	-	-
ÖSS-SAY Ek Puan	-	0.24	-
ÖSS-EA Ek Puan	-	-	0.24
ÖSS-DİL Ek Puan	0.24	-	-

İlgili puan durumuna göre bir örnek verildiğinde Tablo 9 ortaya çıkmaktadır.

Tablo 9:ÖSS’de yapılabilecek bir tercih örneği

Bölüm	Aynı Alan (0.8+0.24)	Diğer Alan (0.3)
Gemi Makineleri	Makine Resmi ve Konstrüksiyonu öğretmenliği	Gemi Makineleri İşletme Mühendisliği
	Mekatronik Öğretmenliği	
	Otomotiv öğretmenliği	

Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da görüldüğü gibi mesleki-teknik lise mezunlarına ÖSS’de uygulanan sınav sistemine ait tercih durumu açıklanmaktadır. Bu örneklerden mesleki-teknik lise mezunlarının tercih haklarının sınırlı olduğu gibi anlaşılabilir. Ancak 1982 yılında MEB tarafından meslek lisesi mezunlarını izleme araştırmalarında mezunların çok büyük bir bölümünün öğrenim alanı dışında çalıştıkları, ya da gördükleri öğrenim alanı ile ilgisi olmayan bir yüksek öğretim programına devam ettikleri görülmüştür. Bu durum mesleki eğitimin amaçları ve meslek eğitiminin özellikle de örgün mesleki eğitimden beklenen etkinlik gerçekleştirilememiş olmaktadır. Böyle bir sonucun ülkeye maliyeti ise oldukça yüksektir (Doğan, 1983). Diğer taraftan Avrupa Birliği 2004 yılı ilerleme raporunda meslek okullarıyla ilgili saptama “öğrencilerin mesleki okullardan üniversitelere geçişi zorlaştığı ölçüde, bu okullara başvurularda düşüş gözlenmektedir. Mesleki eğitim politikalarının belirlenmesinde sosyal ortakların katılımı yetersiz kalmaktadır” biçiminde yer almıştır. Bu durum tür ve düzeyler arasında geçiş sağlayan bir sistemle gerekli esnekliğin sağlanmasıyla giderilebilir. 14–15 yaşlarında yapılan meslek seçiminin erken olduğu ve Türkiye koşullarında öğrencilerin değil daha çoğunlukla ailelerin belirleyici olduğu ve sosyal ve sosyo-ekonomik düzeyin seçme değil zorunluluk olarak öğrencilere olumsuz alt yapı sağladığı ve sonucunda da isteksiz-yetersiz meslek elemanları oluşturduğu

gözenmektedir. Öğrencilerin meslek liselerinden mezun olduktan sonra genel lise diploması için belirli bir not ortalaması ve 1 yıl uzaktan eğitim kanalıyla 60 kredilik ders alma koşuluyla gerekli esneklik sağlanabilmelidir (Zerenoğlu, 2004).

Öneriler

Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları çerçevesinde literatürle desteklenen değerlendirmeler ışığında Türkiye’de mesleki-teknik eğitim ve yüksek eğitime geçiş sisteminde problemlerin olduğu görülmektedir. Bu problemlerin en aza indirilmesi anlamında aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Ülkemizde mesleki-teknik eğitim sistemiyle ilgili tüm bireylerin (öğrenci, veli, eğitimciler, meslek kuruluşları vb) görüşlerinin alındığı bir araştırma ile durum değerlendirilmesi yapılarak Türkiye için en iyi mesleki-teknik eğitim sistemini uygulamaya karar verilmeli.

2. Mesleki-teknik liselerden yüksek öğretime geçişte uygulanan katsayı sisteminde özellikle mühendislik fakültelerine girişi sağlayabilecek düzenlemeler yapılmalı.

3. Mesleki-teknik eğitimde bireysel farklılar doğrultusunda yönlendirme temel alınmalıdır.

4. Ülkemizde eğitim sistemi modern toplumlarda olduğu gibi mesleki-teknik eğitime ağırlık verilmek üzere yeniden yapılandırılmalıdır. Mesleki-teknik liselerden sonra yükseköğretime devam edemeyen mezunlar için, iş hayatına hazırlayıcı beceriler kazandıran programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Kaynakça

Brualdi, A. (1998). Multiple intelligences: Gardner’s theory. **Teacher Librarian**, 26(2),11-21.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Checkley, K. (1997). The first seven and the eight. **Educational Leadership**, 55(1), 8-13.

Çancı, H.(2004). **Üniversiteye giriş sisteminin yeniden düzenlenmesi**. Orta öğretimde yeniden yapılanma sempozyumu 20–22 Aralık 2004. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Bildiriler Kitabı. Ankara. 2006.

Çetingül, İ, T. & Dülger, İ. (2006). ÖSS başarı durumunun il, bölge ve okul türlerine göre analizi. **Eğitim ve Bilim**, 31, 142: 45-55.

Doğan, H. (1983). **Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişimi**. Mesleki ve teknik eğitim sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayın No: 126. Ankara, 1983.

Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**. Sayı: 28, 82-90.

Esgin, E. (2004). **Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında endüstri meslek ve teknik liseleri**. Orta Öğretimde yeniden yapılanma sempozyumu 20-22 Aralık 2004. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Bildiriler Kitabı. Ankara. 2006.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books.

Köse, M.R. (1990). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**, 15, 51-60.

Mahirođlu, A. (1996). **Teknik eğitim fakóltesi mezunlarını izleme araştırması (1994 Mezunları)**. Metargem yayınları no:6, Ankara 1996.

Oral, B. (2001). Branşlara göre üniversite öğrencilerinin zeka alanlarının incelenmesi. **Eğitim ve Bilim**, 26(122), 19-31.

Öznil, İ.(1993). **Mesleki ve teknik eğitimin sorunlar/ęözümmler ulusal/evrensel perspektif**. MEB Çıraklık ve Mesleki Teknik Eğitim Konseyi Hazırlık Dokümanı, Ankara. 1993.

Taşpınar, T. & Çiçek, S. (2004). **Avrupa birliğine uyum sürecinde ölkemiz mesleki teknik orta öğretim sisteminde yeniden yapılanma**. Orta Öğretimde yeniden yapılanma sempozyumu 20-22 Aralık 2004. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Bildiriler Kitabı. Ankara. 2006.

Titrek, O. (2003). İki basamaklı (1998) ve tek basamaklı (1999) üniversiteye giriş sınav sonuçlarının okul türlerinin başarılarına göre karşılaştırılması. **Eğitim Araştırmaları**. 11, 177-186.

Ulusoy, A. (2003). **Türkiye' de mesleki ve teknik öğretim için öğretmen yetiştirme uygulamaları, sorunlar ve öneriler**. Sivas: Eğitimde Yansımalar: VII, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. 21-23 Mayıs 2003, Cumhuriyet Üniversitesi.

Zerenoğlu, L. (2004). **Yüksek öğretime geçişte alanlar ve meslek liseleri**. Orta Öğretimde yeniden yapılanma sempozyumu 20-22 Aralık 2004. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Tam metin Bildiriler Kitabı. Ankara. 2006.

Tarihi Gelişim Sürecinde Keman

Lale Hüseyinova^a

Özet

Bu araştırmanın amacı, kemanın tarihi gelişimini incelemektir. Araştırmacı tarafından, kemanın oluşumu hangi aşamalardan geçti, hangi müzisyenler kemanın gelişimine katkıda bulundu gibi sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, kemanın ilk ortaya çıkışının, telli-yaylı aletlerin kaynağı olan insanlık tarihinin başlangıcında, insanoğlunun yaşamak amacıyla yaptığı yay ve ok olduğu belirlenmiştir. İnsanoğlunun yayın telini gerip bıraktığı zaman belli bir yükseklikte ses dizisi duyması tellerin sayısının artmasına sebep olmuştur. Ortaya ilk başta Litra, Bandura sonralar keman ailesinden olan Fidel ve Rebek ortaya çıkmıştır. Uzun süren gelişim sürecinde keman yapımında önemli aşamalar gerçekleşmiştir. Keman aletinin gelişimi özellikle 17. yüzyılda büyük aşama kaydetmiştir. İlk keman yapımcıları İtalya'lı Gaspara Da Salo, Andrea Amati, Antonio Stradivarius ve Giüzeppe Guarnerius olmuşlardır.

İlk keman bestecileri Giovanni Gabrieli "Sonat", Karlo Farina "Kapricio", Giuseppe Torelli ilk keman konçertoları ile tanınmaktadırlar. Zamanla kemana verilen önem daha da artmış ve besteciler kemana özel eserler yazmaya başlamışlar. Keman bu noktaya ulaşmasında İ.S.Bach, A.Vivaldi, N.Paganini, C.Tartini, İ.Biber, E.İsai, P.Sarasate gibi bestecilerin eserlerinin büyük etkisi olmuştur.

Günümüzde keman müzik dünyasının vazgeçilmez bir aleti olarak serüvenine devam etmektedir.

Anahtar sözcükler: keman, kemanda gelişme, müzik, besteci, eser

Abstract

The reason of the work is to investigate the historical development of the violin instrument. The researcher investigates both the steps involved during the development of violin instrument and the people who concerned during its development are. In the present work, it is determined that the discovery of the violin instrument were based on that the arrow and the bow both used to continue the human life in the beginning of the history of humankind. Additional, it is highlighted that the source of the string-bow like instruments was also the arrow and the bow. In the evolution of the violin, the strings of the violin instrument were modeled by the stretched string of the bow and the music-like echoes of this string

^a Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

after released. By this way, it is considered that Litra and Bandura came out initially and than Fidel and Rebek which families of violin instrument are. Duration of the development of the violin, important steps were taken mainly in seventeenth century. Earliest violin makers generally from Italy were Gaspara Da Salo, Andrea Amati, Antonio Stradivarius and Giüzeppe Guarnerius, and the composers were Giovanni Gabrieli by known of his concerto “Sonat”, Karlo Farina by known his concerto “Kapricio” and Giuseppe Torelli.

In the course of time, the violin became more important and the composers gave their specific achievements for violin. The achievements of the composers, İ.S. Bach, A. Vivaldi, N. Paganini, C. Tartini, İ. Biber, E. İsay and P. Sarasate, have been primarily influenced in the present form of the violin.

Nowadays, the violin persists in its adventure as a unique instrument in the world of music.

Keywords: Violin, Evolution of the Violin, Music, Composer, Achievement

GİRİŞ

Tarih öncesi devirlerden itibaren gelişme süresince insanoğlunun çevreye karşı estetik bakışı yavaş-yavaş değişme göstermiştir. Hayatın ilk dönemlerinde insanoğlu yaşamak amacıyla yaptığı yay, ok ve diğer ilkel aletlerle kendisinin yaşam mücadelesini karşılıyordu. Zamanla insanın tabiata muhtaç durumu yavaş-yavaş azalmaya başladı. İlkel aletlerin artması, gelişmesi müzik aletlerinin ortaya çıkmasına neden oldu. Tüm tahminlere göre telli-yaylı aletlerin kaynağı sadece yay ve ok olmuştur. İnsanoğlu yayın telini gerip bıraktığı zaman belli bir yükseklikte ses dizisi duyması telli aletlerin ses dizisi aralığının dar sınırlardan geçerek genişlemesine sebep olmuştur. Ses düzümü genel olarak tellerin sayısının artmasıyla olgunlaşmıştır. Bunların sonucunda, yunan litrası, sitra, kifara, bandura, simbala gibi aletler meydana çıkmıştır. Telli aletler ile ilgili yapılan araştırmalara göre Eski Yunan Antika Edebiyatında bandura’ya ait resimler bulunmaktadır. Aşağıda Bandura resimlerine örnekler verilmiştir.



Resim 1-Bandura



Resim 2- Bandura Çalan Müzisyen



Resim 3- Bandura Çalan Kadınlar

Avrupalılar ilk defa 9. ve 11. yüzyılda yaylı aletler ile tanışmışlardır. Bunun ardından Avrupa müziği, Doğu Arap müzik aletlerini kapsayarak kendi parmakla çalınan telli aletlerinde yayla ses tarzı, ses yorumu kullanmaya başlamışlardır. 1100'lü yıllara doğru telli yaylı aletler Avrupa'da çok yaygınlaşmıştır. Değişik ölçüleri olan telli-yaylı çalgılar değişik isimler altında tanınmaya başlamıştır. İtalya ve Fransa'da "viyola", Almanya'da "geygel" Polonya da "gensle", Rusya'da "smık-gudok" isimli çalgılar oluşmuştur. Bunun ardından viyola keman ailesinden olan Fidel ve rebek meydana çıkmıştır. Fidel 5 telli, iri delikleri olan viyola tipli alettir. Rebek ise armuda benzer bedeni, salyangoz kafası, 3 teli vardır. Rus gudok'u eski yaylı alettir, rebeğe daha

yakındır. Armuda benzer bedeni, kabarık kapakları vardır. 3 teli olan gudokun akordu söyle idi: tonik, kvinta ve düodesima. Bir kural olarak tema yukarı telde çalınmaktadır. O zaman aşağı tel eşlikçilik görevi yapıyordu.



Resim 4- Fidel



Resim 5- Rebek

13. yüzyılda viyola sanatı daha da gelişmiştir. Saraylarda saray Fidelleri orkestrası önemli rol oynamaya başlamıştır. O kadar ünlenmişti ki, özel Fidel okulları açılmıştır. Yay tutuşu biraz farklıydı, genel olarak yayı avucun içinde çok sıkı tutuyorlardı. Bu yüzden çok kaba ses çıkıyordu.

Zaman içinde gösterdiği gelişme sonucunda keman yapımında önemli aşamalar gerçekleştir. Orkestralarda viyola da gamba (bacak violü), viola da braccio (kol violü), violino piccolo (keman) kullanıldı. Ancak bunlar çok da iyi kemanlar değildi.

Keman ilk olarak 17. yüzyılda gelişme göstermiştir. İlk keman yapımcısı İtalya'nın Brenya kentinde doğan Gaspara Da Salo isimli kişi olmuştur. Onun kemanları sarı renkli, fakat sesi çokta iyi olmayan kemanlardı. Onun kemanlarını ünlü kemancı besteciler Ş. Beriot ve A. Vyetan çalmışlardır.

1568 yılında başka bir ünlü keman yapımcısı olarak Andrea Amati ailesi ünlenmiştir. Onun öğrencileri Antonio Stradivarius ve Cüzeppe Guarnerius dünyaca ünlü keman yapımcıları olmuşlardır. A. Stradivarius'un 540 keman, 12 viyola, 50 çellosu, G. Guarnerius'un 50 keman, 10 viyola, 1 çello, 2 kontrabası bilinmektedir.

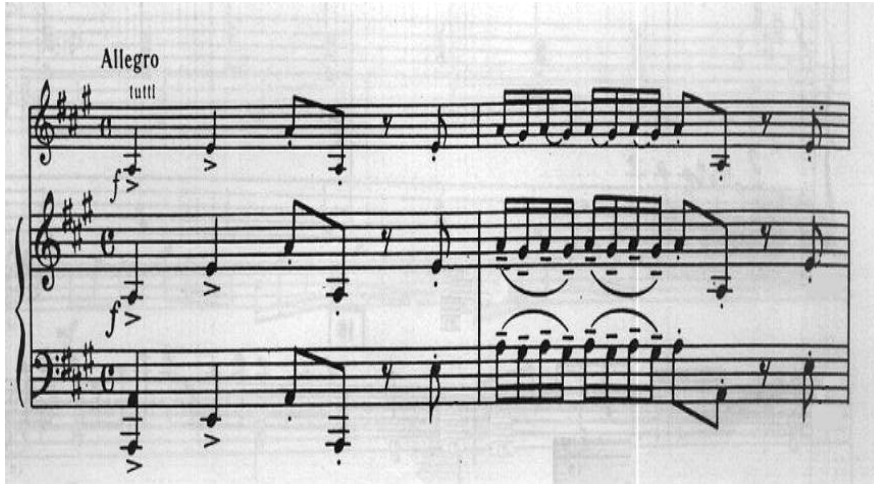


Resim 6- A. Stradivarius kemanı.

İlk keman bestecileri Venedikli Giovanni Gabrieli “Sonat”, Karlo Farina , “Kapricio”, Giovanni Legrensi , “Trio Sonat” bestecileriydi. Diğer ünlü besteciler Bolonyalı Giovanni Battista Vitali, “Chacona” eseri, Giuseppe Torelli ilk keman konçertoları ve Antonio Korelli “ Foliya” eseri ile tanınmaktadır.

1678 yılında İtalya’nın Venedik kentinde doğan Antonio Vivaldi de diğer bir ünlü keman bestecisidir. Dünyaca ünlü bestecinin 221 keman, 20 çello, 6 viyola, 16 flüt konçertoları, “Oton Villada” operası ve diğer ünlü besteleri vardır. Vivaldi konçertoları 3 sert akortları ile seçilmektedir. Bu akortlara “Vivaldi’nin çekiçleri” denmektedir. Bir örnek olarak Vivaldinin La majör ve Sol majör keman konçertolarına dikkatimizi çekiyor:

Örnek 1- A.Vivaldi *La majör Keman Konçertosu*



Örnek 2. A. Vivaldi Sol Majör Keman Konçertosu

The image shows a page of a musical score for A. Vivaldi's Sol Major Violin Concerto. The score is written for five parts: Violino Solo, Violini I, Violini II, Virole, and Celli Bassi. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The Violino Solo part is marked 'Simile' and features a series of eighth notes with accents. The other parts (Violini I, Violini II, Virole, and Celli Bassi) are marked 'mf' and play a similar rhythmic pattern. The score is presented on a light purple background.

Sonra, A.Vivaldinin bu usul, yöntemi J.S.Bachın eserlerinde de kendini göstermiştir. Bach'ın mi majör keman konçertosu buna bir örnektir.

Örnek 3. J.S. Bach mi majör keman konçertosu

Concerto in E major
for violin and strings (Score)

JOHANN SEBASTIAN BACH (1685-1750)

ALLEGRO

The image shows the beginning of the score for J.S. Bach's Concerto in E major for violin and strings. The score is written for five parts: Violin, Violini I, Violini II, Virole, and Celli Bassi. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'ALLEGRO'. The score shows the first few measures of the piece, with the Violin part playing a series of eighth notes and the other parts providing a rhythmic accompaniment.

17. yüzyılda İtalya’da keman gelişimi artarak Fransa, İngiltere, Almanya, Rusya ve diğer ülkelerde devam etmiştir. Kemana verilen önem arttıkça besteciler kemana özel ünlü eserler yazmaya başlamışlardır.

“Müzik bizim içimizde,bizim beynimizde ,bizim şuurumuzda,duygumuzda yaşıyor,onun devamlı “yaşam yeri “ni belirlemek mümkün; şu bizim duyma başarımızdır; enstrümanı bizim dahilimize ram etmek için onu anlamak, ona sahiplenmek gerekiyor”(Heйraз,1967,22).

Keman tabiat itibarıyla en ahenkli bir enstrümandır. İnsanoğlunun sesine daha çok yakın olduğu için,keman bütün aletlerden daha üstün görülmektedir (Чернышевский, 1948, 90). Ünlü Fransız bestecisi Berlioz ise kemanın önemini “Keman karanlık ve şen ortam, fikir ve ihtiras saçır. Yalnız onu konuşturmayı başarmak lazım”(Ауэр,1965,82) sözleri ile ifade etmiştir.

Keman böyle geniş imkanlara, müstesna çalgı hususiyetlerine sahip olduğu için besteciler defalarca kemana müracaat etmiş ve keman için eserler yazmışlardır. Bu anlamda keman için Konçertolar, Fanteziler, Poem ve diğer parçalar çok önemlidir. Onu da söylemek gerekir ki, bu parçalarda besteciler kemanın tüm imkanlarını, özellikle onun ses rengini hassaslıkla duyarak aletin melodik tabiatını başarıyla göstermişlerdir. Keman sanatının parlak ünlülerinden olan C. Tartini, N. Paganini ve Y. İoahim’in sözlerini hatırlamak tam uygun olur; Tartini “iyi çalmak için iyi okumayı başarmalısın”. Paganini, “başka birilerini mecbur hissettirmek için, kendin daha çok hissetmelisin”. İoahim’i ise “derinden düşünüp ve hissetmeyi başarmak gerekir ki, başkalarını da tekçe hissetmeye değil düşündürmeye de mecbur ettirmiş olasın”(Брейтбуыр,1966,32) demiştir.

Kemanın gelişimi arttıkça değişik çalgı tarzları ve usulleri meydana çıkmaya başlamıştır. Boş tellerden bestecilerin yararlanması buna güzel bir örnektir. Boş tellerde çalgı duyumu keman için eserler besteleyen besteciler tarafından her zaman göz önüne alınmıştır. Mesela bir çok keman eserleri (Mozart, Bethoven, Brahms, Çaykovski ve başkalarının keman için konçertoları) hep D-dur (Re majör) tonunda bestelenmiştir.

Keman çalınması sırasında boş tellerden yaralanma çalgıya parlaklık ve ışıklık veriyor.Boş tellerden yaralanılmadan çalınmasında ise ses boğuklaşmaktadır (Hüseyinova, 2002, 93).

Klasik müzik türlerinden olan solo keman için sonat, Alman besteci, İ. S.Bach’ın eserlerinde uygulamaya başlamasını takip eden süreçte, Belçikalı

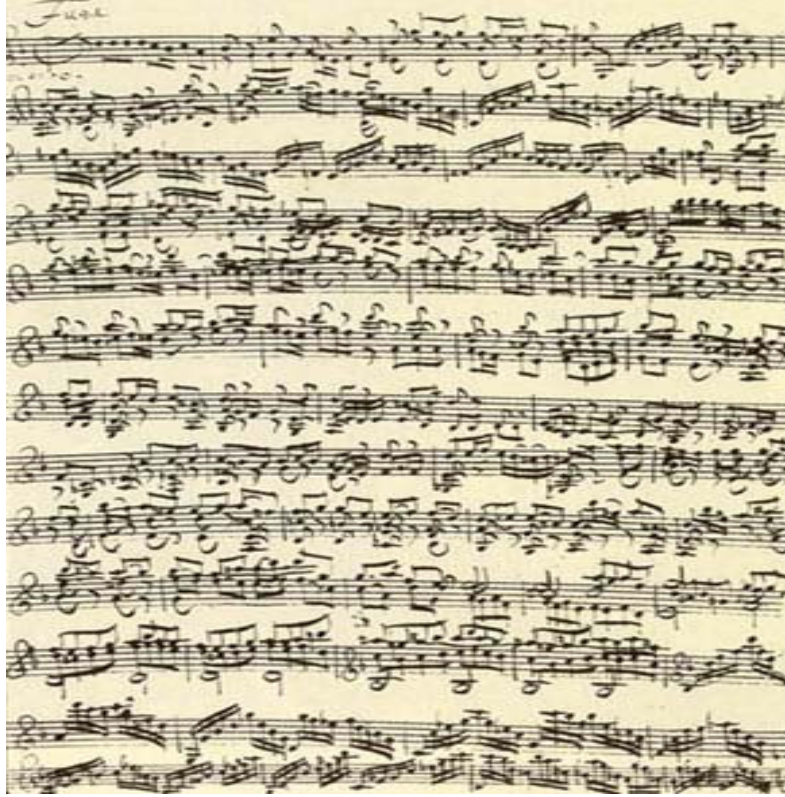
besteci Ejen İsayi'nin "Solo keman için sonatları" isimli eserleriyle zirveye ulaşmıştır.



Resim 7- Ünlü Alman Besteci J.S. Bach
(1685-1750)

İ.S.Bach'ın solo keman için sonat ve partitler topluluğu solo keman edebiyatının en yüksek zirve eserleridir. Bu eserlerin içinde de en önemlisi, ikinci partitdir. İkinci partidin tacı ise meşhur Chacone'dir. Bach'ın bu şedevr eseri hakkında Filipp Şpitta fikrini şöyle söylemiştir: "Bu eserde tekçe keman tekniğinin incelikleri değil, aynı zamanda diğer bestecilerin sanatında da nadir rastlanan fantazinin hakim durumunun da olmasıdır" (Морозов,1984,111).

Kemanın çalgı tarzına geldikçe hem teknik ,hem de obraz bakımından solist karşısında bir çok zorlukların,problemlerin çözülmesi ünlü Rus kemancı Boris Gutnikov'un, İ.S.Bach'ın solo keman için sonat ve partitlerini çalışırken yaptığı usullerin hususiyetlerini hatırlatmak yerinde olurdu: "Sonat ve partitlerin herhangi bir bölümünün üzerinde çalışırken,her zaman gösterilmiş olan epizotun, bölümün bazen bir toplumun çerçevesinden ayrılmayı tercih ederim.Usul, obraz ve artikilasyon meselelerini tam Bach dünyasının dramatiği hususiyetlerini kurala uygunlukları bakımından anlamaya çalışıyorum"(Гутников,1988,21).



Resim 8. Bach'ın El Yazısı

Bundan hariç keman sanatı tarihinde İ.Biber'in 16 sonatı kendine ait bir yer almıştır. Biber'in sonatları programlıdır. Sonat silsilesine varyasyon formuna ait danslar-Passakalyalar, Chaconeler çok geniş bir şekilde dahil ettirilmiştir. Özellikle solo keman için passakalyalar çok merak çekiyor. (Фельдгун,1983,46-47)

İsai'nin solo keman için sonatları hakkında dünyaca ünlü keman sanatçısı David Oystrah'ın sözlerine de bir göz atarsak "Bu sonatlarda İsai Paganini yolunu devam ettirerek, aletin teknik-çalgısını daha da geliştirmiştir ki, bu esas itibariyle polifonik usül olarak kendisini ispat etmiştir"(Гинзбург,1959,113).

Bütün bu solo sonatların her biri kendi spesifik hususiyetleri ile seçilmiştir. Sonatlar kendine ait parlaklığı ,muhtelifliği ile dikkat çekmektedir.

Buna ilaveten bu sonatların müzik dilinde de bestecilerin bireysel özellikleri göze çarpmaktadır.

Sonatlarda keman aleti kendi teknik yorumları, dolu dolu anlatım, ifade usulleri ile seçilmektedir. Çalgıda hem sağ,hem de sol el çok büyük anlama sahiptir. Her türlü teknikler, pizzicato ve arco sıralamaları bunları bir daha onaylıyor.

Keman gelişimi hızla artarak öz etkisini Azerbaycan'da da göstermeye başlamıştır. Dünyaca ünlü Azerbaycan bestecisi Üzeyir Hacıbeyov Şarkda ilk opera olan "Leyli ve Mecnun"(1907) operasına, Müslüm Magomayev "Şah İsmayil" operasına keman soloları dahil ederek yazmışlardır. Onların yolunu devam ettirerek Gara Garayev, Fikret Amirov, Arif Melikov,Hayyam Mirzazade, Musa Mirzoyev, Azer Rzayev, Tefvik Bakihanov gibi ünlü besteciler keman edebiyatına yeni tarzlar,yeni yorumlar,yeni sitiller katarak,keman için konçerto, sonat ve diğer eserlerin bestelenmesine öncülük etmişlerdir. Gara Garayev keman ve orkestra için konçertosunu dünyaca ünlü keman sanatçısı Leonid Kogan'a ithaf etmiştir ve bu konçertoyu ilk defa L. Kogan yorumlamıştır.

Kemana o kadar büyük önem verilmiş ki keman için özel bestelenmiş eserlerle bir arada, opera ve balelerden bazı bölümler bile keman için ayrıca parçalar şeklinde Azerbaycan Devlet Konservatuarının profesörleri tarafından işlenerek hazırlanmıştır (İsazade,1961,47). Bu G.Garayev'in "Yedi güzel" balesinden "Çin güzeli","Slavyan güzeli","Hint güzeli","Yıldırımllı yollarla" balesinden "Vals","Kızların dansı","Donkişot" senfoni gravürlerinden "Seyahat","Aldonsa","Pavana",F.Amirovun "Sevil" operasından "Sevil'in Ariozosu" A.Melikov'ın "Muhabbet efsanesi" balesinden "Türk kızlarının dansı ve diğer eserlerdir.

Eserlerinde Azerbaycan bestecileri kemancıları geliştirecek teknikler, kemana ait sol ve sağ el çalgı usülleri:çift sesler, pasajlar, saltando, stakkato,col legno, pontiçello, markato, glisando, portamento, pizzicato ve arco sıralamaları ve başka bunun gibi tüm teknikleri sık sık kullanmışlardır.

Ünlü Azerbaycan bestecisi T.Bakihanov Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti içinde sürekli festival, sanat gösterilerine katıldığı için Türk halk ezgileri onun dikkatini çekmiştir (Qafarova,1992,17). Bu anlamda onun keman ve piyano için beşinci "Türk sonatı", "Türk rapsodisi", "Kuzey Kıbrıs fasilleri" gibi eserleri meydana çıkmıştır. Bakihanov "Kıymet bilme",

“Hani benim yemenim”, “Şişmanoğlu”, “Boztepe” (Sarısözen,1962,13) gibi Türk halk şarkı ve ezgilerini işleyerek üç bölümlü keman sonatını oluşturmuştur.

Günümüzde keman, solo, düo, kuartetler ve orkestraların vazgeçilmez bir aleti olarak serüvenine devam etmektedir.

Kaynakça

- Auer, L. (1925). **Grade Course of Violin Playing**. Newyork.
- Ауэр, Л.С., (1965). **Моя школа игры на скрипке**. Москва: Музыка.
- Брейтбург,Ю.А.,(1966). **Йозеф Иоахим- педагог и исполнитель**. Москва:Музыка.
- Чернышевский,Н.Г.,(1948).**Эстетические отношения искусства к действительности**. Москва:Музыка.
- Фельдгун,Г.Г. (1983).**История зарубежного скрипичного искусства**. Новосибирск .
- Гинзбург,Л.(1959).**Эжен Изаи**. Москва .
- Гутников,Б. (1988).**Об искусстве скрипичной игры**.Ленинград:Музыка
- Qafarova,Z.(1992)Т.Вакıханов.Вакı:Azərnəşr.
- Hüseynova, L. V. (2002). **Azərbaycan Bəstəkarlarının skripka üçün Əsərlərində Üslub Xüsusiyyətləri və İnterpretasiya məsələləri**(1970-1990-cı illər) Bakı.
- İsazadə, Ə. (1961). **Azərbaycan Sovet Bəstəkarlarının Instrumental Yaradıcılığı**. Bakı:Az.SSR Elmlər Akademiyası Nəşriyyatı.
- Морозов,С. (1984). **Бах И.С.Москва:Мол.гвардия** Нейгауз,Г.Г. (1967). Об искусстве фортепианной игры.Москва:Музыка
- Sarısözen, M. (1962). **Türk Halk Müziği Usulleri**, Ankara: Resimli Posta Matbaası.

İkincil Yazının Oluşmasında Eleştirmenlerin Rolü Üzerine

Hüseyin Arak^a

Özet

Bu araştırma ikincil yazının oluşmasında eleştirmenlere düşen görevleri incelemektedir. Araştırma betimleme yolu ile yapılmıştır. Araştırmacı, eleştirmenlerin üstlendikleri görevleri; okur ile yazar arasında üstlendikleri sorumlulukları saptama amacını güder. Bu araştırma sonucunda, eleştirmenlerin kaleme aldıkları tanıtıcı yazılar ve eleştirel incelemeler aracılığıyla hem okurlara hem de sanatçılara yol gösterici bir görev üstlendikleri tespit edildi. Edebiyatın gelişebilmesi için ikincil yazını oluşturan eleştirel incelemelerin gerekliliği anlaşıldı.

Anahtar sözcükler: ikincil yazın, eleştirmen, eleştiri, okur, yazar, sanatçı

On the role of critics on the formation of the secondary literature.

Abstract

In this research, the role of critics in the formation of secondary literature was investigated, using a descriptive method. The study is aimed at determining the factors that critics should bear in mind and the critics' responsibilities towards the writer and the reader.

The result of this critical research revealed that critics assume a duty of guidance both for the reader and the writer through their introductory work and criticisms. It has been understood that secondary literature consisting of critical research is essential for the development of Literature.

Key words: secondary literature, critic, criticize, reader, author, artist

1.Giriş

Kavram olarak eleştiri, “*bir şeyin değerini vermek, o dünya içinde benzerlerine göre konumunu ve durumunu hükme bağlamak*” demektir (Tural, 1993: 15). Bu görevi yerine getirenler ise genellikle teorik bilgiyle donanımlı olan edebiyat bilimciler ve eleştirmenlerdir. Onlar yeni çıkan eserlerin orijinal yönlerini göstermek, benzerleri arasındaki farkları, eksiklik ve aksaklıklarını değerlendirmek, eleştirmek, hükme bağlamak durumundadırlar (Tural, 1993: 14).

Edebiyat eleştirisi öncelikle, yazar-eser-okur arasındaki ilişkide önemli bir işleve sahiptir. Bunun nedeni eleştirmenin ortaya koyduğu inceleme yazısının eseri ve yazarı olduğu kadar okuru da yakından ilgilendirmesinde

^aYrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.

yatmaktadır. Eleştirinin önemini ortaya koyan asıl öge bu ilgi bağıdır. Okur açısından eleştirinin geçerli olup anlam kazanabilmesi için hiç olmazsa okurun önceden sahip olmadığı bilgileri vermesi ve okura belli bir görüş açısı getirmesi gerekir (Carlaui – Fillox, 1985: 25). İkincil yazını oluşturan eleştirel inceleme yazılarının, yazarları ve okurları yönlendirmede ve onların ufkunu açıp anlaşılmasını sağlamada büyük önemi vardır.

Bu çalışmanın amacı, eleştirinin, incelemeci, aydınlatıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yanıyla bütünlük sağladığı andan itibaren işlevini başarıyla yerine getirebileceğini ortaya koymaktır. Çünkü çağdaş edebiyat eleştirisini bu mantık üzerine kuruludur. Eleştirmen edebiyat eserini irdeleyen ve açıklayan eleştirel inceleme yazısıyla hem okura hem de sanatçıya hizmet etmektedir. Terry Eagleton'un da dile getirdiğı gibi eleştiri, eserin muğlâklığını gidererek eseri tanıtmaya yönelik bir çabadır:

Eleştiri, anlatıdaki atlamaları, muğlâklıkları ve yoğunlaşma noktalarını (söylenmeyen kelimeleri, çok sık tekrarlanan kelimeleri, dil sürçmelerini, kekelemeleri) gözleyerek, ikinci gözden geçirmenin katmanları arasında gezebilir, tıpkı bilinçdışı istek gibi, eserin hem gizlediğı hem de ortaya çıkardığı “altmetni” araştırabilir. Başka bir deyişle, yalnızca metnin söyledikleri ile değil, nasıl işlediğı ile de ilgilenebilir (Eagleton, 2004: 222).

Ayrıca “*eleştirinin artarak giden bir eğiliminin, ayrılmaz bir bütün sayılan eserleri ve yazarları daima daha derinden anlamaya çaba harcamak*” olduğı görüşü ağırlık kazanmaktadır (Carlaui-Filfox, 1985: 99). Sanatsal bir ürüne yönelik eleştiriler bu bağlamda ele alınmalı, değerlendirilmeli ve belli bir bakış açısının süzgecinden geçirilmelidir. Bu nedenle eleştirmen sanat, din, politika, psikoloji, felsefe, tarih ve biyografi alanlarının hepsiyle yakından ilgili olmalıdır. Başarılı olmak isteyen titiz bir eleştirmen bu alanlarda mutlaka birikimli olmalı, kendisini yetiştirmelidir. Eleştirmenin başarılı bir eleştiri yapabilmesi için ciddi bir birikim yanında ele aldığı konu veya yazar hakkında ciddi bir araştırmaya da ihtiyacı vardır. Eleştirmen zengin bir bakış açısı ve kültüre sahip olursa, ancak o zaman ele aldığı konuyu, kişiyi veya eseri amacına uygun olarak değerlendirebilir. Böyle bir yaklaşımı kazanabilmesi için eleştirmenin kişisel duygulardan kurtulması bir gerekliliktir. Buna ek olarak eleştirmenin edebiyat yaklaşımlarına ve bilimsel yöntemlere aşina olması incelemesini verimli olarak ortaya koymasında yararlı olacaktır. Aksi halde

kişisel tercihler, sempatiler ve belirli düşüncelere bağlanmış yazılar bilimsel yaklaşımı kazanmamış eleştirimen tarafından eleştiri gibi sunulabilir. Bu durumu Hilmi Uçan da şu sözleriyle özetler:

Yöntemli bir eleştiri, günümüzde bile tam anlamıyla edebiyat alanındaki önemli yerini almıştır demek pek kolay değildir; yazınsal alanda önyargılar, pazarlama kaygıları, öznel düşünceler ön plandadır (Uçan, 2006: 33).

İyi bir eleştiri iyi bir sanat eseri gibi hayat ve insan ilişkilerine ait yeni bir yorum getirmez. Eleştiride önemli olan, eleştirinin konusuna uygun bir yöntemle ve üslûpla yazılıp okurlara sunulmasıdır. Gürsel Ayaç eleştirel incelemeye konu olan eserin inceleme yönteminin konusu ve yazarın yaklaşımıyla uyumlu olması gerektiğini şöyle ifade eder:

Romanın, öykünün konusu, yazarının yaklaşımı, benim eleştiri yöntemimi büyük ölçüde belirliyor. Meselâ bir psikolojik romanı psikoloji, ama feminist romanı feminist eleştirinin kriterlerini göz önünde tutarak değerlendiriyorum.

Konuya uygun bir dil ve tavır geliştirmek, bakış açısını kaybetmemek, eleştirilen konu ve kişinin hakkında yeterli bilgiye sahip olmak başta gelmektedir. Murat Belge de bu konuyu irdelerken eleştirinin belirli bir yöntemle yapılmasından yanadır:

Eleştiri bir sistem gerektirir; daha önemlisi eleştiri “adına” yapacağımız bir değerler sıkalası gerektirir. Sanat ve edebiyat eleştirisi de, son analizde hayatın değerine ilişkin bir tartışma anlamına gelir (Belge, 2003: 790).

Eğer eleştirimen bir yönetime bağlı kalarak çalışmazsa yapılan hatalar yüzünden eleştiri niyetiyle yazılan yazı bazen amaçlananın dışına çıkabilmektedir. O zaman okurlara yarar sağlamaktan ziyade zarar verir.

2.Eleştirimenin Görevi

Çoğu insan övülmekten hoşlanır, ancak sıra eleştiriye gelince durum değişir. Kendisine gerçekleri göstermeye çalışanlara pek öyle iyi gözle bakıldığı söylenemez. Yazarlarda da durum bundan farklı değildir. Ortaya koyduğu eserde anlatmayı amaçladıkları eleştirimenler tarafından farklı anlaşılıp yorumlanırsa ortaya çıkan eleştirel inceleme yazar tarafından kabul görmez. Yazar anlaşılmadığını veya kendisine karşı düşmanca tavır takınılıp yıkıcı sarkastik eleştiri yapıldığını ortaya atar. Burada göz ardı edilen önemli nokta:

Ortaya konan bir edebiyat eserinden herkes aynı anlamı mı çıkarmalı, herkes aynı yorumda bulunmak zorunda mı sorusuna verilecek cevaptır. Her okurun ve eleştirmenin birikimine, kültürel alt yapısına göre bir anlam çıkarabileceği kabul edilmelidir. Bazen bu yazarın hoşuna da gitmeyebilir. Eleştirmenler yazılarını kaleme alırken amaçları yazarların hoşuna gitmek, onlardan aferin almak değildir. Onlar edebiyat anlayışlarına, eleştirel düşünce yapılarına göre bir inceleme ortaya koyarlar. Dolayısıyla eleştirmenlik yazarların ve okurların beğenisini kazanmak için yapılan bir meslek değildir.

Eleştirmenlerin içinde de haksız eleştiri yapanlar, belirli bir amaca yönelik güdümlü hareket edip öznel davrananlar bulunabilir. Kendi düşüncelerine yakın yazarlara öncelik verip, diğerlerine soğuk durabilirler. Bazı yazarları övüp okurların gündeminden inmemelerine katkıda bulunabilirler, ancak tüm eleştirmenlerin bu tutum ve davranış içinde olduğu elbette söylenemez. Gürsel Aytaç eleştirmen olarak etkinlik gösterirken herkese eşit davranmaya çalıştığını, takındığı eleştirmen tavrını ve yaklaşımını şöyle dile getirir:

Kaba çizgileriyle “soldan sağa” bütün yazarlarımızla ilgileniyorum. Bir eleştirmenin, bir araştırıcının görevi bence yargıcınki gibidir; taraflara yukarıdan bakabilmelidir. Öte yandan edebi eserin ölçüsü, neyin işlendiğinden çok nasıl işlendiğinde gizlidir. Bunu ortaya çıkarmak istediğinde, eleştirmen, ancak paletinde her renge yer verirse ülkenin edebiyat manzarasını yansıtabilir. Ben eleştirmeni, geleceğin edebiyat tarihçilerine malzeme hazırlamakla görevli sayıyorum.

Aytaç'ın sözlerinden de anlaşılacağı gibi eleştirmenin görevi taraf olmadan tüm edebiyat dünyasına tarafsızca yukarıdan bakabilmektir. Eleştirel incelemeler okurlar için sağlıklı bir kaynak oluşturması amacıyla yapılmalı ve okura eser hakkında olabildiğince nesnel bir yargıya varma olanağı sağlamalıdır. Edebiyat eleştirisinde eseri temel alan bir eleştiri çözümleyici bir inceleme sonunda, eserin sanatsal değerine ilişkin bir görüşü örneklendirecek ya da temellendirecektir. İnceleme sırasında eserle organik bağı korumaya özen gösteren bir eleştiri yaklaşımı pratik sonuçlar ortaya koyacak, eğer kuramsal sonuçlar elde edilir ise onlar da güvenilirlik kazanacaktır.

Edebiyat eleştirileri kaleme alan Füsün Akatlı eleştirmenin görevini ve etkinlik alanını şöyle tanımlar:

Yaygın bir kaniya ve bu kaniya hak verdirebilecek kimi eleştiri yaklaşımlarına bakılırsa; sanatçı yapıtı koyar ortaya ve sonra sıra artık eleştirmene gelir. Onun görevi, her yapıtın üzerine ya balarısı gibi, ya akbaba gibi konmak ve yapıtla okuyucu arasında iletken ya da yalıtkan bir 'eleştiri tabakası' oluşturmaaktır. Ben sanmıyorum ki, gerçek bir sanatçının ya da kendini bilen okurun birbiriyle iletişim kurmak için böyle bir aracıya gereksinimleri olsun. Yazar, neyi nasıl yazması gerektiği konusunda direktifler almaya gereksinim duymayacağı gibi, ne dediğini okurlarına kendisinden daha iyi aktaracak, 'hislerine tercüman olacak' bir iyilikseveri de (!) tebessümle karşılayacaktır. Öyleyse nedir eleştirinin gerçek anlam ve işlevi? Ne olabilir? Eleştirinin amaçlarından biri; bir sanat görüşünü, yani bir sanat yapıtının sanatsal değerinin ölçütleri üzerine bir görüşü örneklendirmek ya da bir örnekten yola çıkarak çözümlenmeler ve değerlendirmeler yapmak yoluyla böyle bir görüşü temellendirmek olabilir. ... Eleştiri için düşünölebilecek ikinci bir amaç da, ya tek tek yazın yapıtlarını ya da yapıtlarıyla bir yazarı ele alarak bir edebiyat incelemesi, bir tanıtma, ele alınan yapıtlar arasında bağlantılar kurmayı ve bir sanat çizgisi belirlemeyi gözeten bir değerlendirme yapmak olabilir.

Eleştirel incelemeyi kaleme alan eleştirmen yazarlar arasında ayırım yapmamalı. Belli bir siyasi görüşün değil, çeşitli kesimlerin eleştirmeni olmalı ve edebiyatçı diye tanımlanan herkesin eserini iyi veya kötü olsun değerlendirmelidir. Eleştirmenlikte yan tutmamak, kapsayıcı olmak en başta gelen sorumluluklardan biridir. Bir yazara karşı takınılabilecek olan en olumsuz tavır onun eserini görmezden gelmektir. Böyle bir tutum yazar-eleştirmen ilişkisini yerici eleştirilerden daha kötü bir şekilde etkilemektedir. Bunun yanında, çeşitli grup dayanışmaları ile olmadık kitaplar okur karşısına büyük övgülerle çıkarıldığı için, okurun değer ölçütleri değersiz eserlerle sarsılmaktadır. Bu nedenle eleştirmenin iyi eserlerin seçiminde üzerine düşen görevin daima bilincinde olması gerekir. Eğer eleştirmen yaptığı uğraşının öneminin bilincinde olursa zorluklara da göğüs germeyi başaracaktır.

Eleştiri aynı zamanda çok büyük bir kültür, bilgi ve duygu birikimi isteyen bir alandır. Birçok yazarı ve kitabı eleştirmekle sorumlu olan eleştirmen, karşısında birbirinden farklı ürünleri bulmaktadır. Her yazarın bilgi düzeyi, felsefi anlayışı, yaşama bakışı ve diğer birikimlerinin farklı olduğu göz

önüne alındığında kendisini nasıl zor bir görevin beklediğini unutmamak gerekir. Ele aldığı ürünlerin belki eser derecesine yükselmesine, ya da yok olup gitmesine katkıda bulunacaktır. Yeniliklerle ve sanatsal özelliklerle dolu, duygusal inceliklerle örülmüş eserleri kavramak, çözümlmek ve onları sahip olduğu kişisel duygularından sıyrılarak incelemek ve okurun önüne çıkarmak eleştirmenin başlıca görevlerindedir. Bu görevini yerine getirirken, asıl kalıcı olanın kendisi değil, eleştirdiği eser ve yazar olduğu bilinciyle hareket etmelidir.

Eleştirmenler bir taraftan okur olarak okuma eyleminde bulunurken, diğer taraftan da bunu okuma-yazma etkinliğine dönüştürmelidirler. Böylece eleştirmenler yazınsal yapıtı inceleme, çözümlme ve değerlendirme görevini de yerine getirmiş olurlar. Bu inceleme ve çözümlmeleri kaleme alırken eleştirmenin belirli bir inceleme yöntemini izlemesi gerekir. İnceleme yönteminin seçiminde ise ele alınan eserin içinde barındırdığı gizil yanlarını açığa çıkaran bir yöntem tercih edilmelidir. Eleştirmenlerin eleştiri yöntemini nasıl seçtiğini ve eleştirilerini nasıl gruplandırabileceğini Berna Moran şu sözleriyle dile getirir:

Genellikle eleştirmen, kendi bilgisine, yeteneklerine, sanat anlayışına en uygun yöntemi esas yöntem olarak benimser ve diğerlerinden de yararlanır. Hangi yöntemi kullanırsa kullansın bir eleştirmenin söylediklerini kabaca üç kategoriye ayırabiliriz: Betimleyici; açıklayıcı (yorumlayıcı); değerlendirmeci (Moran, 1999: 299)

Eğer eleştirmen incelemesinde belirli bir yöntemin ölçütlerine uyarak inceleme yapar, bir türde yoğunlaşırsa başarılı olur. Eleştirmenlerin incelemelerinde başarılı olamamaları büyük çoğunlukla bir türde yoğunlaşmamalarına, belirli ölçütler geliştirmemelerine, eleştirel alanda bilgi birikimine gitmemelerine, kendi aralarında aynı eser hakkında tartışmaya girmemelerine bağlanabilir. Yukarıda sayılan nedenler eleştirinin gelişmemesinin başlıca nedenleri arasında değerlendirilebilir. Bunun dışında eleştirmenlerin eleştirilerini kaleme alırken alacakları tepkilerden çekinmemeleri, korkmamaları da gerekmektedir. Eleştirmen alacağı tepkilerden rahatsızlık duymamalı, çünkü onun birilerine yaranmak gibi bir derdi olmaması gerekir. O sadece üzerine düşen inceleme, yorumlama ve tanıma görevini yerine getirmelidir.

Edebiyat eleştirisi Türkiye'de henüz daha arzu edilen düzeyde olmasa da işlevini yerine getirmekte ve ikincil yazının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Özellikle sanatçıyla okuru buluştırmaya çalışan eleştirmenler ile sanatçı yönü ağır basan eleştirmenlerin sayısı azımsanacak gibi değildir. Okurla sanatçıyı bir araya getirmeye çalışarak yaratıcı yönlerini eleştiri alanına yönlendiren sanatçılarımız da vardır. Muzaffer Buyrukçu'nun da dile getirdiği gibi, bu zor uğraşı Türkiye'de sürdürmeye çalışan eleştirmenlerimiz yok değildir:

Eleştiri, inceleme, deneme türlerinde ortaya koyduklarıyla o türleri ilginç kılan, isteklilerini çoğaltan, geliştirdikleri yöntemlerle, anlatım teknikleriyle ve takındıkları tavırlarla zenginleştirenlerin başında Nurullah Ataç, Sabahattin Eyüboğlu, Vedat Günyol, Memet Fuat, Fethi Naci, Mehmet H. Doğan, Nermi Uygur, Akşit Göktürk, Füsün Akatlı vardır.

Yukarıda adı geçen eleştirmenler dışında Hilmi Uçan'a göre, Tahsin Yücel, Hilmi Yavuz, Mehmet Kaplan, Cemil Meriç, Asım Bezirci ve Ömer Lekesiz de bu eleştirmenler arasına ilave edilebilirler. Ona göre, bu eleştirmenler Cumhuriyet Dönemi'nde yazınsal eleştiri alanında okuyucuya ışık tutabilecek çalışmalar ortaya koyanlar arasında sayılabilir (Uçan, 2006: 34).

İkincil yazını oluşturan eleştirel incelemelerin Türk edebiyatında henüz istenilen düzeyde yeterince gelişmediği görülse de, eleştirmenler özverili çalışmalarıyla yeni eserleri tanıtıcı yazılar kaleme almaktadırlar. Olumsuzluklar içinde çalışmalarını sürdürmek zorunda kalan eleştirmene hep kötü gözle bakıldığından, eleştirel incelemeye girişmek büyük bir cesaret istemektedir. Bu nedenle sadece nitelik olarak değil, aynı zamanda nicelik olarak da eleştirel içerikli çalışmalar sınırlıdır. Yeterince eleştirel içerikli inceleme yapılmaması sorunların en başında gelmektedir. Örneğin, Alman Edebiyatında eleştiriye ve incelemeye dayalı olan ikincil yazın oldukça gelişmiş durumdadır ve yayımlanan eserlerin çok farklı açılardan incelemeleri yapılmaktadır. Oysa Türk Edebiyatında batılı eserlerle boy ölçüşebilecek özelliklere sahip birçok eser olmasına rağmen, bu eserlerin yeterince incelemesi yapılmadığından ikincil yazın gelişmemekte ve böylece eserlerin tanıtımı gerçektelemediği gibi iyi anlaşılmasının da sağlanamadığı görülmektedir.

Eleştirel içerikli yazılarda eleştirmen sanatçıyı suçlayıcı, yeric ve yerle bir edici yaklaşım içinde bulunmamalıdır. Böyle bir yaklaşım eleştirinin olumsuz anlamda değerlendirildiğini belgelemektedir. Oysa eleştiri sadece yermek değil, aynı zamanda bilimsel bir yaklaşımla eserin gizil yanlarını açığa çıkarmak, okur için daha anlaşılır hale getirmektir. Bunun yanında eleştirmen

eleştiriye saygıyla bağlanmalı, aksi halde bu uğraşı başka türlü sürdürülemez. Çoğu kez karşılık almadan sürdürülen bir uğraş belirli bir noktadan sonra son bulacaktır. Maddi refaha ve üne kavuşturmayan eleştiri birçok defa eleştirmeni sevdiği birçok insanla olumsuz eleştirilerinden dolayı karşı karşıya da getirir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen eleştirmenin eleştirden vazgeçmeyerek sürdürmesi gerekir. Çünkü düşünceye saygı ve düşünsel çalışmaya eğilim ancak eleştiriyle kendini dışa vurabilir. Eleştirel içerikli yazılar yazmaya başlayan kişi çileli, riskli ve aynı zamanda cesaret isteyen bir uğraş alanı içinde bulunduğunu bilmelidir.

Gerçekçi bir eleştirmen algılama ustası olarak sadece sanatı ve sanatçıyı tanıtan kişi değildir, aynı zamanda sanatı ve sanatçıyı özel kılan koşulları saptar. Bilinçli tavrı olarak belirli bir sanat olayı karşısında kendi yargısını dile getirir. Eleştirileriyle yeni yayımlanan eserleri inceleyip yorumlaması gereken eleştirmen, yargılar getirirken cesareti kadar engin bir kültürel altyapıya da sahip olmalıdır. Okurların tepkisinden çekinip basmakalıp eleştirmenliğe yönelenler zamanla yok olup giderler. Bugün artık eleştirmen kullandığı eleştiri yaklaşımı ve yönteminden sorumludur; kendisine eleştirisini ile ilgili yöneltilen sorulara, kaynak ve kanıt göstermeksizin kurnazlığa kaçan cevaplar verememektedir. "Bence böyle, bundan dolayı" gibi sadece öznel algılama sözcükleri içeren ve sağlam dayanağı olmayan eleştiriler ve yargılar kabul görmemektedir. Eleştirmen incelemesi sırasında dile getirdiği yorumlarını sağlam kanıtlara dayandırmak zorundadır. Edebiyat eserinin içerdiği sanatsal değerleri ortaya çıkarıp okura örnek bir okuma varyasyonu sunan, okura kendi alımladığını ileten eleştirmen Hilmi Uçan'ın da vurguladığı gibi farklı bir göreve sahiptirler:

Bir yazarın görevi "yazmaktır": Canının istediğini yazar, "keyfi" davranabilir. Ama okuyucu/eleştirmenin "keyfilik ve "ilkesizlik" gibi bir lüksü yoktur. Okuyucu/eleştirmen sövmek, övmek, "gagalamak" peşinde olamaz: Önce anlamak, sonra anlatmak, anlamlandırmak, değerlendirmek durumunda (Uçan, 2003: 12).

Bu görevinin dışında eserin edebiyat içindeki yerini almasında söz sahibi olan da yine eleştirmendir. Yıldız Ecevit'in de önemle üzerinde durduğu gibi, eserin edebiyatta yer edinebilmesi için öncelikle eleştirel olarak incelenmesi, okurlara tanıtılması ve böylece ikincil edebiyatın içinde yer alması bir gerekliliktir:

Bir edebiyat ürününün değerinin kanıtlanabilmesi için zamana gereksinim vardır. Avangart biçim denemelerinde bulunan ve nonkonformist bir yapı gösteren yazarın, edebiyat çevreleri tarafından benimsenmesi için gereken süre ise her zaman daha uzun olmuştur. Örneğin, yalnız Alman değil, dünya tiyatrosunun öncü isimlerinden Büchner'in edebiyat tarihi içinde yerini alması, ölümünden 50-60 yıl sonra gerçekleşebilmiştir. Bir yazarın toplum tarafından benimsenmesi için, her şeyden önce okunması, yapıtlarıyla ilgili olarak yayımlanan eleştiri yazıları ve araştırmalarla değerinin kanıtlanması -en azından Batı toplumunda bu böyledir-, bunun için ise süreçlerin büyük bir hızla yaşandığı çağımızda bile en az 10-15 yılın geride bırakılması gerekir.

Eserlerin inceleme sonucu değer kazanıp kazanmaması uzun bir süreçten sonra kesinlik kazanmaktadır. Bu süreci belirleyen ikincil yazında eser hakkında çıkan inceleme ve değerlendirme yazılarıdır. İkincil yazını oluşturan eleştirel incelemeler eserin edebiyat dünyasına getirdiği yeni anlatım öğelerini ve biçimlerini ortaya koymaya çalışır. Buradan yola çıkarak eleştirmenlerin eleştirel incelemelerini okura ulaşan küçük ama sağlıklı ipuçları olarak değerlendirmek yerinde olur. Okur ile yazarı buluşturup bir araya getiren eleştirmen köprü görevi görmektedir. Eleştirmenlerin inceleme yazısı yazmasıyla yeni eserlerin değerlendirme süreci sağlıklı olarak işler. Böyle bir durumda eserler okurla buluşarak bir köşeye atılıp yok olup gitme tehlikesiyle karşı karşıya kalmazlar.

Bir edebiyat eseri tamamlanıp yazarının elinden çıktığında onu okurlara ulaştıracak, ya da anında değerini küçültüp yok olup gitmesini sağlayacak olan eleştirmen görevinin ve sorumluluğunun bilincinde olmalıdır. Bu nedenle eleştirmenin görevi küçümsenmemeli, eleştirmenliğin çok önemli bir etkinlik alanı olduğu bilinmelidir. Eleştirmenlere gereken saygı gösterilmeli ve edebiyat dünyasında taşıdıkları önem iyi anlaşılmalıdır, çünkü bir yapıtın içerdiği sanatsal öğeleri ortaya çıkaracak, onları okura iletcek olan eleştirmendir. Henüz daha eser katına yükselmeyen yapıtın hangi gelenekte ve hangi akımların etkisi altında olduğuna ve çağdaş anlatım tekniklerini içerip içermediğine, bir yenilik getirip getirmediğine karar verecek olan eleştirmendir. Eleştirmenin bu tür yorumlarıyla birlikte yapıt tartışmaya açılmış ve derin incelemelere alınmış olur.

Eleştirmen beğendiği eseri geniş halk kitlelerine ulaştırır ve okur çevresinin genişlemesine katkıda bulunur. Böyle bir katkı, ancak iyi eleştirilerin ortaya çıkmasıyla sağlanabilir. İyi eleştirilerin ortaya çıkabilmesi de iyi eleştirmenlerin bu alanda etkinlik göstermesine bağlıdır. Eleştirel incelemelerin değerli edebiyat eserlerini ortaya çıkarmanın yanında ait olduğu toplumun kültürel yapısına bir katkı sağladığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Yazarın ülkesinin diline kattığı zenginlik eleştirel incelemeler aracılığıyla açığa çıkarılır. Eleştirinin bir anlama uğraşı, iyiyi kucaklayarak olumsuzla karşı uyarma çabası olduğu bilinmelidir. Eleştirmenler sadece okurlara değil, yazarlara da bazı ipuçları sunma, ayna tutma ve anımsatma görevini üstlenirler. Bu nedenle eleştirmenlerin okurlarına karşı sorumluluğu eleştirel inceleme yazılarında büyük önem kazanmaktadır. Çünkü eleştirinin konusu bir sanat ürünüdür ve eleştirmen sanat eserini değerlendirip, onun üzerine düşünce üreterek okura ulaşmasında aracılık yapmaktadır. Bu aracılığı yaparken eleştirmen okuma biçimlerinden sadece bir tanesini örnek olarak sunmakta olduğunun bilincindedir. Çünkü her okur gibi her eleştirmen okuduğundan farklı anlamlar çıkarmakta özgürdür. Edebiyat eserleri her zaman farklı yorumlara açıktır. Bu yoruma açık olmaya Peter V. Zima şöyle bir örnek verir:

Edebiyat teorisyenlerine göre, ilmi metinlerin de çok anlamlılığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan teorisyenler, edebi metnin manasının ne olduğu sorusunu unutma konusunda iyice kışkırtılmışlardır. Milton'un Kayıp Cennet veya Kafka'nın Duruşma başlıklı eserleri üzerine binlerce yorum yapılmıştır. Bütün bu yorumlardan sonra, bu metinlerin manasını sabitleştirmenin imkânsızlığı açıkça görülmüştür (Zima, 2004: 275).

Verilen alıntudan da anlaşılacağı gibi, eserlerin farklı yorumlanması hiçbir zaman sona ermeyecektir ve her bir eleştirel inceleme eleştirmenin o anki kişisel algılaması ile yakından ilgilidir. Ne kadar nesnel davranışlar da eleştirel incelemeler eleştirmenlere üç yanlı bir sorumluluk yüklemektedir. Eserin yazarına ve hitap ettikleri okura karşı sorumlu olmalarının ötesinde, bir de kendilerine karşı da sorumludurlar. Etki altında kalmayan ve önyargıda bulunmayarak doğru bildiğini söyleyebilen bir eleştirmen olmak kolay değildir. Eleştirmen eleştirel inceleme yazılarında yanılıyor, yanlış düşünüyor olabilir ve dolayısıyla değerlendirmesi de yanlış olabilir, ancak yine de bu nabza göre serbet verme ve ikiyüzlü davranma kadar da kötü değildir.

3. Sonuç

Eleştirmenlerin incelemelerine konu olan edebiyat eserinin öncelikle eleştirmen tarafından zmlenecek, yorumlanacak bir estetik nesne olarak kabul edilmesi gerekir. Sanatçıların ortaya koydukları yeni eserlerin gizli kalmış yanları eleştirmenlerin eleştirel incelemelerinden oluşan ikincil yazınla birlikte ortaya çıkar. Eleştiriler sanatçının eserinin içeriğine yönelik irdeleme amaçlı olmalıdır. Sanatçının sahip olduğu dünya görüşü ve sanatı eleştirmene göre ne kadar değersiz olursa olsun, eleştirmen sanatçının kişiliğiyle değil eseriyle bir hesaplaşma içine girmelidir. Edebiyat eseri ile ilgili eleştiriler estetik alanla sınırlı kalmalı ve sanatçının kişiliği ile alay etme, onu kmsemeye, yerle bir etme noktasına varmamalıdır. Bu nedenle de topluma karşı sanatçılar ne kadar sorumlusalar, eleştirmenler de hem topluma, hem de sanatçıya karşı o kadar sorumludurlar. Kaleme alınan eleştiriler olumlu, yapıcı ve sağlam dayanaklara sahip eleştiriye, ona elbette herkes tarafından saygı duyulur. Böylece yapıcı eleştiri sayesinde sanatçı kendi eksikliklerini düzeltme olanağı bulur. Ama olumsuz kötü niyetli ve yıkıcı eleştiriye o da hem okur hem de sanatçı tarafından nemsenmemelidir.

Edebiyat eserleri bir taraftan içerik ve biçim açısından irdelenip zmlenirken, diğer taraftan yargılanırlar. Eserlere yönelik sanatsal, düşünsel değerlendirmeler yapılırken, estetik ltler yerine yazarların kişiliklerine yönelik geçersiz gerekçelere dayalı eleştiriye başvurulmamalıdır. Sanatçıların yazma eylemi bir dile geliş olarak değerlendirilirse, o zaman eleştiri de bu dile gelişin irdeleyicisi, değerlendiricisi ve zmleyicisi olarak görülmelidir.

Yazın alanında eleştiri yazısı yazmak hiç kolay olmasa da bu alanda etkinlik gösteren kişinin de eleştiriye göze alması gerekir. Daha başlangıçta eleştirmen bir taraftan okurlarına yararlı olmaya çalışırken, diğer taraftan hakkında eleştirel yazı yazdığı sanatçılarla karşılıklı tartışmalara, atışmalara girmek zorunda kalabilir. Yine de eleştirmen sanat adına yarar sağlamayacak bu tür kavgalardan uzak durmalıdır. Eleştirmenlerle sanatçılar arasında ortaya çıkacak olan bir kopukluk, iletişimsizlik okurları da etkileyecektir.

Eleştirmenler yerleşik sanat anlayışına uymayan, ya da eski değerleri altüst eden yeni sanat anlayışlarına tepkisiz ve vurdumduymaz kalmamalıdırlar. Kendi görüşlerini okurlarıyla paylaşmalı, onları bu konularda bilgilendirmeliler. Böyle bir yaklaşımdan, eleştirmen tutumundan yine en çok okurlar ve sanatçılar yarar sağlayacaklardır. Okuru ve sanatçıyı olumlu yönde geliştirmeye yönelik

olarak kaleme alınan yazıların değeri biçilemeyeceği gibi, eserleri karalayıcı, yok sayıcı, hırçın bir söylemle yazılmış yazılardan da hiçbir yarar beklenmemelidir. Bu tür yok etmeye, yerle bir etmeye yönelik yazıların okurlara bir yararı olmadığı gibi, kalıcılığı da yoktur ve zararı yalnızca yazıyı yazan eleştirmene ve okura verir. Eleştirmenlerin görevinin yeni bir sanat eseri ortaya koymak değil, ele aldığı eseri her yönüyle inceleyerek okurlarına tanıtmak olduğu bilinmelidir. İkincil yazını oluşturan eleştiri yazıları yazar-eleştirmen-okur üçgeninde her üçü için büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

Kitaplar

- Aytaç, Gürsel. (1991), **Edebiyat Yazıları II**, Ankara: Gündoğan.
Aytaç, Gürsel. (1995), **Edebiyat Yazıları III**, Ankara: Gündoğan.
Belge, Murat. (2003), **Eleştiri**. (Soruşturma), Hece, Sayı 77/79, Ankara: Hece.
Carlaui, J. C.- J. C. Fillox, (1985) **Edebi Eleştiri**, (çev. A.H. Çakmaklı), Ankara: Kültür ve TBY.
Eagleton, Terry. (2004), **Edebiyat Kuramı** (çev: T. Birkan), İstanbul: Ayrıntı.
Moran, Berna. (1999), **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, 2. Baskı, İstanbul: İletişim.
Tural, Sadık. (1993), **Edebiyat Bilimine Katkılar**. Ankara. Ecdâd
Uçan, Hilmi.(2003), **Edebiyat Bilimi ve Eleştiri**. Ankara: Hece.
Uçan, Hilmi. (2006), **Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim**. 2. Baskı, Ankara: Hece.
Zima, Peter V. (2004), **Modern Edebiyat Teorilerinin Felsefesi**. (çev. M. Özsarı), Ankara: Hece.

Dergiler

- Cumhuriyet Kitap**: 25 Mayıs 1990, sayı: 15.
Cumhuriyet Kitap: 27 Haziran 1991, sayı: 70.
Cumhuriyet Kitap: 13 Ocak 1994, sayı: 202.
Cumhuriyet Kitap: 9 Mart 1995, sayı: 264.
Varlık: Ocak 2000, sayı: 2000/01-1108.

1979 ile 2006 Yılları Arası Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

Çavuş Şahin^a

Özet

Çalışmanın amacı, Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının 1979'dan 2006'a kadar geçen süre içerisinde öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme gibi teknikler kullanılmış olmakla birlikte kısmen dikey, ağırlıklı olarak da yatay yaklaşım kullanılarak incelemeler yapılmıştır. Yıllara göre, Genel kültür derslerinde en düşük orana sahip olan yıl %8,39 ile 1997 olurken, en yüksek orana sahip olan yıl %25,00 ile 1984 olmuştur. Alan Bilgisi derslerinde %72,26 oranıyla 1997 yılı en yüksek orana sahip olan yılken, %44,11 ile 1984 yılı en düşük orana sahip olan yıldır. Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine baktığımızda en yüksek oran %39,06 ile 1979 yılı iken en düşük orana sahip olan yıl %16,48 ile 1987 yılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde önerilere gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Karşılaştırmalı Eğitim, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği

Abstract

The purpose of the study is to investigate teacher vocational knowledge, field knowledge and general culture courses comparatively within the period of primary teacher training programs ranging from 1979 to 2006 in Turkey. Although the techniques such as description, definition and analysis frequently employed in comparative studies were conducted, investigations were also carried out using partly vertical and mostly horizontal approach. With reference to the particular years, the year that had the lowest percentage was 1997 by 8.39%, and the year that had the highest percentage was 1984 by 25%. While 1997 was the year that had the highest percentage by 72.26% in the course of Field Knowledge, 1984 was the year that had the lowest percentage by 44.11%. With respect to the courses of Vocational Knowledge, it was found out that while 1979 was the year which had the highest percentage by 39.06%, 1987 was the year which had the lowest percentage by 16.48%. Suggestions have been put forward within the framework of these results obtained.

Key Words: Comparative Education, Initial Teacher Training Programmes, Primary Teacher Training

^a Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

I. Giriş

Gelişmekte olan ülkelerin önemli problemlerinden biri eğitim alanında okul-öğrenci ve öğretmen arasındaki oranlamanın dünya standartlarının altında olmasıdır. Bu nedenle öğretmen istihdamı ve ihtiyacının dengelenmesinde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki değeri ve statüsü hayati önem taşımaktadır (Doğan, 2005). Eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Kılıç, 2007). Ülkemizde eğitim sorunları içerisinde nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir yer tutmaktadır. Günümüze kadar ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalarda daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını sağlama yolları araştırılarak nitelik geri planda tutulmuştur (Çatalbaş ve diğerleri, 2001). İnsanlık tarihinde eğitimin kitleleşmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte ilköğretim de büyük önem kazanmıştır. Bu bağlamda, ilköğretim kademesine öğretmen yetiştirme, giderek bütün ulusların üzerinde önemle durduğu bir konu olmuştur. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki özel konumuna her zaman değer verildiği görülmektedir. İlköğretim kademesine öğretmen yetiştirme konusu, Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerinde üzerinde önemle durulan başlıca eğitim konularından birisi olmuştur (Erbey, 2005). İlkokul öğretmeni, bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; ilkokul öğretmeni gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 1992). İlköğretimin ilk yıllarında çocukla iletişimde bulunan kişilerin özellikle de öğretmenlerin, çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 2003). Toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlik, bilgelik ve erdem boyutlarını içeren bir meslektir. Öğretmen, yaptığı işin özelliği itibarıyla ülkenin geleceğine yön veren bir konumdur. Ülkenin geleceği olan çocukları yetiştirme görevi, öğretmeni bu konuma taşımıştır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenler, ülke geleceğinin belirlenmesinde ve ülke kalkınmasında çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerden, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültüre sahibi

olmak gibi nitelikler beklenmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). İyi eğitim almış bir öğretmen gerek kendi dalında, gerekse genel kültür ve öğretmenlik bilgisi yönlerinden iyi yetişmiş demektir. Ayrıca öğretmenlerin çağın gereklerine uygun, çok yönlü ve çağın teknolojisini iyi çözümlyerek yetişmesi gerekmektedir. Bu beklentiler çerçevesinde öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının çok iyi hazırlanmasına, toplumun gereksinimleri doğrultusunda ve çağın koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır (Işık ve Soran, 2005). Öğretmen rollerinde değişim öğretmen eğitiminde de değişimi gerekli kılmaktadır. Öğretmen yeterliliklerinin öğretmen yetiştirme programı sürecinde öğrenciye sunulan teorik ve uygulamalı çalışmalar aracılığı ile kazandırılması ve beklenen düzeylere eriştirilmesi gereklidir (YÖK, 1998). Eğitim seviyesi yüksek insanlar da iyi tasarlanmış eğitim programları ile yetişirler. Öğretmenlerin iyi yetişmesi söz konusu olduğunda da ilk sırada incelenecek konu, öğretmen yetiştirme programları olmalıdır. (Kavuran, 2003).

Bu bağlamda ilk olarak YÖK - Dünya Bankası - MEB işbirliğiyle, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yürütülen, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çalışmaları üç yıllık hazırlıktan sonra, 1998-1999 öğretim yılının başından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur. Sınıf öğretmenliği daha önce eğitim fakültelerinin bir bölümü iken, yeni model içerisinde, ilköğretim bölümünün bir programı (Ana bilim Dalı -ABD-) haline dönüşmüştür. Öğretim elemanı, fiziki mekan, öğrenci kaynağı açısından eski biçimiyle aynı olan yapılanma yönetim, akademik birleşme, öğretim programları değişikliklerini beraberinde getirmiştir. Ayrıca bazı alanlarda öğretim materyalleri katkısı da sağlanmıştır. (Uysal, 2003).

Yeni düzenlemenin başarılı olması için alınması gereken önemli bir diğer önlem de öğretmen yetiştiren programlarda yer alan derslerin ve içeriklerinin yeniden belirlenmesine ilişkindir. Öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir (YÖK, 1998). Eğitim Fakülteleri programlarında yapılan yeni düzenleme sonucunda ortaya çıkan bazı yeni programlar ve uygulamalar da, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine önemli bir gerekçe teşkil etmiştir. Tüm program geliştirme çalışmalarında ülkemizin çeşitli konu

alanlarında ihtiyaç duyduğu öğretmen nitelikleri yanında, gerek Milli Eğitim sistemimizdeki okulların ders programları ve ders kitapları gerekse gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme programları dikkate alınmış ve yeni programların çağdaş bir yapıya sahip olmaları için çaba gösterilmiştir. Geçen sekiz yıllık süre içinde üniversiteler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açikoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konmuştur. Yukarıda yapılan açıklamaların ışığında; sekiz yılı aşkın süredir uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmesi Yükseköğretim Kurulu'na uygun bulunmuş ve bu çerçevede, Yükseköğretim Kurulu, eğitim fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarıyla konuyu paylaşmış, programları bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri yapmak amacıyla çalışmalar başlatmıştır. (YÖK, 2005).

Çalışmanın amacı, Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının 1979'dan 2006'a kadar geçen süre içerisinde öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. 1979'dan 2006'a kadar geçen sürede sınıf öğretmeni yetiştirme programındaki "Öğretmenlik Meslek Bilgisi" dersleri ne düzeydedir?
2. 1979'dan 2006'a kadar geçen sürede sınıf öğretmeni yetiştirme programındaki "Alan Bilgisi" dersleri ne düzeydedir?
3. 1979'dan 2006'a kadar geçen sürede sınıf öğretmeni yetiştirme programındaki "Genel Kültür" dersleri ne düzeydedir?

II. Yöntem

Çalışma, konusu itibarıyla karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan dört yaklaşım vardır. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, ve örnek olay (Demirel,1998:10; Erdoğan,1998:37; Türkoğlu,1998:70; Ültanır,2000:24-25). Araştırmada yatay, kısmen de dikey yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları, paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenir.

Örneğin, İngiltere'nin ve ABD'nin eğitim sistemleri, temel eğitim, ortaöğretim, öğretmen yetiştirme, yüksek eğitim, eğitim yönetimi gibi unsurları üzerine araştırma yapılırsa yatay yaklaşım olur.

Bu çalışmada, yatay yaklaşım çerçevesinde Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının 1979'dan 2006'a kadar geçen süre içerisinde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, alan bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri karşılaştırılacaktır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yönteminden yararlanılarak toplanmıştır. Veri kaynağı olarak, konu alanı ile ilgili literatür olan sınıf öğretmeni yetiştirilmesiyle ilgili mevzuat, tez, kitap, dergi, tebliğ, makale gibi basılı materyallerin yanında internet yoluyla ulaşılabilen bilgi kaynakları kullanılmıştır. Böylelikle araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre düzenlenip, temel amaç çerçevesinde benzerlik ve farklılık ölçütlerine göre karşılaştırılarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu bulgular ışığında sonuca gidilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

III. Bulgular Ve Yorum

Tablo 1: 1979 ile 2006 yılları arasında Sınıf Öğretmeni yetiştirme programının öğelerinin karşılaştırılması

Program Öğeleri	1979		1984		1985		1987		1988		1992		1997		2006	
	K	%	K	%	K	%	K	%	K	%	K	%	K	%	K	%
GK	8	12.50	17	25.00	20	17.05	17	18.68	11	12.22	22	14.97	13	8.39	35	22.73
AB	31	48.44	30	44.11	59	50.47	59	64.84	59	65.56	90	61.22	112	72.26	82	53.25
ÖMB	25	39.06	21	30.99	38	32.48	15	16.48	20	22.22	35	23.81	30	19.35	37	24.02
Toplam	64	100	68	100	117	100	91	100	90	100	147	100	155	100	154	100

K: Kredi

GK: Genel Kültür

AB: Alan Bilgisi

ÖMB: Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Tablo 1'de, 1979 ile 2006 yılları arasında sınıf öğretmeni yetiştirme programının öğelerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde 1979 yılındaki derslerin %12,50'si GK dersleri, %48,44'ü AB dersleri, %39,06'sının da OMB derslerinden oluştuğu görülmektedir. 1984'teki derslerin ise; %25,00'ü GK dersleri, %44,11'i AB dersleri ve %30,99'u da OMB dersleridir. 1985 yılında derslerin yüzdelerinin %17,05 GK, %50,47 AB ve %32,48 OMB şeklinde olduğu görülmektedir. 1987'deki ders yüzdeleri %18,68 GK, %64,84 AB ve %16,48 OMB şeklindeyken; 1988'dekiler de %12,22 GK,

%65,56 AB, %22,22 OMB şeklindedir. 1992 yılına bakıldığında derslerin %14,97'si GK, %61,22'si AB ve %23,81'inin OMB dersleri olduğu görülmektedir. Son olarak 1997 ve 2006 yıllarının ders yüzdeleri incelendiğinde ise; 1997 yılında derslerin % 8,39'u GK; %72,26'sı AB ve %19,35'i OMB iken 2006'da ders oranları %22,73 GK, %53,25 AB ve %24,02 OMB şeklinde değişmiştir.

GK derslerinde en düşük orana sahip olan yıl %8,39 ile 1997 olurken, en yüksek orana sahip olan yıl %25,00 ile 1984 olmuştur. İki yıl arasındaki fark %16,61'dir. AB derslerinde %72,26 oranıyla 1997 yılı en yüksek orana sahip olan yılken, %44,11 ile 1984 yılı en düşük orana sahip olan yıldır. Bu derslerdeki en yüksek oran ile en düşük oran arasındaki fark; %28,15'tir. Son olarak OMB derslerine baktığımızda en yüksek oran %39,06 ile 1979 yılı iken en düşük orana sahip olan yıl %16,48 ile 1987 yılı olmuştur. Her iki yılın sahip olduğu oranlar arasındaki farkın %22,58 olduğu görülmektedir.

1979 yılındaki derslerden en yüksek orana sahip olanı %48,44 ile AB dersleri olurken en düşük orandaki dersler ise %12,50 ile GK dersleridir. 1984 yılında ise %44,11 ile en yüksek orana sahip olan dersler AB dersleri ve en düşük oranlı dersler %25,00 ile GK dersleri iken, 1985 yılındaki en yüksek orana sahip olan dersler %50,47 ile yine AB dersleri ve en düşük oranlı derslerin de %17,05 ile 1984 yılındaki gibi GK dersleridir. 1987 yılına bakıldığında, AB derslerinin %64,84 ile en yüksek, OMB derslerinin de %16,48 oranıyla en düşük dersler olduğu görülmektedir. 1988 yılındaki derslerin en yüksek oranlısı %65,56 ile AB, en düşüğü ise %12,22 ile GK dersleridir. 1992 yılında %61,22 ile AB dersleri en yüksek oranlı dersken, %14,97 ile GK dersleridir. 1997 yılı derslerinin en yüksek oranlısı %72,26 ile AB, en düşük oranlısı %8,39 ile GK dersleridir. Son yıl olan 2006 yılına baktığımızda; en düşük oranlı dersin %22,75 ile GK dersleri, en yüksek oranlı dersin de %53,25 ile AB dersleri olduğu sonucu çıkmaktadır.

Tablo 2: 1979 ile 2006 yılları arasında Sınıf Öğretmeni yetiştirme programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımlarının karşılaştırılması

1979		1984		1985		1987	
Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi
Eğitime Giriş	3	Gelişim Psikolojisi (çocuk)	2	Eğitime Giriş	3	Eğitime Giriş	3
Eğitim Psikolojisi 1	2	Gelişim Psikolojisi (ergenlik)	2	Psikolojiye Giriş	2	Eğitim Sosyolojisi	2
Eğitim Psikolojisi 2	2	Eğitim İlke ve Yöntemleri	3	Sosyolojiye Giriş	2	Eğitim Psikolojisi	2
Ölçme ve Değerlen.	3	Eğitim Yönetimi	2	Felsefe Giriş	2	Eğit. Ölçme ve D.	3
Ruh Sağlığı ve Rehberlik	3	Ölçme ve Değerlendirme	3	Eğitim Sosyolojisi	2	Rehberlik	3
Eğitim İdareciliği	2	Rehberlik	3	Eğitim Psikolojisi	2	Eğitim Yönetimi	2
Eğitim Sosyolojisi	2	Okul Öncesi Eğitimi	2	Gelişim Psikolojisi	2		
İlkokullarda Öğretim ve Uygulama 1	3	Özel Eğitim	2	Öğretim Psikolojisi	2		
İlkokullarda Öğretim ve Uygulama 2	3	Eğitim Sosyolojisi		Eğitim Teknolojileri	2		
Özel Eğitim	2			Rehberlik Ruh Sağlığı	3		
				Okullarda Göz.	4		
				İlkokul Prog. Gel.	2		
				Okul Yön. Dene.	3		
				Özel Eğitime Giriş	2		
				Staj Çalışma	5		
Toplam	25	Toplam	19	Toplam	19	Toplam	15

1988		1992		1997		2006	
Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi
Eğitime Giriş	3	Eğitime Giriş	3	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	Eğitim Bilimine Giriş	3
Eğitim Sosyolojisi	2	Eğitim Sosyolojisi	2	Okul Deneyimi 1	3	Eğitim Psikolojisi	3
İlk. O. Prog. Ve Öğr. İlk.	3	Eğitim Psikolojisi	2	Gelişim ve Öğrenme	3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
Eğitim Psikolojisi	2	Özel Eğitime Giriş	2	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	4	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	3
Eğit. Ölçme ve Değerlendirme	2	Reh. ve Ruh Sağlığı	2	Öğretim Tek. ve Materyal Geliş.	3	Ölçme ve Değerlendirme	3
Rehberlik	3	Ölçme ve Değerlen.	3	Sınıf Yönetimi	3	Sınıf Yönetimi	2
Eğitim Yöntemi	3	Eğitim Yönetimi	2	Okul Deneyimi 2	3	Okul Deneyimi 1	3
Özel Eğitim	2	Eğitim Teknolojisi	2	Rehberlik	3	Okul Deneyimi 2	3
		Okullarda Göz.	3	Öğretmenlik Uygulaması	5	Rehberlik	3
		Staj Çalışması	4			Özel Eğitim	2
		Reh. ve Ruh Sağlığı	2			Seçmeli	2
		İlkok. Prog. ve Geliş.	2			Öğretmenlik Uygulaması	5
		Okul Uyg.	3			Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2
		Uygulama Sem.	3				
Toplam	20	Toplam	35	Toplam	30	Toplam	38

Tablo 2 incelendiğinde; 1979-2006 yılları arasındaki Sınıf Öğretmeni yetiştirme programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımlarının karşılaştırılması görülmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin bu yıllar arasında sahip olduğu toplam kredi sayısı 201'dir. Bu kredilerin yıllara dağılımı ise şöyledir: 1979 yılının sahip olduğu toplam kredi sayısı 25 iken, 1984 yılının sahip olduğu toplam kredi sayısı 19'dur. 1985 yılı toplamda 19 krediye sahipken, 1987 yılı toplamda 15 krediye sahiptir. 1988 yılındaki kredi sayısı 20 ve 1992 yılındaki kredi sayısı da 35'dir. 1997 yılında toplamda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin 30 kredisi görülürken, 2006 yılında bu toplam kredi sayısı 38'e çıkmaktadır.

Kredilerin dağılımında en düşük krediye sahip olan yıl 15 krediyle 1987 yılıdır. En yüksek kredisi olan yıl ise 38 krediyle 2006 yılıdır. Her iki yıl arasında toplam kredi farkı 23 kredidir. 1979 yılında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ait toplam kredi sayısı 25'ten 1988 yılına kadar 15 krediye kadar düşüş göstermektedir. En büyük artışın ise toplamda 30 krediden 38 krediye çıktığı 2006 yılında olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3: 1979 ile 2006 yılları arasında Sınıf Öğretmeni yetiştirme programındaki alan bilgisi derslerinin dağılımlarının karşılaştırılması

1979		1984		1985		1987	
Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi
Türkçe ve Öğretimi	2	Müzik ve Öğretimi	2	Genel Tarih	2	Genel Biyoloji	2
Çocuk Edebiyatı	2	Beden Eğitimi ve Oyun Öğr.	2	Genel Coğrafya	2	Matematik Öğretimi	2
Sos. Bilg. ve Öğretimi	2	Resim-İş ve Yazı Öğretimi	2	Yurttaşlık Bilgisi	2	İlkok. Prg. Öğr. İlk.	2
Matematik ve Öğretimi	2	El Sanatları ve Pro. Ders. Al. Ya.	2	Temel Matematik	2	Müzik Öğretimi	2
Fen Bilgisi ve Öğretimi	2	İlkyardım ve Sağlık Bilgisi	2	Seçmeli (Beden)	1	Beden Eğitimi Oyun Öğretimi	2
Din Bilgisi ve Öğretimi	2	Hayat Bilgisi Öğretimi	2	Türk Tarihi	3	Resim İş Yazı Öğretimi	2
Ahlak ve Öğretimi	2	Türkçe Öğretimi	2	Türkiye Coğrafyası	3	İş Eğitimi (iş Teknik)	2
Müzik ve Öğretimi	2	Sosyal Bilgiler Öğretimi	2	Temel Matematik	2	İş Eğitimi (Ev Ekonomisi)	2
Sanat-İş-Yazı ve Öğretimi	2	Fen Bilgisi Öğretimi	2	Temel Fizik	3	Türk Dili	2

Beden Eğitimi ve Öğretimi	2	Matematik Öğretimi	2	Seçmeli (Beden)	1	Beden Eğitimi Güz. San. D.	2
Resim (seçmeli)	2	Din Bilgisi Öğretimi	2	Türkiye Coğrafyası	2	Türk Tarihi	2
Beden Eğitimi (seçmeli)	2	Müzik Öğretimi	2	Temel Fizik	2	Temel Fizik	2
Matematik (seçmeli sınıf öğr.)	2	Beden Eğitimi ve Oyun Öğr.	2	Ülkeler Coğrafyası	2	İnsan Anatomisi	2
Devrim Tarihi	2	Resim-İş ve Yazı Öğretimi	2	Temel Kimya	3	Temel Matematik	2
Kültür Tarihi	3	El Sanatları ve Pratik Ders. Al. Ya.	2	Resim-İş	2	Türk Tarihi	2
				Müzik	2	Müzik Öğretimi	2
				Beden Eğitimi Oyun	2	Resim İş ve Yazı Öğretimi	2
				İstatistik	2	Temel Kimya Genel Coğrafya	2
				Genel Biyoloji	3	Fen Bilgisi Öğretimi	2
				İlk Ok. İçin Matematik	3	Beden Eğitimi ve Oyun Öğr.	2
				Resim-İş Yazı	2	Ülkeler Coğrafyası	2
				Atatürk İlke ve İnk. Tar.	1	Türkiye Coğrafyası	2
				Türk Edebiyatı	2	Düşünce ve Uygarlık Tarihi	3
				Türk Dili 3	2	Toplum Sağ. ve İlk Yardım	2
				Okuma Yazma Öğretimi	2	Din Kültürü ve Ahlak	2
				Fen Tab. Bilg. Öğretimi	4	Türkçe Öğretimi	2
				Türk Eğitim Sistemi	2	İş Eğitimi (Ticaret-Turizm)	1
				B. eğitimi ve Sp. Giriş	2	İş Eğitimi (Tarım Bilgisi)	1
				Jimnastik Oyun	2	Türk Dili	2

				Türk Dili 4	2	Seçmeli (Beden)	2
				Türkçe Öğretimi	2		
				Hayat Sos. Bil. Öğretimi	4		
				Müzik Öğretimi	2		
				Beden Eğt. Oyun Öğretimi	2		
				Matematik Öğretimi	2		
				Sportif Oyun	2		
				Sp. Fiz. Ve Anat.	2		
				Sağlık Bilgisi İlk Yardım	2		
				Atletizm ve Oyun	3		
				Türk Kültürü	2		
				Din Kült. Ahlak Bilgisi	2		
				Çocuk Edebiyatı	2		
				Spor Sak. Ve İlk Y.	2		
				Orta Bed. Eğt. ve Öğr.	3		
Toplam	31	Toplam	30	Toplam	97	Toplam	59

1988		1992		1997		2006	
Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi
Genel Biyoloji	3	Matematik Öğretimi	3	Temel Matematik 1	2	Temel Matematik 1	2
Matematik Öğretimi	2	Beden Eğitimi Oyun Öğr.	2	Canlılar Bilimi	3	Genel Biyoloji	2
Müzik ve Öğretimi	2	Resim İş Yazı Öğretimi	2	Türk Tarihi ve Kültürü	3	Uygarlık Tarihi	2
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2	Türk Tarihi	2	Coğrafyaya Giriş	2	Temel Matematik 2	2
Resim İş ve Yazı Öğretimi	2	Sosyal Bilgiler Öğretimi	2	Türkçe 1 : Yazılı Anlatım	2	Genel Kimya	2

İş Eğitimi (iş ve Teknik)	2	Atatürk İlk. İnk. Tarihi	2	Temel Matematik 2	2	Türk Tarihi ve Kültürü	2
İş Eğitimi (Ev Ekonomisi)	2	Türk Dili	2	Genel Kimya	3	Genel Coğrafya	2
Türk Dili	2	Seçmeli Resim	1	Uygurluk Tarihi	2	Türk Dili 1 : Ses ve Şekil Bilgisi	2
Seçmeli (Resim)	2	Gen. Öğrt. Mat.	2	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	Genel Fizik	2
Türk Tarihi	2	Gen. Türk Coğrafyası	2	Türkçe 2 : Sözlü Anlatım	2	Müzik	2
Temel Fizik	2	Fen Bilgisi Öğretimi	3	Genel Fizik	3	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	2
İnsan Ant. ve Fizioloji	2	Din Kült. Ahlak Bilgisi	2	Türk Dili 1 : Ses ve Şekil Bilgisi	2	Fen ve Tek. Laboratuar Uyg. 1	1
Temel Matematik	2	Türkçe Öğretimi	2	Ülkeler Coğrafyası	2	Çevre Eğitimi	2
Müzik Öğretimi	2	Müzik Öğretimi	2	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	3	Türk Dili 1 : Cümle ve Metin Bilgisi	2
Resim-İş Yazı Öğretimi	2	Hayat Bilgisi Öğretimi	1	Sanat Eğitimi Kuramları ve Yönt.	2	Çocuk Edebiyatı	2
Temel Kimya	2	T.C. İnk. Tarihi	2	Müzik 1	2	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3
Genel Coğrafya	2	Türk Dili-İngilizce	2	Beden Eğitimi 1	2	Sanat Eğitimi	2
Fen Bilgisi Öğretimi	2	Seçmeli Resim	1	Çevre Bilimi	2	Fen ve Tek. Laboratuar Uyg. 2	1
Beden Eğitimi Oyun Eğtm.	2	Türk Edebiyatı 1	2	Türk Dili 2 : Cümle ve Metin Bilgisi	2	Müzik Öğretimi	2
Ülkeler Coğrafyası	2	Genel Tarih	2	Çocuk Edebiyatı	3	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	2
Türkiye Coğrafyası	2	Temel Matematik	2	Resim-İş Eğitimi	2	Güzel Yazı Teknikleri	2
Düşünce ve Uyg. Tarihi	2	Yurttaşlık Bilgisi	2	Müzik 2	2	Fen ve Teknoloji Öğretimi 1	3
Toplum Sağlığı ve İlk Yardım	2	İstatistik	2	Beden Eğitimi 2	2	İlk okuma ve Yazma Öğretimi	3
Din Kültürü ve Ahlak	2	Resim-iş 1	2	Fen Bilgisi Laboratuvarı	2	Hayat Bilgisi Öğretimi	3

Türkçe Öğretimi	2	Müzik 1	2	Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi	2	Matematik Öğretimi 1	3
İş Eğitimi (Ticaret-Turizm)	2	Beden Eğt. ve Oyun Öğr.	2	Müzik Öğretimi	3	İlköğretimde Drama	3
İş Eğitimi (Tarım)	2	Yan Alan (Resim)	4	Fen Bilgisi Öğretimi 1	3	Fen ve Teknoloji Öğretimi 2	3
Atatürk İlke ve İnk. Tarihi	2	Ülkeler Coğrafyası	2	İlk okuma ve Yazma Öğretimi	3	Türkçe Öğretimi	3
Türk Dili	2	Temel Kimya	3	Hayat Bil. ve Sos. Bilgiler Öğr. 1	3	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3
Seçmeli (Resim)	2	Sağ. Bil. Ve İlk Yard.	2	Matematik Öğretimi 1	3	Matematik Öğretimi 2	3
		Çocuk Edebiyatı	2	Seçmeli 1	2	Erken Çocukluk Eğitimi	2
		Türk Edebiyatı 2	2	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	3	Görsel Sanatlar Öğretimi	2
		Temel Matematik	2	Fen Bilgisi Öğretimi 2	3	Din Kült. Ve Ahlak Bilg. Öğretimi	2
		Genel Biyoloji	3	Türkçe Öğretimi	3	Trafik ve İlk Yardım	2
		Temel Fizik	3	Hayat Bil. ve Sos. Bilgiler Öğr. 2	3	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	2
		Resim-İş Yazı 2	2	Matematik Öğretimi 2	3	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2
		Müzik 2	2	Seçmeli 2	2	Seçmeli	2
		Beden Eğitimi 2	2	Konu Alanı Ders Kit. İncelemesi	3		
		Türk Kültürü	2	Vatandaşlık Bilgisi	2		
		Türk Eğitim Sistemi	2	Din Kült. Ve Ahlak Bilgisi	2		
		İş Eğitimi	2	İlköğretimde Drama	3		
		Orta Ok. Resim	2	Seçmeli 3	2		
		İlk Ok. Mat.	2	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2		
				Sağlık ve Trafik Eğitimi	2		
				Seçmeli 4	2		
Toplam	61	Toplam	91	Toplam	109	Toplam	83

Tablo 3'te ise 1979-2006 yılları arasında Sınıf Öğretmeni yetiştirme programındaki alan bilgisi derslerinin dağılımlarının karşılaştırılması görülmektedir. Bu yıllar arasında alan bilgisi derslerinin sahip olduğu toplam kredi 561'dir. Bu toplam kredilerin yıllara paylaşımına bakıldığında şu sonuçlar çıkarılmaktadır. 1979 yılında alan bilgisi derslerinin sahip olduğu toplam kredi sayısı 31 iken, 1984 yılındaki toplam kredi sayısı 30'dur. 1979 kredinin 1985 yılında olduğu gözlemlenirken, 59 kredinin de 1987 yılında olduğu gözlenmektedir. 1988 yılında 61 toplam krediye sahip olan alan bilgisi dersleri, 1992'de 91 toplam krediye sahiptir. 1997 yılında bu derslerin sahip olduğu toplam kredi sayısının 109 olduğu bilinirken; 2006 yılındaki kredi sayısı 83'tür.

Yıllar arasında toplam kredilerin bölünüşü göz önüne alındığında; en düşük toplam krediye sahip olan yıl 30 kredi ile 1984 yılı olurken; en yüksek toplam kredisi olan yıl ise; 109 kredi ile 1997 yılı olduğu görülmektedir. 1984 ve 1997 yılları arasındaki toplam kredi farkının ise; 79 kredi olduğu görülmektedir. Toplam krediler arasındaki en büyük artışın 67 kredi artışı ile 1979-1985 yılları arasında olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4: 1979 ile 2006 yılları arasında Sınıf Öğretmeni yetiştirme programındaki genel kültür derslerinin dağılımlarının karşılaştırılması

1979		1984		1985		1987	
Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi
Türkçe Kompozisyon 1	2	Türkçe Kompozisyon	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi	2	Genel Psikoloji	3
Türkçe Kompozisyon 2	2	Türk İnkılap Tarihi	2	Türk Tarihi	3	Türk Dili	2
Yabancı Dil 1	2	Yabancı Dil	2	Yabancı Dil (İng.)	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi	2
Yabancı Dil 2	2	Tarım	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi	2	Araştırma Yöntemleri	2
		Kooperatifçilik	1	Araştırma Teknikleri	2	Yabancı Dil (İng.)	2
		Türkçe Kompozisyon	2	Yabancı Dil (İng.)	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi	2
		Türk İnkılap Tarihi	2	Bilgisayar Kull. ve Öğr.	2		
		Yabancı Dil	2	Bilgisayar Kull. ve Öğr	2		
		Eğitim Sosyolojisi	2	Halk Eğitimi	2		
				Türk Halk Oy. ve H.	1		
Toplam	8	Toplam	17	Toplam	20	Toplam	13

1988		1992		1997		2006	
Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi	Dersin Adı	Kredi
Genel Psikoloji	3	Yabancı Dil	4	Yabancı Dil 1	3	Türkçe 1 : Yazılı Anlatım	2
Türk Dili	2	Felsefeye Giriş	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi 1	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi 1	2
Atatürk İlke ve İnk. Tarihi	2	Sosyolojiye Giriş	2	Yabancı Dil 2	3	Yabancı Dil 1	3
Araştırma Yöntemleri	2	Bilgisayar Kull. ve Öğr.	2	Atatürk İlke ve İnk. Tarihi 2	2	Bilgisayar 1	3
Yabancı Dil	2	Halk Eğitimi	2	Bilgisayar	3	Türkçe 2 : Sözlü Anlatım	2
		Araştırma Teknikleri	2			Atatürk İlke ve İnk. Tarihi 2	2
		Bilgisayar Kull. ve Öğr.	2			Yabancı Dil 2	3
		Psikolojiye Giriş	2			Bilgisayar 2	3
		Yabancı Dil	4			Felsefeye Giriş	2
						Sosyoloji	2
						Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2
						Topluma Hizmet Uygulamaları	2
						Etkili İletişim Becerileri	3
						Türk Eğitim Tarihi	2
						İlköğretimde Kaynaştırma	2
Toplam	11	Toplam	22	Toplam	13	Toplam	35

Tablo 4’de ise 1979 ile 2006 yılları arasında Sınıf Öğretmeni yetiştirme programındaki genel kültür derslerinin dağılımlarının karşılaştırılması incelenmektedir. Bu yıllar arasında genel kültür derslerinin toplamda 139 krediye sahip olduğu belirlenmektedir. 1979 yılında toplam 8 kredinin olduğu görülmekte iken, 1984 yılında da toplamda 17 kredinin olduğu görülmektedir. 20

kredisi olan 1985 yılının yanında 1987 yılının toplam kredi sayısı 13'tür.1988 yılında genel kültür derslerinin toplam kredisi 11 ve 1992 yılının genel kültür derslerinin toplam kredisi ise 22'dir.1997 yılında 13 toplam kredi olduğu görülürken, 2006 yılında da 35 toplam kredi olduğu gözlenmektedir.

Genel kültür derslerinin toplam kredilerinin yıllara göre dağılımı göz önüne alındığında en fazla krediye sahip olan yıl; 35 kredi ile 2006 yılıdır. En düşük kredisi olan yıl 1979 yılıdır ve 8 kredisinin olduğu görülmektedir. 2006-1979 yılları arasındaki kredi farkının 27 kredi olduğu gözlenmektedir. 22 toplam kredi farkıyla en büyük farkın ve artışın olduğu yıllar 1997 ve 2006 yıllarıdır. Bu yıllarda kredi sayısının 13'ten 35'e çıktığı görülmektedir.

IV. Sonuç Ve Öneriler

İyi sınıf öğretmenin sınıfını etkili ve verimli bir biçimde yönetmesi ve sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturması gerektiği anlayışından hareketle, sınıf yönetimi ve disiplini ön plana alan bir ders yeni formasyon programına yerleştirilmiştir. Hızla değişen bir toplumda çok farklı kesimlerden gelen ve değişik özelliklere sahip öğrencilerin bir arada ortak bir amaca yönelik olarak eğitilmeleri ve yönlendirilmeleri için öğretilmelerin sınıf kontrolü ve disiplini anlamında bu derste öğrenecekleri bilgi ve becerilerin önemli olacağı düşünülmektedir.

Farklı yıllarda konu alanının öğretimine ayrılan saatler arttırılmış ve uygulamalı olarak öğretmen adaylarının konu alanına özgü çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, materyallerini, planlama ve değerlendirme etkinliklerini öğrenmeleri ve denemeleri amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarına, çeşitli konu alanı ve formasyon derslerinde öğrendikleri bilgi ve becerileri, okul ve sınıf ortamında uygulamaya aktarma ve sonuçlarını görme fırsatı tanımak amacıyla uygulama derslerinin sayısı ve saatleri arttırılmış ve bu dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Genel kültür derslerinde en düşük orana sahip olan yıl %8,39 ile 1997 olurken, en yüksek orana sahip olan yıl %25,00 ile 1984 olmuştur. Alan Bilgisi derslerinde %72,26 oranıyla 1997 yılı en yüksek orana sahip olan yılken, %44,11 ile 1984 yılı en düşük orana sahip olan yıldır. Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerine baktığımızda en yüksek oran %39,06 ile 1979 yılı iken en düşük orana sahip olan yıl %16,48 ile 1987 yılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Kredilerin dağılımında en düşük krediye sahip olan yıl 15 krediyle 1987 yılıdır. En yüksek kredisi olan yıl ise 38 krediyle 2006 yılıdır. 1979 yılında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ait toplam kredi sayısı 25'ten 1988 yılına kadar 15 krediye kadar düşüş göstermektedir. En büyük artışın ise toplamda 30 krediden 38 krediye çıktığı 2006 yılında olduğu gözlenmektedir.

3. Yıllar arasında toplam kredilerin bölünüşü göz önüne alındığında; en düşük toplam krediye sahip olan yıl 30 kredi ile 1984 yılı olurken; en yüksek toplam kredisi olan yıl ise; 109 kredi ile 1997 yılı olduğu görülmektedir. Toplam krediler arasındaki en büyük artışın 67 kredi artışı ile 1979-1985 yılları arasında olduğu gözlenmektedir.

4. Genel kültür derslerinin toplam kredilerinin yıllara göre dağılımı göz önüne alındığında en fazla krediye sahip olan yıl; 35 kredi ile 2006 yılıdır. En düşük kredisi olan yıl 1979 yılıdır ve 8 kredisinin olduğu görülmektedir. 22 toplam kredi farkıyla en büyük farkın ve artışın olduğu yıllar 1997 ve 2006 yıllarıdır. Bu yıllarda kredi sayısının 13'ten 35'e çıktığı görülmektedir.

Bu sonuca dayalı olarak gerek günümüzün değişen okul yapısı gerekse öğrencilerin farklı özellikleri, öğretmenlerin öğretmenlik becerileri yanında rehberlik ve farklı kapasitelere sahip öğrencilerle birlikte çalışma becerilerine de sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde öğretmenlik yapacak öğretmenlerden artık öğrencileri kendi ilgi ve becerilerine göre yönlendirmeleri ve özel eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere, rehberlik ve özel eğitim alanlarına ilişkin giriş düzeyinde de olsa belirli bilgi ve becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle yeni öğretmenlik formasyonu dersleri arasına rehberlikle ilgili bir ders yerleştirilmiş ve yukarıda sözü edilen amaçlar doğrultusunda ders tanımı yapılmıştır.

Sonuç olarak 1979'dan 2006'a kadar geçen sürede öğretmenlik formasyonu dersleri, sınıf öğretmeni eğitimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve yönelimler, okullarımızda öğretmenlik yapacak sınıf öğretmeni adaylarının öncelikle ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ön plana alınarak yeniden belirlenmiştir.

Son olarak sınıf öğretmeni yetiştirme konusuyla ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

2006 yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştirme alanında MEB ve Eğitim Fakülteleri organik bir ilişki içinde olmalıdırlar.

Sınıf öğretmeni Öğretmen yetiştirmede, kullanılacak ölçütler yeniden belirlenmelidir.

Halen sınıf öğretmenliği programında okutulmakta olan konu alan dersleri öğretmenlik mesleği açısından yeniden gözden geçirilmelidir. Gerekli görülmeyen derslerle ilgili düzenlemeler yapılmalıdır. Gelişmeler dikkate alınmalıdır.

İlköğretim sınıf öğretmenliği programlarının yeniden düzenlenmesinde öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının alan uzmanlarının istihdam edilen kurum ilgililerinin görüşlerini alacak şekilde bir ihtiyaç analizi yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Çatalbaş, G., Erdem, A. R., Susar, F., Sarıtaş, E., Şimşek, S. (2001). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Bir İnceleme. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, 28-44.
- Demirel, Özcan. **Karşılaştırmalı Eğitim**, Usem yayınları-8, Ankara, 1994.
- Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. **Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, (35):133-149.
- Erbey, Y. (2005). **Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İrfan. **SPSS Kullanım Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri**, "Yayınevi Yok", Ankara, 1998.
- Işık, S., Soran, H. (2005). Biyoloji Öğretmeni Yetiştiren Kurumların Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 109-117.
- Kavuran, T. (2003). Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13/2, 167-190.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6/19, 136-145.
- Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesi için Öneriler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi**, 8, 143-156.

- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler. **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4/5, 154-193.
- Şişman, M., Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13/1, 235-250.
- Türkoğlu, Adil. **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri: Karşılaştırmalı Bir Araştırma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No:121, Ankara, 1983.
- Uysal, S. (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Ve Bu Kurumlarda Uygulamaya Konulan Sanat Eğitimi Ders Programları. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 11/1 121-130.
- Ültanır, G. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi. Kuram ve Teknikler**. Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- Yılmaz, K., Yoldaş, C., Yangil, M. K. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri ile İlgili Görüşleri. **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5/7, 198-210.
- YÖK, (1998). **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**. Ankara.
- YÖK, (2005). **Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama**. Ankara

Sanayi Toplumundan Sanayi Sonrası Topluma Farklılaşan Gençlik Hallerinin Sosyolojik Görünümü

M. Cem Şahin^a

Özet

Bu makalede sanayi toplumundan postmodern toplum veya tüketim toplumu olarak da nitelenen sanayi sonrası topluma doğru yaşanan hızlı sosyal değişme sürecinde, dünyada ve Türkiye’de gençliğin tecrübe ettiği sosyolojik yaşantılar ve bu yaşantısal deneyimlere etki eden sosyal aktörler ve eylemler analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda gençliğin son yıllarda birbirini yeniden üreten hem sosyo-ekonomik hem de psikolojik iki etki arasında sıkıştığı gözlemlenmektedir. Bu söz konusu psikolojik etkinin gencin gelişim krizleri ve kimlik oluşumuna eşlik eden bir dizi psiko-sosyal soruna, sosyo-ekonomik etkinin ise küresel kapitalist kültür endüstrilerinin her türlü etkiye açık bu genç kitleyi hedef alan ticari sömürüsünün sebep olduğu sosyo-kültürel soruna işaret ettiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda yapılan gençlik analizleri 1960’lı ve 1970’li yılların yaratıcı, sorgulayıcı ve teslimiyetçi olmayan gençlik alt kültürlerinin ve yaşam stillerinin yok olduğundan ve gençlerin hancı ve bencil tüketiciler haline getirildiğinden bahsetmektedir.

Anahtar Kelimeler:Gençlik, Gençliğin Ortaya Çıkışı, Gençlik Alt Kültürleri, Türkiye’de Gençlik, Sanayi Toplumunda, Gençlik, Sanayi Sonrası Toplumda Gençlik

The Sociological Panorama of the Differentiation Youth Frames from Industrial Society to the Post Industrial Society

Abstract

In this article the youth’s sociological experiences that occurs in the process of rapid social change in the world and in Türkiye and the social actions and actors that effects this experiences in the period from industrial society to the post industrial society or as characterized by using the terms consumer society or postmodern society is tried to be analyzed. In this context in recent years it is observed that the youth is in trouble between two effects that regenerate each other both socio-economical also psychological. The psychological effect is related with their development crises and identity formation. The socio-economical effect is related with the commercial exploitation of the global capitalist culture industry to have as youth’s target. In this context the youth analysis that scoped in recent years are indicate that the disappearing of the creative and non submission youth subcultures and life styles of 1960s and 1970s. The focal point of the interpretations concerning about the youth’s life styles is the

^a Arş. Gör. Dr., Gazi Üniveristesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

youth's being developed into an enjoyment, dependent and selfish consumers by the culture industry.

Key Words:Youth, The Emergence Of Youth, Youth Subcultures, Youth In Türkiye, Youth In Industrial Society, Youth In Post Industrial Society

1. Giriş

Gençliğin, modernizmin bir ürünü olarak kentleşme, endüstri devrimi ve eğitim alanındaki reformlar sonucu, bugün anladığımız anlamda bir toplumsal kategori olarak ortaya çıktığını gençlik konusunda yapılan çeşitli tarihsel araştırmalardan öğreniyoruz. Aries (1962) 'in belirttiği gibi, çocukluk evresi pre-kapitalist dönemde, toplumda yetişkinlerden bağımsız bir kuşak ve yaş kategorisi olarak değil, sadece “yetişkinlerin minyatürü” (küçük yetişkinler) olarak görülüyordu. Levi ve Schmitt, “Batı’da Gençlerin Tarihi” adlı eserlerinde; gençliğin biyolojik ve statik bir kimlik olmaktan ziyade, dönemin sosyo-kültürel yapısına uyum gösteren bir toplumsal kategori olmasından yola çıkarak, Antik dönemden modern sanayi toplumlarına kadar gençliğin farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik şartlarda hangi değişim ve dönüşümleri geçirdiğini incelemiştir. Bu eserde, sanayi öncesi toplumlarda “yetişkinlik” ile “çocukluk” evresi arasındaki geçiş dönemini ifade eden “gençliğin” çok kısa yaşandığı ve kişilerin çocukluk evresinden yetişkinliğe şimdi olduğu gibi uzun bir dönemin sonunda değil, farklı ritüel ya da törenlerle kısa süreli bir geçiş aşamasından sonra yetişkin yaşama dahil oldukları, çeşitli toplumsal süreçlerden ve bu toplumlardaki yetişkinliğe geçiş seremonilerinden yola çıkılarak gösterilmiştir. Toplumda gençlik döneminin süresinin uzaması ise 19. yüzyıl sonrasında “kentleşme”, “sanayileşme” ve “okullaşma” gibi sosyal süreçlerin vuku bulması sonucu gerçekleşmiştir. Yani “gençlik” bir bakıma modernizm ile birlikte doğmuş ve zamanla insan yaşamının gittikçe uzayan bir evresi olma özelliğine sahip olmuştur. Örneğin son yıllarda Avrupa ve Amerika’da olduğu gibi ülkemiz için de geçerli olan yüksek lisans ve doktora yapan gençlerin sayısındaki artış, eskiden ortalama 16-25 yaş arası olarak kabul edilen gençlik döneminin şimdilerde 30’lu yaşlar sınırına dayanmasına neden olmaktadır (Lüküslü, 2005:69-70).

Sanayi toplumunda işin ihtisaslaşması bireylerin de ihtisaslaşmasına neden olmuştur. Dolayısıyla toplumda artan işbölümü bireylerin gitgide daha uzun süreli ve uzmanlaşmış bir eğitim almalarını gerektirecek bir çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Eğitim süresinin uzaması, gençlik ile olgunluk çağının

sorumluluklarına yaklaşma arasındaki mesafeyi de giderek açmıştır. Toplumdaki bu ekonomik canlanma, gençlerin hemen üretim sistemine girmesine izin vermemekte ve gençliğin yeni toplumsal düzene uyumu için yetiştirilecekleri eğitim ortamlarının düzenlemesine gereksinim duymaktadır. Bu da gençler açısından toplumda üretim zorunluluğunun henüz zorlayıcı bir faktör olmadığı anlamına gelmektedir. Böylelikle gençlik dönemi insan yaşamının daha çok şey öğrenilebildiği bir yetişme dönemi haline gelmiş olmaktadır (Spence, 1980:88).

Önce biyolojik bir nedenle (daha erken erinlik yaşı) ve daha sonra toplumsal bir nedenle (öğrenim süresinin uzamasına ve meslek yaşamına daha geç girmeye bağlı olarak) gençlik halinin uzaması, günümüzde gençliğin kendi referans sistemine sahip ayrı bir alt kültür grubu olarak tanımlanıp, kabul edilmesinde etken bir rol oynamıştır (Spence, 1980:8). Bir anlamda gençliğin demokratikleşmesi olarak da yorumlanabilecek olan bu süreç, sanayileşen toplumların alt sınıflarının gelir ve refah artışından kısmen pay almaya başlamasıyla birlikte hanelerin üretmeden tüketecek bu genç üyelerinin asalaklıklarını finanse edebilecek bir gelire kavuşmaları ve insanın ortalama ömrünün uzamasıyla başlamıştır, ortalama insanın bu yeni toplumda işçi olabilmek için bile öğrenim görmesi, en azından okuma yazma öğrenmesi gerekmesiyle devam etmiştir (İnanır, 2005:39).

Genç bu dönemde yavaş yavaş ailesinden koparak bağımsız bir biçimde yaşamaya başlar. Fakat genç yönünden nice beklentiye ve aynı zamanda nice korku ve endişeye konu olan bu husus, bütün toplumlarda aynı biçimde ortaya çıkmamaktadır. Aile tipinin ataerkil olduğu toplumlarda, genç yetişkinler evlendiği ve çocukları olduğunda bile baba otoritesi altında ve çoğu zaman mali bakımdan da ailesine bağımlı kalmayı sürdürerek yaşamını devam ettirmektedir (Spence, 1980:86).

Aynı şekilde sanayi toplumunda ailenin işlevleri de değişmiştir. Aile tarım toplumunda olduğu gibi artık bir üretim birliği olmaktan çıkmıştır. Baba çoğu zaman dışarıda çalışmaktadır. Ev ile iş yeri mekân olarak birbirinden ayrılmıştır. Devlet gitgide eğitim, öğretim ve boş zamanların değerlendirilmesi gibi geçmişte ailenin yerine getirdiği birçok toplumsal işlevi yüklenmiştir. Toplum gitgide çocukların evdeki eğitimine gazetelerle, televizyonla, kitaplarla, bilgisayarla ve çeşitli kurslar aracılığıyla müdahale etmeye başlamıştır. Böylece

bu süreçte bir anlamda ailenin de gitgide çocukları üzerindeki bazı haklarını yitirdikleri düşünülebilir (Spence, 1980:91).

Gençlik dönemi pek çokları için stresli bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan bedensel gelişmelerle birlikte gençler; ev ve okul ortamlarının sınırları içinde gerçekleştiremedikleri informel eylemleri, farklı toplumsal deneyimlerde aramaya başlarlar. Birbirinden ayrılmaz bir ikili oluşturan aile ve televizyon artık çoğu gencin aradığı uyarıcılığı vermekten uzaktır. Gençler tipik olarak aileleriyle daha az zaman geçirmeye başlarlar, akran gruplarıyla daha çok etkileşim içinde bulunurlar, günlük işlerinde daha büyük bir hareketlilik gösterirler ve kitle iletişim araçlarıyla ilgili alışkanlıklarını değiştirirler. Dolayısıyla ana babaların bu yaştaki çocukların toplumsallaşmasındaki rolü önemini gitgide yitirmektedir. Nasıl yaşanacağına ilişkin toplumda var olan ve sunulan bilgi kaynakları, gelenekler, örfler, adetler ve modeller konusunda gençler arasında genel bir yeniden yönelim söz konusudur. Tıpkı televizyon gibi film, radyo ve özellikle popüler müzik de akran grubu yaşantılarının bir parçasını oluşturmaktadır (Lull, 2000:43).

Sanayi kentlerinin oluşmaya başlamasıyla toplumda aile gitgide küçülerek sadece anne, baba ve bir ya da birkaç çocuktan oluşan çekirdek aileye dönüşmüştür. Böylece ailede bütün duygusal ilişkiler daha az kişiye paylaştırıldığı için daha yoğun yaşanmaya başlanmıştır. Kuşkusuz bu durum gençlerin aile fertleriyle çatışma olasılığını ve şiddetini de arttırmıştır. Aile içinde artık çocukları, geniş ailede olduğu gibi her zaman doğrudan doğruya ana babaya başvurmadan alıkoyacak ara yaştan hısımlar bulunmadığı için ana babalar ve çocuklar arasında daha derin kültürel ve psikolojik uçurumlar oluşmaya başlamıştır. Bourdieu, yaş temelli toplumsal sınıflandırmanın gücü elinde bulunduran yetişkinler tarafından gençlerin hayat imkânlarını ve hareket sınırlarını belirlemekte kullanıldığını ve gençlerin sahip oldukları imkânların gençler ile büyükler arasında bir mücadele sürecinde toplumsal olarak belirlendiğini söylemektedir. Bu süreçte her ne kadar büyüklerin tanımları gençlerin kendilerini ve parçası oldukları kuşağı algılamalarında etkili olsa da artık gençlerin tanımları ve beklentileri ile yetişkinlerin ki arasında birtakım anlayış farklılıkları ortaya çıkmaya başlamıştır (Alemdaroğlu, 2005:24).

Genel olarak insan yaşamının ayrı ve özel bir yaş dönemi olarak ele alınsa da toplumdaki gençlik algısının değişik sosyal pozisyonlar açısından farklı sosyal, kültürel ve psikolojik boyutlar içerdiği söylenebilir. Bir örnek

vermek gerekirse, 23 yaşında üniversite eğitimi gören bir öğrenci genç ile 15 yaşından beri çalışan, evlenmiş ve çocuk sahibi olan ama yine 23 yaşında olan bir gencin, benzer davranış kalıplarına, tutumlarına ve yaşama algısına sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Üniversiteli genç, genç olma halini en azından askere gidinceye, iş buluncaya veya evleninceye kadar sürdürecektir olmasına rağmen, çalışan genç artık aile sorumluluğu ve geçim gibi sosyal görevler üstlenerek yetişkinler kategorisine girmiştir. Başka bir deyişle gençlikten bahsedildiği zaman homojen (türdeş) bir toplumsal kategoriden söz etmenin kolay olmadığı açıktır (Kentel, 2005:13).

Bütün çağlarda gençlerin kişisel özellikleri benzerlikler göstermektedir. Bu anlamda Aristo 2300 yıl önce gençliğin başlıca özelliklerini çok çarpıcı ve özlü bir biçimde şu cümlelerle ifade etmiştir: “Gençlerin istekleri pek çoktur ve bunları hemen eyleme dönüştürmek isterler. Bedensel isteklerine karşı koyamaz, özellikle cinsel isteklerine yenilirler ve çok değişkendirler, istekleri geçicidir, hasta bir insanın açlığı ve susuzluğu gibi birden parlar, birden söner. Tutkuludurlar, huysuz ve öfkelidirler. Kendilerini içgüdülerine kaptırırlar, tutkuların kölesi olurlar. İsteklerinin önüne dikilen en küçük engele bile katlanamazlar. Eli açık ve iyilikseverdirler, çünkü kötülükleri tanımamışlardır. Çabuk güvenir, çabuk bağlanırlar. Çünkü aldatılmamışlardır. Yüksek amaçları ve hayalleri vardır. Gençler yanılınca çok yanılırlar. Sevgide de nefrette de aşırıya kaçarlar. Her şeyi bildiklerini sanır, onun için yanlışlarında sonuna dek direnirler (Yörükoğlu, 1993:20).

Pek çok araştırmacı gençlik dönemini fırtınalı, dengesiz, değişken çatışmalı ve stresli bir dönem olarak kabul etmektedir. Bu dönemin sınırlarının belirlenmesi oldukça güçtür. Ancak genel olarak kabul gören sınıflamaya göre gençlik: **Erinlik dönemi** (12-15 yaş), **ilk ergenlik dönemi** (15-17 yaş), ve **son ergenlik dönemi** (17-24 yaş) şeklinde üç döneme ayrılabilir. Gençlik dönemi çok hızlı seyreden bir gelişme sürecidir. Bu süreç farklı toplumsal yapı ve kültürlerin kendi özgül dinamiklerine göre tanımlanmaktadır. Ancak bütün toplumlar için gençliğin tanımını, süresini ve şiddetini belirleyen bazı ortak noktalar da bulunmaktadır. Bunlar, gencin sevgi arayışı ve beklentisi, kimlik arayışı, idealizmin yarattığı çatışmalar, meslek seçimi, yetişkin değerlerini kabul etmede yaşanan problemler, otorite ile olan ilişkide yaşanan zorluklar vb. şeklinde özetlenebilir (Ulusoy, Demir ve Baran, 2005:368).

Gençlik dönemi; gencin toplumsal üretim ilişkilerine dahil olup olmadığına, içinde yaşadığı toplum ve dünya hakkındaki bilgilenme içeriğine, aileye bağımlı olup olmama durumuna, üstlendiği sorumluluklara ve evlenme gibi yaşam süresine göre uzayıp kısalmakta, daha doğrusu kapsamı, boyutları ve nitelikleri sosyolojik açıdan değişim gösteren bir yaşam evresi olarak değerlendirilebilir (İnanır, 2005:39). Bu bağlamda Türkiye'deki genç nüfusu farklı sosyolojik konularına göre aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkündür. Buna göre ülkemizde:

1. Eğitim sürecinde bulunan öğrenci gençlik
 - a) Orta öğretim gençliği
 - b) Yüksek öğretim gençliği
2. Örgün eğitim dışında bulunan okul dışı gençlik
 - a) Kırsal alan gençliği: Köy ve kasaba gençliği
 - b) İşçi gençlik
 - c) Asker ve askerliğini yapmakta olan gençlik
 - d) Çalışan gençlik
 - e) İşsiz gençlik,
 - f) Gecekondu gençliği,
 - g) Çeşitli isimler altında ortaya çıkan alt kültür gençliği
- 3) Durumu özellik arz eden gençlik:
 - a) bedenen ve zihnen özürlü gençlik,
 - b) Suçlu-hükümlü, tutuklu gençlik
- 4) Yurt dışı gençliği
 - a) İkinci kuşak gençlik,
 - b) Yurt dışından dönen gençlik

gibi çok çeşitli gençlik hallerinden ve kategorilerinden bahsetmek mümkündür (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1973:12).

Bu kategorilerin hangisine dahil olursa olsun Türk gençliği; istihdam, eğitim, sağlık, barınma, beslenme ve boş zaman değerlendirme faaliyetleri ile ilgili çeşitli toplumsal, kültürel ve psikolojik sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar her grupta nitelik ve derece itibariyle çeşitlilik gösterebilir (Doğan, 1991:569). Sosyal ve kültürel çevreleri, toplumsal kökenleri farklı olan bu gençlik kesimlerinin zaman, mekan ve içinde buldukları sosyo-ekonomik koşullara göre sorunlarının da farklı olması doğaldır (Bayhan, 2002:26).

Özellikle 1980 sonrasındaki ekonomik ve sosyal dönüşümler dikkate alındığında; girişimci sanayi ve ticaret kesimi henüz oluşmamış, dolayısıyla batılı toplumların sosyo-ekonomik kalkınma stratejilerini geliştiremeyen Türkiye’de; iç göç, çarpık kentleşme, hızlı nüfus artışı, geçim sıkıntısı, dengesiz gelir dağılımı, sağlık alanındaki yetersizlikler, toplumdaki eğitimin nitelik düzeyi ve işsizlik gibi birbiriyle bağlantılı çok çeşitli sosyal problem alanlarının oluştuğu ve kronik hale geldiği görülmektedir. Bu problemler kısa zamanda ahlak ve değerler alanına da sıçramıştır. Çalışmadan, kısa yoldan köşe dönme anlayışının medyada karşılığını bulan somut biçimleri, televizyon vasıtasıyla sunulan gösterişli hayatlar, bu hayat standartlarına uygun sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel araçlara sahip olmayan toplumsal kesimlerde güvensizlik, hayal kırıklığı, umutsuzluk, yılgınlık, kuralsızlık ve değersizlik gibi anomik ve yabancılaşmış, sağlıksız bir toplumsal yapı halinin, toplumun gelecek kuşaklarını teşkil edecek olan genç kesimler üzerinde etkiye neden olmaktadır. Televizyonlarda sunulan “televole kültürü” bireylerde gösterişli ve kısa yoldan köşe dönülen bir hayata özlemi artırmaktadır (Bayhan, 2006:45). Geleneksel değerlerin ve ahlaki değerlerin önemini yitirmesi, kültür muhtevamız içinde çok güzel örneklerine sahip olduğumuz hoşgörü, kanaatkârlık, yardımseverlik, gibi demokratik değerlerin anlamını yitirmesi toplumsal çözülmenin yaşandığı bir kültürel yozlaşmaya neden olmaktadır. Para sevgisinin ön plana çıktığı günümüzde gençlik, Makyevelist bir dünya görüşünü benimser hale gelmişlerdir (Armağan, 2004:58).

2. Batı’da Gençliğin Toplumsal Kimliği ve Gençlik Araştırmaları

Sosyolojik açıdan bir alt kültür grubu olarak niteleyebileceğimiz “gençlik kültürü” esas olarak yapısal fonksiyonalist yaklaşımı benimseyen yazarlar ile onları eleştirenler arasındaki yoğun tartışmalara konu olmuş bir alandır. Gençlik kültürleri ya ergenlik deneyiminin içerdiği faktörlerle ya da genç insanların harcamaları ve boş zaman faaliyetlerinin, reklam^b ve diğer kitle iletişim araçlarının etkisi sonucunda manipüle edilmesiyle açıklanır. Sanayi

b Reklamın manipülatif etkisi konusunda Wernick (1996:64) reklâmlarda gösterilen mutlu tüketicilerin, maddileşme denizinde sakinleşmekte olduklarını vurgulayarak onların mutluluklarının sihirli bir maskeyle ilettikleri nesnelere kadar durağan olduğundan bahseder. Diğer yandan, ürünü destekleyen varlıklı olma imajı, onu edilgen biçimde tatmin olmakta odaklanan bütünsel bir paradigma içerisinde tüketme arzusunu ortaya koymaktadır. İmaj reklâmcılığının vaat ettiği belirsizlik onun ihtiyaç ile istek arasındaki açık ayrımı ortadan kaldırması göz önüne alındığında, bütün bunlar reklam sektörü için olumlu bir antirasyonel karakter taşıyabilir. Reklâmcılığın sürekli olarak kıskırttığı arzu, onun değerlendirilebileceği bütün rasyonel ölçütleri (maddi, ahlaki, estetik, politik ölçütleri) bir kenara koymaktadır.

toplumunda ev, okul ve işin işlevsel bakımdan birbirinden ayrılmasının gençleri yetişkin yaşamından giderek daha gözle görülür biçimde kopardığı, kendilerinin daha çok farkına varılmalarını sağladığı ve anne babalarının ya da başka yetişkinlerden ziyade arkadaş gruplarının (akran gruplarının) etkisine açık bir hale getirdiği düşünülmektedir. Fakat ikinci dünya savaşından sonraki yıllarda gençlerin özellikle çalışıyorlarsa refah içinde yaşamaları, özellikle genç tüketicileri hedef alan geniş ve karlı bir mal ve hizmetler pazarının ortaya çıkıp büyümesini teşvik etmiş, buna bağlı olarak da pek çoğunun kaynağı ABD olan özgün gençlik modaları ve giyim, müzik ve boş zaman geçirme tarzları şekillenmiştir (Marshall, 1999:264).

19. yüzyıla beraber batılı ülkelerde gençliğin ulus devletlerin ve farklı ideolojilerin sembolü olduğu görülmüş ve Avrupa'da ulus devlet kurulma süreçlerinde ve milliyetçilik ideolojisi çerçevesinde gençlerin; dinamizm, ilerleme ve yeniliğin sembolü olma görevini üstlendikleri görülmüştür. Gençlerin ülkenin geleceği olarak algılandıkları ve ulus devletin küçük askerleri olarak görüldüğü bu dönem 1950'lerde gençlik alt kültürlerinin oluşmasıyla kesintiye uğramıştır. Blue jean, pantolonlar, rock'n roll müziği ve sinema filmleri gibi yeni tüketim kalıplarının ortaya çıkışı, gençlerin yetişkinlerden farkını açıkça ortaya koyan yaşam biçimleri olarak belirmiştir. Böylelikle 1950'lerden sonra bir yandan gençlik kültürünün, diğer yandan gençlik hareketinin gözle görülür bir hal aldığı bu dönemde gençlik teması önemli bir analiz konusu olarak sosyal bilimlerdeki yerini de almıştır (Lüküslü, 2005:70).

Bugün anladığımız anlamdaki gençliğin kökleri 2. dünya savaşının ertesindeki bolluk döneminde kolayca yüksek gelirlili bir iş bulabilen ya da ailelerinin refah artışından yararlanarak yüksek öğrenime devam eden Amerikalı kuşağa kadar gitmektedir. Aileleri ile bağları zayıflayan, böylelikle geleneksel tüketim kalıplarına uymak zorunda olmayan bu harçlılığı bol kesime hitap eden büyük eğlence endüstrileri ve şirketler, televizyonun icadı ile bambaşka bir boyut kazanan kitle iletişiminin olanaklarından yararlanan pazarlama anlayışlarıyla hedefi gençler olan modalar^c, giyim kuşam biçimleri,

^c Simmel, modanın katmanlaşma sisteminde rol oynadığını belirtmiştir. Moda sınıfsal bölünmenin bir ürünüdür ve belirli bir çevreyi bir arada tutma ve aynı zamanda bunu diğerlerine kapatma ikili işlevini yerine getirir. Moda, yüksek statüli grupların, alt-statüli gruplarla olan farklılıklarını sembolize etme ihtiyaçlarına yanıt verir ve bu, alt statüli grupların daha yüksek-statüye yönelmesine olanak sağlar. Sonuç, asla son bulmayan bir yakalamaca (catch-up) oyunudur. Modalar alt gruplara doğru uzandığı zaman, yüksek statüli gruplar yeni tarzlarla olan istekle onları terk edecektir. Simmel'in burada sunduğu imge, üstünlüğün bir işareti olarak kullanılan tüketim maddeleri ve kültürel beğenilerin imgesidir. Simmel, modanın temel dinamiğini; bir yanda imrenme, eşitleme ve taklit, beri yandaysa farklılaşma,

müzik^d ve yeni tüketim biçimleri doğurmuştur ve gençlik tamamen özgün bir hayat evresi olarak belirlemiştir (İnanır, 2005:39). Böylelikle Parsons'ın da belirttiği gibi gençlik, tüketim, zevk veren özgür zaman etkinlikleri ve sorumsuzluklarıyla üretici rutin işlere uyum sağlayabilen ve sorumluluklarının farkında olan yetişkinlerden ayrı bir kültür geliştirmiştir (Akan, 1994:874).

Gençler ile yetişkinler arasındaki sosyo-kültürel farkın ortaya çıkması, “kuşak” (generation) kavramını, 1950 ile 1970 yılları arasında gerçekleştirilen gençlik analizlerinin odak noktası haline getirmiştir. Kuşak kavramı üzerine halen bir klasik çalışma olma özelliğini koruyan Mannheim'ın 1928'de kaleme aldığı ve 1952'de İngilizce'ye çevrilen “Das Problem der Generationen” adlı makalesinde kuşağın tıpkı ait olunan sosyal sınıf gibi kişilerin politik duruşlarını etkileyen bir faktör olduğunu belirtirken kuşakların kendi içlerinde homojen olmadıklarını da vurgulamıştır. Mannheim'e göre her kuşağın içinde bu kuşağa damgasını vuran alt gruplar (generation units) mevcut iken bu alt grupların kuşağın tümünü temsil ettiği söylenemez (Lüküslü, 2005:71).

Halen alanında klasik bir eser olma özelliğini koruyan ve 1970 yılında basılan bir başka çalışma Kültür ve Bağımlılık: Kuşaklararası Uçurum Üzerine Bir Çalışma (Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap) da Margaret Mead, üç farklı toplum tipini inceleyen evrimci bir şema çizmiştir. Birinci toplum tipi “postfigüratif” olarak adlandırdığı geleneksel toplum tipidir. Geleneksel ya da Mead'in deyimiyile postfigüratif toplumlarda gençlerin eğitimi

bireysellik ve ayırım doğrultusundaki eğilimlerin, toplumsal gruba bağlanma ve grupla kaynaşma ile öbür grup üyelerinden farklılaşma ve kendiyile onlar arasında ayırım yapma arasındaki bir uzlaşma olarak görüyordu. Simmel modayı metropolisin büyümesiyle hızlanan, modern hayatın bölük pörçükleşmesi, nevrasteni, aşırı uyarım ve asabi tahrikle ilişkilendirir. Modern birey modanın hararetili değişmeleriyle ve üslupların sersemletici çoğulluğuyla karşı karşıya gelir. Ama Simmel'e göre nesnel kültürde, gözle görülür kamusal kültürde belirgin olan zamanın kendine özgü üslubu, bireylerin kendi özelliklerini dışa vurmaya çalıştıkları iç dünyanın üsluplaşmasıyla telafi ediliyordu (Smith, 2005:188).

Moda, Chaney'nin (1999:144) de belirttiği gibi bireysel seçimlere hükmeden toplumsal beklentilerin hem zaman içinde, hem de toplumsal gruplar içinde ve arasında düzenli olarak değiştiği ve değişmesinin beklendiği, eşya, hizmet ve eğlence şekillerine ait bütün kullanılış yolları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla modanın bireysel ve toplumsal kimlikler arasında bir köprü oluşturma özelliği bulunmaktadır.

d Lull (1985)'un belirttiği gibi bir araca etkin olarak katılım aracın toplumsallaşma etmeni olarak sahip olduğu potansiyeli arttırmaktadır ve bunun da en dramatik örneği gençlerin popüler müzik dinledikleri anlardaki hareketleridir. Çoğu popüler müzik parçasının sert ritmi cinsellik dolu sözleri ve saldırgan tonu onlara kendilerini özdeşleştirecekleri bolca popüler kültür materyali ve kişisel ve kişilerarası amaçları için kullanacakları bir kaynak vermek suretiyle pek çok gencin duygusal karakteriyle bütünleşmektedir. Genel olarak gençler müziği her seviyedeki otoriteye karşı çıkmak, kişiliklerini ortaya koymak, akran ilişkileri ve duygusal bağlar geliştirmek ve ana babalarının ve okulların kendilerine anlatmadığı şeyleri öğrenmek için kullanırlar. Gençler müziği ana babalarından bağımsızlıklarını ilan etme gereksinimlerini gidermek için de kullanırlar (Hebdige, 1979).

yetişkinler tarafından sağlanır. Yetişkinler sosyalizasyon sürecinin patronudur ve gençlere model olma görevini üstlenir. Bir başka deyişle gençlerin önlerindeki örnek yetişkinlerdir. Mead'ın "Cofigüratif" toplumlar adını verdiği ikinci toplum tipi olan modern toplumlarda ise gençlerin eğitimi bir yandan yetişkinler tarafından verilirken aynı zamanda gençler arkadaşları ve toplumsal kitle araçlarından da bir takım şeyler öğrenirler. Bu toplum modeli kuşak çatışmasını da beraberinde getirmiştir. Gençler ve yetişkinlerin değerleri arasında çatışma yaşanır ve gençler ancak kendilerini yetiştiren yetişkinlere karşı çıkararak özgürleşebilir. Üçüncü tip toplumlar ise Mead'ın deyişimiyle "prefigüratif" toplumlar, yeni yaşanmakta olan dönemin toplumlarını temsil eder. Bu toplumdaki değişim o kadar büyük ve derindir ki, yetişkinler bu değişime ayak uyduramazlar. Gençler ancak kendi yaşitlarından bir şeyler öğrenebilir. Bir başka deyişle kuşaklararası bir uçurum yaşanmaktadır. Dubet ise Mead'ın şemasını tarihsel ve evrimci bir anlayışla okumak yerine her üç sosyalizasyon tipinin de aynı anda görüldüğü bir değerlendirmeyi önermiştir. Günümüz toplumları aynı anda hem postfigüratif hem cofigüratif hem de prefigüratifler. Bunu günümüz toplumları hem geleneksel, hem modern, hem de postmodernler diye ifade etmek de mümkündür. Toplumlar bir yandan postfigüratiftir: çünkü gençler varolan eski bir dünyaya doğarlar, cofigüratiftirler çünkü gençler bir yandan yetişkinlerden (özellikle anne babalar ve eğitimciler) diğer yandan yaşitlarından ve medyadan da aynı şekilde etkilenirler ve nihayet toplumlar prefigüratiftir, çünkü yetişkinler yeni dünyaya ayak uydurmakta zorlanmaktadırlar ve gençler yetişkinlerden çok arkadaşları (akran grupları) tarafından eğitilmektedir (Lüküslü, 2005:69-71).

Sınıf, Batı'da gençlik konusunda yapılan ilk sosyolojik araştırmaların temelini oluşturmaktadır. Siyasal görüşler ve konumlar gençliğin sınıf kültürüne karşı giriştikleri karmaşık pazarlığın yansımaları olarak görülmektedir. Yüksek sanayileşme düzeyindeki Batılı kapitalist toplumlar bağlamında ister geç modern, ister postmodern, ister sanayi sonrası (post endüstriyel) ya da tamamen küreselleşmiş olarak tanımlansınlar, gençlik alt kültürlerinin ataları (punk, modlar, rock, teddy boys) işçi sınıfı gençleri olduğundan onların siyasal mücadelesi genellikle kapitalist sınıflı toplumun hegemonyacı kültürünün, özelde ise işçi sınıfı kültürünün kendi içindeki bölünme ve çatışmasının eleştirisi ekseninde çerçevelenmiştir. Ancak Hall ve Jefferson (1976) çığır açan "Ritüeller Aracılığı İle Direniş" (Resistance Through Rituals) adlı

çalışmalarında Avrupa tarihinde gençlerin “sınıf” ve “yaş”a bağlı olarak çifte bağlılık yaşadıklarını, yani gençlerin hem sosyal sınıflar arasında hem de kendi ebeveynleri ile farklılaştıklarını savunmuşlardır.

“Benzeşim” ve “bricolage” gibi kavramlar bu gençlik kültürlerinin iç dinamiklerini ve hakim yetişkin kültürüne direniş biçimlerini anlama çabalarında önem kazanmıştır ve belirli söylem biçimlerinin (moda gibi) alt kültür grupları tarafından tarz üzerinden yeni bir direniş biçimi üretmek nasıl radikal bir şekilde benimsenebildiğini, altüst edilebildiğini ve orijinal anlamlarını silmek ya da bozmak üzere genişletebildiğini tartışmaya açmıştır. 1955 yılında yayımlanan ve “Suçlu Genç Erkekler” (Delinquent Boys) adını taşıyan araştırmasında Cohen; suçlu alt kültürlerin ergenlik statüsü problemlerine bağlı olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştü ve bu çerçevede okulda öğretilenlerden hareketle, orta sınıf değerlerine özlem duyan ancak kendi yaşamlarında sınırlı ve sınıflarına özgü fırsat yapılarından kurtulamayan işçi sınıfına mensup gençlerin yaşadıkları statü tıkanmasını gözler önüne sermiştir. Önerisinde meşru fırsatlar bulamayan işçi sınıfı gençlerinin, statüye, ancak muhalif, kendilerini ifade edici, hazzı ve faydacı olmayan değerleri benimseyen bir alt kültür aracılığıyla ulaşabileceklerini göstermiştir. Cloward ve Ohlin ise 1960 yılında yayımladıkları ve “Suçluluk ve Fırsat” (Delinquency and Opportunity) adını taşıyan çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlar ve anomi yaklaşımının öğelerini Sutherland’in eşitsiz etkileşim kuramıyla birleştirerek gençlik geriliminin içselleşmiş geleneksel orta sınıf hedeflerine ulaşmanın meşru araçlarının tıkanmasından kaynaklandığını saptamışlardı. Bazı gençler bu gerilimi yerel işçi sınıfı topluluğunun meşru olmayan fırsat yapılarına yönelerek çözüyorlardı. Bu yollar meşru fırsatlardan ayrı olarak başarıya götüren suçlu ya da çatışmalı araçlar da sunmaktaydı. Uyuşturucu ya da alkole sığınma gibi geri çekilmeci davranışlara gerek meşru gerekse meşru olmayan girişim alanlarında yaşanan çifte başarısızlığa işaret etmekteydi (Marshall, 1999:17).

1970’lerde ise İngiltere’nin Birmingham şehrindeki Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezinde (CCCS) yürütülen çalışmalarda; Avrupa’da gençliğin, özellikle de işçi sınıfı gençliğinin, hiçe sayılan sınıflarına ve mesleki pozisyonlarına sembolik olarak dayanmalarını ve bunlardan geçici olarak kaçmalarını sağlayan “çözümleri” (“sihirli” çözümler olarak isimlendirilmiş çözümleri) yaratıcı bir şekilde nasıl buldukları konusunda ilgilendirilmiştir (Hall ve Jefferson, 1976). Hall ve Jefferson’a göre (1976), bu gençlikte, yetişkin

kültürünün kuralcı sosyal düzenine karşı duyulan memnuniyetsizlik, boş zaman faaliyetleri ve çeşitli alt kültür tarzları ile ifade ediliyordu. Giyinme, saç stili, müzik, dil, dans ve uyuşturucu kullanımı gibi kültürel yönler, bu gençlik için büyük anlam taşımaktaydı. CCCS'nin, gençlik tüketiminin uygulamalarını ve çeşitlerini açıklayan kavramlar olarak "bricolage" ve "benzeşim"i kullanmasının özel bir önemi vardı. "Benzeşim", kültürel toplulukların yapısının ve içeriğinin paralel olması ve sosyal grubun yapısını, stilini, tipik kaygılarını, tutumlarını ve duygularını yansıtır. Willis (1978, s.191). Örneğin, Willis "motosikletçi" kültüründe motosikletin nasıl bir özgürlük, güç ve risk sembolü olduğunu ve bu değerlerin motosikletçilerin merkezi bakış açılarıyla benzer olduğunu tanımlamıştır. Clarke (1976:177), Levi-Strauss'un "bricolage" kavramını, "zaten kullanılan nesnelere eklenmiş anlamları içeren bir anlamlar sistemi içerisinde yeni anlamı iletme için nesnelere yeniden düzenlenmesi ve yeniden kavramsallaştırması" olarak tanımlamıştır. Hebdige (1979:107), "bir iğne, bir plastik giysi askısı, bir televizyon parçası, bir ustura bıçağı, bir tampon gibi niteliksiz ve özelliği olmayan maddelerin punk modasına" nasıl entegre edildiğini göstermek için punk-rock alt kültürü analizinde bu kavramı kullanmıştır. Bu nedenle, bu hareketli gençlik kültürleri için, hoşnutsuzluk ve düş kırıklığı, bu tarz stilistik girişimler yoluyla ifade edilmiştir.

Hebdige, gençlerin bu yetişkin hakim kültürüne karşı başkaldırıların bir ifadesi olarak kullandıkları bu stilistik tarzların daha sonraki dönemde kültür endüstrisi piyasasında nasıl ticarileştirilerek birer kitle ürünü^e haline getirildiğinden bahseder. Suç ve yabancılaşmış gençlik imgelerinin, kentsel bunalım ve ruhsal sürüklenme görüntülerinin nasıl popüler Amerikan malları etrafında bir araya geldiğini ve İngiliz; sağduyusunda nasıl bir tortu bıraktığını tanımlamaktadır. Özellikle Amerikan fast-food'u, düşen kültürel standartların

^e Daha önce üzerinde durulan 2. dünya savaşı sonrası özellikle İngiltere'de ortaya çıkan ve hakim yetişkin kültüründen farklarını kendi özgün biçimleriyle ortaya koyan dışavurumcu tepkilere sahip işçi sınıfına mensup çeşitli gençlik alt kültürlerinin kullandıkları eşyaları, takıları, giysileri, kısacası yaşam tarzlarını (hippi, punk, beatnik, rock, teddy boys, gibi) oluşturan tarihi, toplumsal ve kültürel şartların ortadan kalkmasıyla zaman içerisinde popüler kültür piyasasının esin kaynağı olmuşlardır. Bu endüstri tarafından gasp edilmiştir. Başlangıçta yerleşik yetişkin kültürüne direnişi sembolize eden bu protest gençlik alt kültür gruplarının kullandığı semboller ve ritüeller zamanla kültür endüstrisi tarafından uyarlanarak kitleselleştirilip ilk hallerinin tam zıddına dönüştürülmüşler, birer popüler kültür biçimi haline getirilip değişim değerine sahip olan mamul madde haline dolayısıyla ticaretin konusu haline getirilerek metalaştırılmış, daha sonraları da tüketildikçe tedavülden kaldırılmış ve kaybolmaya yüz tutarak yerlerini yeni popüler kültür nesnelere bırakmışlardır.

temel göstergesi haline gelmiştir. Böylece, artık televizyonda “Amerikanlaşma” olgusu baştan aşağı bir ticarileşme, bayağılık ve geleneklerin yıkılması anlamına gelmektedir (Morley ve Robins, 1997:85).

1970’lerin ortalarından itibaren Avrupa toplumlarında, bağımsız genç tüketicisi ile gençlik isyanı nosyonunun yıkıldığı görülmeye başlanmıştır. Dolayısıyla gençlik sosyolojisi araştırmalarının odak noktası da gençliği kapsayan iş piyasasına ve işsizliğin artmasına bağlı olarak esnek istihdama karşı daha zayıf konumda bulunmakta olan gençlerin bundan dolayı artık evlerine, ailelerine bağımlı hale gelmeleri olgusuna kaymıştır (Marshall, 1999:265).

3. Türkiye’de Gençliğin Toplumsal Kimliği

Gençlik sosyolojisine ilişkin literatür incelendiğinde üç farklı yaklaşımın hakim olduğu görülmektedir. Öncülüğünü Marcuse’un yaptığı birinci bakış açısı, gençliği homojen bir kitle olarak kabul ederken, ikincisi ise Bourdieu’nun gençliği sadece bir kelimedenden ibaret gören ve gençliğin homojen bir grup olmadığını ve sosyal statüye göre farklı gençliklerin olduğunu vurgulayan yaklaşımdır. Dubet’in savunduğu üçüncü bakış açısına göre ise gençler her ne kadar ait oldukları sosyal kategoriye göre farklılık gösterebilirler de aynı dönemde doğmuş olmak, benzer şeyleri yaşamış olmak, vs. gibi bazı ortak deneyimleri paylaşırlar (Lüküslü, 2005:35).

Günümüzde gençlik hakkında yapılmış sosyal içerikli araştırmalar incelendiğinde başlıca iki yönelim açık bir şekilde göze çarpmaktadır. Bir yandan gençler bireyselleşmenin öncüleri olarak görülürlerken diğer yandan bu bireyselleşmenin yarattığı krizler de ortaya serilmektedir. Neo-liberal, bireyselleşme çağının kazançlı kesimleri olduğu kadar kaybedenleri de ortadadır. Kurulan gençlik çeteleri, gençlerin yarattığı ya da kurbanı olduğu şiddet, bunalım, eğitim sorunları, işsizlik, uyuşturucu bağımlılığı vs. gençlik deyince günümüzde ilk akla gelen temalar olarak yerlerini almaktadır. Homojen bir kitle olmayan gençliğe bakış da homojen olamamaktadır. Gençlik bir yandan umudu simgelerken diğer yandan da sorunlu bir yaşam evresini, temsil etmektedir. Gençlerle bir yandan gurur duyulmakta öte yandan ise onlardan korkulmaktadır. Tıpkı bireyselleşme için bir taraftan övücü ve özgürleştirici bir şekilde bahsedilirken diğer taraftan olumsuzluklarından bahsedilerek sonuçlarından korkulduğu gibi (Lüküslü, 2005:69-72).

Türk sosyo-kültürel yapısında da yetişkinlerin gençlik hakkında yürüttükleri hoşgörülü söyleme rağmen, gençler ya sorumsuzluk, aylaklık ve

hatta aptalca zevk düşkünlüğü ile nitelenmekte ya da onlara ülkeyi ve milleti kurtarmak gibi kahramanlık temaları etrafında kurulmuş ve geleceğin yetişkinleri olarak hem kendileri hem de anne babaları için güvenli bir gelecek yaratmak gibi ağır sorumluluklar da yüklenmektedir. Gençliğin akli havadahlığı, Türk toplumunda kabul görmüş bir olgu olduğu için gelip geçici hevesleri ve arzuları ile bu dönemin mümkün olduğunca çabuk atlatılması gerektiği düşünülmektedir (Saktanber, 2003:261).

Öte yandan sosyal bilimler alanında Türk gençliğini anlama çaba ve girişimleri şimdiye kadar çoğunlukla sadece bir dizi siyasal eylem ve ideolojik söylemler üzerinden yürütülmüştür. Bu sınırlı ve sorunlu bakış açısı gençliğin politik bağlarının ya büyük ölçüde gevşemesine ya da bazı tarihsel dönüm noktalarında olduğu gibi depolitize olmasına veya hapse girme suretiyle tamamen kopmasına neden olmuştur ki bu da Türkiye’de 1960, 1971 ve 1980 askeri müdahalelerinin siyasal miraslarından biri olarak yorumlanmaktadır (Saktanber, 2003:261).

Günümüz Türkiye’inde gençlik her ne kadar eğitim, iş, aile kurma gibi toplumsal yapıyı yeniden üreten alanlarda eskiden olmadığı kadar farklı seçenekler ile karşı karşıya olsalar da, içinde yaşadıkları toplumun ekonomik ve kültürel sınırları ve sunduğu imkânlar gençlerin kimlikleri ve aidiyetlerini şekillendirmektedir. 1980 sonrası yaşanan ekonomik ve toplumsal dönüşüm sürecinde eğitimin özellikle dersaneler aracılığıyla özelleştirilmesi, gençler açısından iş bulma ve işte kalmanın zorlaşması, tüketimin toplumsal farklılıkları belirleyen ve temsil eden en önemli etkinlik haline gelmesiyle gençlere sunulan imkânlar daha önce olmadığı kadar ailelerinin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermaye tarafından belirlenir olmaya başlamıştır. Bu dönemde bireyselliğe ve yaşam tarzlarına yapılan vurgu, sınırlayıcı toplumsal yapılardan bağımsızlaşma, kendini gerçekleştirme, hayatın öznesi konumuna gelme ve kendi tercihlerini belirleyebilmek olarak yorumlanabilir. Ancak bu durum aynı zamanda bir sosyolojik çelişkiyi ortaya koymaktadır: gençlerin hayatları pek çok alanda haberdar oldukları fakat ulaşamadıkları birçok seçenek ile çevrilmiştir (Alemdaroğlu, 2005:28).

1960’lı yılların sonundan itibaren ulusaldan küresele, modernden postmoderne, Fordist üretimden esnek istihdama, sanayi toplumundan bilgi toplumuna evrilen küresel etkiler ve bu etkilerin içerde tetiklediği 12 Eylül darbesi, 24 Ocak ekonomik kararları ve medyalaşma gibi Türkiye’nin yakın

döneminde yaşadığı sosyo-kültürel, sosyo-politik ve sosyo-ekonomik tarihsel deneyimlerin etkisiyle toplumdaki gençlik söyleminin anlamı, kapsamı, işlevi, yönü ve biçimi de dönüşüme uğramıştır (İnanır, 2005:38).Türkiye, 1960'ların ikinci yarısından itibaren kente yeni gelmişlerin yükselen toplumsal muhalefetine paralel olarak “romantik” bir gençliğin siyasallaşmasına tanık olurken bu muhalefetin önünün tıkanması ve demokrasiye entegre edilememesi ile beraber 1970'lerle birlikte ortaya çıkan “sağ-sol” kutuplaşması, gençliğin aşırı politize olmasını getirmiştir. Göç olgusu ve refahtan pay alma arzusu üniversitelere gelen yeni kentli gençliğin birtakım ideolojilerle tanışmasına vesile olmuş, kırsal kesim gençliği kentlerde politize olmuşlardır. Ancak toplumsal muhalefete kıyasla yaşanan aşırı siyasallaşma bu gençliği toplumdaki koparmış ve izole etmiştir. 1980'ler Türkiye'si ise “Özal'lı yıllar” olarak liberalizmin iki farklı yüzüyle tanışmıştır. Bir yandan toplumsal uzlaşmayla depolitizasyon yaşanırken, diğer yandan sosyal çatlakların ortaya çıktığı ve buna karşılık toplumda dini duyarlılıkların artmaya başladığı bir dönem olmuştur. Bu yılların gençliği daha çok ekonomik yönelimli gençler olarak dikkati çekmiştir. Hatta bu kuşak daha önceki kuşaklar tarafından genellikle olumsuz yargılar eşliğinde “apolitik 80 kuşağı” olarak anılmaya başlanmıştır (Kentel, 2005:11).

1990'lara gelindiğinde ise kitle iletişim araçlarının kısmen sağladığı serbestlik, farklı politik ve kültürel kimliklerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmıştır. Bu dönemde en belirgin ideolojik kutuplaşma İslamcı ve laikler arasında yaşanmıştır. Gençler de bu ortamda saf tutmuşlardır. Gençler arasındaki bu saflaşmayı irdeleyen çalışmalar her ne kadar farklı karşıt kimliklere sahip olsalar da gençlerin kimliklerini ifade ederken ortak bir mevhumu, bedenlerini (özellikle de örtünme ve süslenme biçimleri) kullandıklarına dikkati çekmiştir. Bu durum bazı sosyal bilimcilere göre gençlerin bedenleri aracılığıyla bireyselliklerini ortaya koymaları olarak yorumlanmıştır (Alemdaroğlu, 2005:23-24). Ancak gençlerin kendi hayatının öznesi konumuna evrildiğinden bahseden bu tür yorumlar ve analizler bazı noktalarda eleştiri almıştır. Öncelikle bu argümanın sadece gençler açısından değil yetişkinler açısından da sorunlu bir değerlendirme olduğu vurgulanmıştır. Bireylerin ne kadar kendi hayatlarının öznesi, ne kadar toplumsal yapıların nesnesi oldukları sorusu sosyal bilimcilerin üzerinde mutabakata varamadığı konuların başında gelmektedir. İkinci olarak Türkiye'de gençlerin bedenleri

yoluyla kimlik inşasının 90'lara özgü bir durum olmadığı söylenebilir. Hem 68'liler hem de 78'liler ideolojilerin ve kimliklerin ifade aracı olarak bedenlerini (saç, sakal, bıyık, kıyafet, davranış) şekillendirmiş kuşaklardı. Şüphesiz 1980 sonrası dönemde serbest pazar ekonomisinin kimliklerin inşası, dönüşümü ve ifadesi konusunda sunduğu çeşit imkânı yadsınamaz. Fakat tüketimde çeşitlilik de kendi başına bir bağımsızlık özgürleşme ve bireysellik anlamına gelmemektedir. Tersine çoğu tüketim eşyası belli bir tarz, moda, ideoloji vs. ile gelir ve geldiği gibi de pek çok gencin bedenini şekillendirir. Bu anlamda gençlerin ne ölçüde kendi hayatlarının öznesi olmaya evrildikleri, ne ölçüde de farklı moda ve ideolojik akımların nesnesi oldukları tartışmalı ve çetrefil bir sorudur. Ancak burada, gençlik denen yaşam sürecinin niteliğini, "sahip olunan ekonomik ve kültürel sermayenin" (Bourdieu, 1984) belirlediği ve gençlere devlet, toplum ve aileler tarafından sunulan imkanların ya da imkansızlıkların genç olma halini önemli ölçüde belirlediğini söyleyebiliriz (Alemdaroğlu, 2005:24).

Genel olarak tüm dünyada karşılaşılan ancak Türkiye gibi ülkelerde daha da sorunlu yaşanan sosyalleşme süreçlerindeki aksaklıklar, gençlerin karşılımlarına çıkan ilk sorun dizisi olarak ele alınabilir. Entegrasyon ve sosyalleştirme süreçlerinin ulus devlet, cumhuriyetin en önemli kurumlarından biri olan "okul" un giderek işlevini yerine getirememesi, vatandaşlığın oluşumunda da krize yol açmaktadır. Kültürel kimlikler ön plana çıkmakta, hatta vatandaşlık bile bir kimlik haline dönüşmektedir. Devletin ve toplumun entegrasyon sorunları yaşadığı ya da bireyleri sosyalleştiremediği bir ortamda insanlar ve gençler "kendi sosyalliklerini" kurmaktadır ve genellikle genç olarak sağlanamayan olanaklar kısa sürede insanların kendilerini kurma aracı olarak aşırı politize olmaya ya da aşırı cemaatleşmeye, bir başka deyişle "kimlik fetişizmine" yol açmaktadır (Kentel, 2005:14). Sosyal olarak yaşanamayan hazlar ve tatmin edilemeyen duygular, gençler açısından hayal kırıklığına ve kültürel açıdan bir tepkiye dönüşmektedir. Kültürel farklılıklar aynı anda politik bir kimlik olarak veya şiddet biçiminde ifade edilmeye başlanmaktadır. Böylelikle yapılan çeşitli araştırmaların da gösterdiği gibi futbol takımı taraftarlığı, mahalle, milliyetçilik, dindarlık, vb. farklı düzeydeki aidiyetler iç içe geçerek çeşitli gençlik kesimleri açısından bir ortak payda haline gelmektedir (Kentel, 2005:13).

Her ne kadar delikanlılık halinin bir takım biyolojik ve psikolojik sebepleri olsa da gençlik sosyolojik bir meseledir ve her toplumsal mesele gibi çetrefildir. Hayatın gençlik olarak nitelendirilen süreci yaşanan toplumsal koşullara göre şekillenir. Farklı toplumsal kökenlere sahip gençler, toplumsal siyasal ve ekonomik süreçleri farklı biçimlerde tecrübe ederler. Bu farklılıklar üzerinde bütün kesimlerin üzerinde uzlaşabileceği bir gençlik tanımı yapmak zorlaşmaktadır. Çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş süreci olarak tanımlanan gençliğin evrensel bir tanımını yapmak, kendinden önceki çocukluk ve sonraki yetişkinlik sürecinin de evrensel tanımları olmadığı için zordur. Gençleri ortak bir takım özelliklerle tanımlamayı sağlayan etmen, toplumsal dönüşümlerin ortak deneyimidir. Küresel ölçekli politik ve ekonomik dönüşümler devletin toplumsal üretimi ve bölüşümü yönlendirmedeki politik uygulamaları ve eğitim ideolojisi, gençlerin yaşadıkları koşulları ve toplumsal zihniyet oluşumunu biçimleyen temel faktörlerdir. Her kuşak tarihsel ve toplumsal sürecin belli bir döneminde dünyaya geldiği için o döneme özgü ortak yaşam olanaklarına ve deneyimine sahiptir. Bu ortaklık bir kuşak bilincine evrilmek zorunda değildir ancak bu kuşak bilincinin temelini de bu ortak deneyim teşkil eder (Alemdaroğlu, 2005:23). Bu bağlamda 1980 askeri darbesini izleyen dönemde yetişen gençler hem siyasal akıl yürütmeyi engelleyen ve katılımı yasaklayan otoriter bir ortamda hem de serbest pazar ekonomisinin sunduğu popüler kültür değerleriyle özgürlük ve bireysellik yanılsaması içinde büyümüşlerdir. Devletin uyguladığı otoriter politikalar yanında 1970'lerin sonunda yaşanan siyasi şiddet ve devletin bu şiddeti bastırma şekline şahit olan ailelerin tutumları, daha sonraki genç kuşağın siyasete ve ülke sorunlarına ilgisiz kalmalarında etkili olmuşlardır. 68 kuşağının yıllarca kendilerini, savundukları dünya görüşü ile tanımlayan temsilcileri de çocukları için, takıntısız sınıf geçme, üniversite sınavında başarılı olma ve en az bir yabancı dil öğrenmeyi nitelikli eğitim almış olmanın yeter şartı olarak değerlendirip bundan fazlasını amaçlamamışlardır. 1980 sonrası dönemde sadece Türkiye'de değil dünyanın başka yerlerinde de sıkça tekrarlanan klişe, yeni kuşakların dünya ile derdi olmayan, derdi varsa da bunu siyasi olarak ifade edecek yetenekten ve bilgidен yoksun tüketiciler olduğuydu. “Depolitizasyon” ve “tüketim” 80 sonrası kuşakların zihniyet dünyalarını en iyi ifade eden kavramlar olarak karşımıza çıkmıştır (Alemdaroğlu, 2005:23).

4. Sonuç

Hakim olan toplumsal ve siyasal düzenin sosyalleştirme normlarının ve ilişkilerinin dışında, kendi toplumsal kurallarıyla yaşayan, farklı ve kendine özgü iletişim biçimini, barınma, eğlenme tarzını, sanatsal faaliyeti, ahlakı, kısaca kültür adına kendine özgü bir bütünlüğü yeniden üreten bir topluluk, bir toplumsal ilişkiler sistemi (Bora, 1988:5) olarak tanımlayabileceğimiz “alt kültür” olgusu, gençlik örneğinde özellikle 2. dünya savaşının olumsuz etkilerinin dışında kalan yeni gençlik kuşaklarında yayılan “Beatnick” ve daha sonra yaygınlaşan “Hippi” gençlik gruplarında somut ifadesini bulmuştur. Bu gençlik alt kültürlerini egemen kültürü reddetmeye sürükleyen temel motif tüketim toplumunun yabancılaştırıcı ve metalaştırıcı değerleriydi. Yerleşik kapitalist kültürü tümüyle reddeden ve sanatı, ahlakı, sloganlarıyla anti otoriter karşı kurumları ve ilişkileri geliştiren bu gençlik patlaması adeta yerleşik düzeni sarsan bir alt kültürel meydan okumaydı (Bora, 1988:7-8).

1970’lerden itibaren ise tekeller küresel ekonomik ilişkilerin toplumlara etkisi altına almaya başlaması ve ulus devletlerin birçok sosyal politika uygulamalarında etkisini yitirerek küresel kapitalist kültür endüstrisine yenik düştüğü ve 60’ların sonunda uç veren bu reddedici, protest gençlik alt kültürlerini evcilleştirdiği ve bunların temel unsurlarını, motiflerini içinde yer aldıkları kültürel bütünlükten yalıtıp, ticarileştirdiği bir dönemin hâkimiyeti altına girilmiştir. Örneğin başlangıçta yerleşik kültüre içerik ve biçim yönünden cephe alan rock müzik bir alt kültür unsuru olmaktan çıkmış ve müzik endüstrisinin elinde popüler kültürün gündelik kullanımlarının malzemesi haline gelmiştir (Bora, 1988:8). Dolayısıyla günümüzde gelinen noktada özgün gençlik modaları ve alt kültürlerinin yok olduğundan bahsedebiliriz. Gençler tarafından organik olarak biçimlenmiş ve yaratılmış özgün gençlik kültürlerinden, kültür endüstrilerinin elinde ticari olarak imal edilmiş ve gençliğe hazır sunulan, kısa süreli, geçici gençlik modalarına doğru kültürel bir farklılaşmanın yaşandığı görüşü, araştırmacıların büyük çoğunluğu tarafından benimsenmektedir.

Buna ek olarak küreselleşmenin tek tipleştirici, kimliksizleştirici ve aynılaştırıcı doğasının dünya gençliği üzerindeki kültürel etkisi de kaçınılmaz olarak gençlik kültürlerinin birbirine benzeşmesi şeklinde tezahür etmiştir. Artık gençlik deyince blue jean giyip, Coca-Cola içen, pop müzik dinleyen vs. gibi tüm dünyada ortak deneyimleri paylaşan ve tüketen bir kuşakla gelmektedir.

Günümüzde gençler daha önceki dönemlerde olmadığı kadar ailelerinin sahip olduğu kültürel ve ekonomik sermayeye bağımlı hale gelmişlerdir. Sanayi toplumunda genç örneğin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ailenin üyesi olarak toplumsal tabakalaşma piramidinde yukarı doğru bir sosyal hareketlilik gerçekleştirebilmekteyken, günümüzde artık bu imkân neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında ulus devletlerin bazı sosyal politikaların uygulanmasındaki iradesini küresel piyasalara devretmesi ve uluslararası sermayenin güdümüne bırakması etkili olmuştur. 1960'lı ve 1970'li yılların kapitalist meta ilişkilerinin yabancılaştırıcı ve insani değerleri yok edici yükselişine karşı direnen gençlik, 2000'li yıllarda kapitalizmin en önemli tüketici kitlesi haline gelmiştir.

Gençlerin yaşam dünyalarını kuşatan tek etkinliğin tüketim olması ve bu bağlamda gençlerin zihin ve ruh dünyalarında bir türlü dolduramadıkları anlam boşluğuna eşlik eden yabancılaşma duygusu, kendisini saldırganlık, depresyon, madde bağımlılığı ve hatta intiharlara varan düzeylerde nevrotik sapkın davranışlar şeklinde ortaya koymaktadır.

1960'lı ve 70'li yılların toplumcu, dayanışmacı, paylaşımcı, dünya görüşüne sahip yaratıcı genç kuşaklarının son zamanlarda bireyci, hazzı ve egoist bir dünya görüşüne sahip tüketiciler haline geldikleri görülmektedir.

Bu aşamada günümüzde eğitim sisteminin ve ailelerin de şimdiye kadar hiç olmadığı ölçülerde gençlerin kimlik oluşumları ve davranış gelişimleri, zihniyet şekillenmeleri üzerindeki yapıcı etkiyi istenilen düzeylerde gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu bağlamda okulların ve ailelerin işbirliği halinde gençlere sorumluluk bilinci aşılıyarak ve onlara bazı sorumluluklar yükleyerek genel müfredat bilgisinin dışında sanatsal ve sosyal faaliyetlere yönlendirmeleri ve eleştirel düşünebilmeyi, sorgulamayı geliştirecek çeşitli zihinsel etkinlikler gerçekleştirebilecekleri ortamları hazırlamaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Akan, V. (1994). "Üniversite Gençliğinin Genel Uyumu ve İçgücü". **Dünyada ve Türkiye'de Güncel Sosyolojik Gelişmeler**. Ankara:Sosyoloji Derneği Yayınları. No:3. (873-878).
- Akan, V. (1998). "Youth and The Consumer Industry". **H.Ü. İİBF Dergisi. Cilt:16. Sayı:1-2.** (261-266).
- Alemdaroğlu, A. (2005). Bir İmkân Olarak Gençlik. **Birikim. Sayı:196.** (21-30).
- Aries, P. (1962). **Centuries Of Childhood. A Social History Of Family Life.** Vintage Books.
- Armağan, İ. (2004). **Gençlik Gözüyle Gençlik: 21. Yüzyıl Eşiğinde Türkiye Gençliği.** İstanbul: Kırksraklılar Vakfı Yayını.
- Bayhan, V. (1997). **Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma.** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bayhan, V. (2002). **Genç Kimliği.** Üniversite Gençliğinin Sosyolojik Profili. İnönü Üniversitesi Uygulaması. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Bora, T. (1988). Sosyalizm, Hegemonya ve Alt-Kültür. **Gençlik ve Alt kültürleri.** Dick Hebdige. (Çev. Esen Tarım). İstanbul: İletişim Yay.
- Bourdieu, P. (1984). **Distinction: A Social Critique Of The Judgement Of Taste.** Cambridge MA: Harvard University Press.
- Burcu, E. (1998). Gençlik Teorilerinin Sınıflandırılmasına İlişkin Bir Çalışma. **Sosyoloji Araştırmaları Dergisi.** Cilt: I. Sayı: 1-2. (105-136).
- Chaney, D. (1999). **Yaşam Tarzları.** (Çev. İrem Kutluk). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Clarke, J. (1976). **Style: Resistance Through Rituals: Youth Sub-cultures In Post-war Britian.** Stuart Hall ve Tony Jefferson. (Editörler) (175-191). London: Hutchinson.
- Çelebi, N. (1985). **Genç, Sosyalleşme ve Kültürel Yapı.** I. Milli Gençlik Kongresinde sunulmuş bildiri. Konya: S.Ü. Yay. (103-107).
- Doğan, İ. (1991). Gençlik ve Gençlik Sorunları. **Türk Aile Ansiklopedisi.** Cilt II. (562-575). Ankara: T.C Başbakanlık Aile Araştırmaları Yay. No:72.
- Göka, E. < (<http://www.erolgoka.com/makale/007b.htm>) > (2007, Temmuz 27)
- Hall, S. ve JEFFERSON, T. (1976). **Resistance Through Rituals: Youth Sub-cultures In Post-war Britian.** London: Hutchinson.
- Hebdige, D. (1979). **Subculture: The Meaning of Style.** London: Methuen.
- İnanır, S. (2005). Bildiğimiz Gençliğin Sonu. **Birikim.** Sayı:196. (37-52).
- Kentel, F. (2005). Türkiye'de Genç Olmak: Konformizm Ya Da Siyasetin Yeniden İnşası. **Birikim.** Sayı:196. (11-18).
- Lull, J. (2000). **Popüler Müzik ve İletişim.** İstanbul: Çivi yazıları/Litera.

- Lüküslü, D., G. (2005). Farklı Kitaplardan Farklı Açılardan Gençlik Analizleri. **Birikim**. Sayı:196. (69 -73).
- Lüküslü, D., G. (2005). 1960'lardan 2000'lere Gençlik Tipleri: Maddecici, Başarıcı, Manager Tipten Yuppie ve Tiki'ye. **Birikim**. Sayı:196. (30-37).
- Marshall, G. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü**. (Çev. Osman Akınhay ve Derya Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- Morley, D. ve ROBİNS, K. (1997). **Kimlik Mekânları**. (Çev. Emrehan Zeybekoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Narter, M. (2004). **Cumhuriyet Algısı**. Siyasetin Gençlerin Kimliğindeki Yeri. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Özoğlu, Ç. (1985). **Gençlerde Kişilik Gelişimine Nasıl Yardımcı Olabiliriz?** Gençliğin Eğitimi ve Sorunları. Ankara: TED Yayınları. No: 9.
- Saktanber, A. (2003). "Siz Nasıl Eğleniyorsanız Bizde Öyle İbadet Ediyoruz" Entelektüellik ve Popüler Kültür Arasında Türkiye'nin Yeni İslamcı Gençliği. **Kültür Fragmanları: Türkiye'de Gündelik Hayat**. Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber. (Editörler). (259-278). İstanbul: Metis Yayınları.
- Smith, P. (2005). **Kültürel Kuram**. (Çev. Selime Güzelsarı ve İbrahim Gündoğdu) İstanbul: Babil Yayınları.
- Spence, A. M. (1980). **Ergenlik Psikolojisi: Ergen ve Dünyası**. (Çev. Bekir Onur). Ankara: Maya Matbaacılık.
- Ulusoy, M. D., DEMİR, N., Ö; BARAN, A. G. (2005). Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve Ergen Problemleri: Ankara İli Örneği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt:3. Sayı:3. (367-386).
- Wernick, A. (1996). **Promosyon Kültürü**. (Çev. Osman Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Willis, E. P. (1978). **Profane Culture**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Yörükoğlu, A. (1993). **Gençlik Çağı, Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları**. İstanbul: Özgür Yayınları.

Okul Kültürü İle Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler

Zülfü Demirtaş^a & Alpay Ersözülü^b

Özet

Araştırmanın amacı okul kültürleri ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçedeki 11 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Okul kültürlerinin doğasını belirlemek için Okul Kültürü Ölçeği okullarda bulunan yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Bu okullara mensup öğrencilerden 2004-2007 yılları arasında resmi kayıtlara geçen şiddete başvurma davranışları ile okul kültürü verileri arasındaki ilişkiler istatistiksel yöntemlerle sınanmıştır. Bulgulara göre, okullarda işbirlikçi bir kültür egemendir. Yöneticiler ve öğretmenler eğitimsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda işbirliği içerisinde çalışmaktadırlar. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul kültürlerini daha fazla işbirlikçi olarak görmektedirler. Öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürüne yönelik algıları arasında farklılıklar vardır. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri okul kültürlerini farklı algılamaktadırlar. Okul kültürleri ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Yani okul kültürü geliştikçe öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarında azalma görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, işbirlikçi ortam, şiddet.

The Relationships between School Cultures and Students' Behavior Intended for Violence

Abstract

The aim of the study was examined the relationships between school cultures and students' behavior intended for violence. The sample of the study consisted of 11 primary school in center of Tokat on the 2007-2008 education year. The school culture scale was performed teachers and administrators in this schools for determining school culture levels. The relationships between students' behavior intended for violence which were entered in official recordings in the midst of 2004-2007 years and school cultures were tested with statistical technics. According to the findings, cooperative culture was dominant in the schools. Administrators and teachers had been worked cooperation towards educational purposes were realized. Female teachers were considered school cultures more cooperative than male teachers. There was a meaningful difference among the teachers' perceptions towards school cultures according to their branches. Primary school teachers and the other teachers were perceived distinctly from each

^a Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ.

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

other. There was a negative meaningful relationship in the middle level between school cultures and students' behavior intended for violence. In the other words, whenever school culture developed the students' behavior intended for violence was diminishable

Keywords: School Culture, Cooperative Environment, Violence

Giriş

Belli amaçlar doğrultusunda hazırlanan çerçeve programlar yolu ile insanlara eğitim olanağı sunan okul, çevresiyle etkileşim halinde olan sosyal bir örgüt olduğu için kendine ait bir kültür oluşturur. Okulun ürettiği ve zaman içerisinde geliştirdiği bu kültür, oldukça geniş bir kapsama sahiptir. Bu nedenle okul kültürü hakkında değişik tanımlamalar yapılmıştır. Okul kültürü; “okul tarihi ile şekillenen değerler, inançlar ve geleneklerin derin örüntüleri” (Deal, 1993), “okulun sosyal çevresinin üyeleri tarafından tarihi süreç içerisinde aktarılan normlar, değerler, inançlar, törenler, ritüeller, gelenekler ve mitleri kapsayan anlam örüntüleri” (Stolp ve Smith, 1995), “örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerler” (Çelik, 2000) şeklinde ifade edilmektedir.

Okul kültürü bir okulda bulunan bütün paydaşların (yöneticiler, öğretmenler, eğitimci olmayan diğer işgörenler, öğrenciler ve veliler) davranışlarını derinden etkiler. İşbirlikçi okul kültürlerinde okuldaki işgörenler paylaşımcı ve okul başarısını artırma yönünde etkileşimde bulunurlar. İşbirlikçi kültürleri sahip olmayan okullarda ise, paydaşların tam tersi tutum ve davranışlar içinde oldukları görülmektedir. İşbirlikçi okul kültürleri öğretmenlerin birbirleri ve yöneticilerle olan iletişimlerini güçlendirerek işbirliğine dayalı bir ortam sağlar. Fyans ve Mehr'e göre, sağlıklı okul kültürleri paydaşlar arasında topluluk duygusunu oluşturmaktadır (Aktaran: Fiore, 2000). Bununla birlikte okuldaki işgörenler arasında ortak değerler, okula bağlılık duyguları ve yapıcı bir iletişim oluşturur. Yönetici ve öğretmenlerin şiddet içerikli tutum ve davranışlar sergilemelerine hoşgörü ile bakılan kültürlerin egemen olduğu okullarda ise öğrencilerin de şiddet eğilimli olması kaçınılmaz gibi görünmektedir.

Karşıt görüşte olanlara, inandırma ve uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma (TDK, 1998; 2093) şeklinde tanımlanan şiddet, kişisel ve kişiler arası değişkenlerin karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Akran grubu, aile, okul ve diğer toplumsal faktörler gibi ekolojik bağlamlar hem bireysel özellikleri etkilemekte, hem de ondan etkilenmektedir. Bu bireysel

özelliklerden bir bölümü, yaş, cinsiyet ve ırk/etnik köken gibi değişkenlerdir. Bir bölümü de depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi daha çok psiko-sosyal değişkenlerdir (Kapıcı, 2004). Okul ortamı ve okul çalışanlarında işbirliği ve ortak değerlere dayalı pozitif bir ortam da bireyin saldırganlık düzeyini etkileyebilmektedir.

Okullarımızda şiddet sözel, fiziksel, duygusal ve cinsel şiddet şeklinde sıralanmaktadır. Erkekler, kızlara göre daha büyük oranda şiddete uğramaktadır. Ayrıca şiddetin öğrenciler üzerinde psikolojik rahatsızlık, uyum güçlüğü ve psikolojik stres gibi olumsuz etkileri olduğu görülmüştür (Çınkır, 2006). Yazılı basından aktarıldığı kadarı ile ülkemizdeki okullarda şiddet olayları yaşanmaktadır, bu olaylarda okulda yer alan tüm taraflar (öğretmen, öğrenci, yönetici, çalışanlar ve veliler) değişen oranlarda hem şiddetin uygulayıcısı hem de mağduru olmakta ve şiddet olayları zaman zaman ölüm ile sonuçlanabilecek kadar ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Bir araştırmada öğrencilerin % 50'den fazlasının fiziksel şiddete maruz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Altun ve Diğerleri, 2007).

Bu araştırma kapsamında okul bünyesindeki öğrencileri mevcut okul kültürünün olumlu veya olumsuz etkilediği, bunun sonucunda ise öğrencilerin şiddete başvurabileceği öngörüsüyle hareket edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okul çevresinde ve dışında gösterdikleri şiddet yönelimli davranışlar ile okul kültürü arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın amacı, okulda egemen olan kültür ile öğrencilerde görülen şiddet davranışı arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için mevcut okul kültürlerini tespit etmek için kullanılan Okul Kültürü Ölçeğinden elde edilen veriler ile okul öğrencilerinin karıştığı olaylarla ilgili veriler (Tokat Valiliği, 2007) değerlendirilmiştir.

Metot

Bu araştırma ilişkiisel tarama modelindedir. İlişkiisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1995: 80). Araştırmada, okul kültürleri ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın evreni Tokat il merkezinde 2007-2008 öğretim yılında eğitim-öğretime devam eden 30 ilköğretim okulu, örneklemini ise bu okullar arasından küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 11 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örnekleme alınan okullar random yöntemi ile belirlenmiş ve

bu okullarda çalışmakta olan 272 yönetici ve öğretmene Okul Kültürü Ölçeği uygulanarak okul kültürlerinin doğası belirlenmiştir. Aynı zamanda Tokat Valiliğinden izin alınarak Tokat İl Emniyet Müdürlüğünden (Tokat Valiliği, 2007) 2004-2007 yılları arasında örnekleme alınan ilköğretim okullarındaki öğrencilerden olaylara karışanlarla ilgili kayıtlar alınmış ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Okul Kültürü Ölçeği, okul geliştirme, etkililik, iklim, kültür ve eğitim yönetimi literatürü taranarak işbirlikçi kültürlerin pek çok açıklayıcıları elde edildikten sonra 1998’ de Gruenert ve Valentine tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanan ölçeğin orijinal hali 35 madde ve altı faktör içermektedir. Faktörler şunlardır: 1) İşbirlikçi Liderlik, 2) Öğretmen işbirliği, 3) Mesleksi Gelişim, 4) Amaç Birliği, 5) Mesleksi Destekleme ve 6) Öğrenme Ortaklığı. Demirtaş tarafından daha önce yürütülen bir araştırma kapsamında, Gruenert ve Valentine tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeğinin kullanılabilmesi için izin alındıktan sonra, ölçeğin dil geçerliliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış, 343 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan sonra ölçek orijinalinden farklı olarak, yirmi yedi madde ve beş faktörlü olarak test edilmiş ve yapı doğrulanmıştır. Orijinal ölçekteki ilk beş faktör desteklenirken, altıncı faktörü destekleyecek bulgulara ulaşılamamıştır. Faktör, toplam varyansın %62,02’sini açıklamaktadır. Faktörün maddelerde açıkladığı varyans yaklaşık %46 ile %91 arasında değişmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlik Ölçüsü ,6’nın üstünde değer verdiğinden (,92) yeterli görülmüştür. Ölçekteki maddelerin güvenilirlikleri yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ölçeğin Güvenilirliği için iç tutarlılığa bakılmış, tüm test maddelerinin güvenilirliği ,94 olarak hesaplanmıştır.

Her bir faktörün ortalamaları hesaplanarak okul kültürünün düzeyi belirlenmiş, cinsiyet değişkeni açısından faktörlere göre değişimi tespit etmek amacıyla bağımsız örneklemler t testi uygulanmıştır. Diğer değişkenlerle okul kültürü ölçeği arasındaki değişim düzeylerine ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Örnekleme bulunan ilköğretim okulları için okul kültüründen alınan puanlar ile o okullarda öğrenim gören öğrencilerin şiddete başvurma sıklıkları arasındaki korelasyon (Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı) hesaplanmış, bu iki değişken arasındaki ilişki için ,01 düzeyinde anlamlılık

aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre sonuçlar yorumlanmış ve bu sonuçlar ışığında çeşitli öneriler getirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Okullarda mevcut kültürün özelliklerini tespit etmek amacı ile bu okullarda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere Okul Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekte bulunan beş faktörün ortalamaları ile ilgili bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Faktör Ortalamaları.

Faktör	\bar{X}
1. İşbirlikçi Liderlik (Collaborative Leadership): Okul liderlerinin öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimde bulunma ve öğretmenler arasında işbirliğini kolaylaştırma davranışlarını tasvir eden 11 maddeden oluşmaktadır.	3,40
2. Öğretmen İşbirliği (Teacher Collaboration): İşbirlikçi kültürü ifade eden öğretmen davranışlarını tasvir eder, 3 maddeden oluşmaktadır.	3,37
3. Mesleksel Gelişme (Professional Development): Yeni düşünceler üretme ve okul geliştirme düşüncesi doğrultusunda öğretmenlerin sahip olduğu tutumları tasvir eden 5 madden oluşmaktadır.	3,75
4. Amaç Birliği (Unity of Purpose): Misyona ifadesinin öğretimi nasıl etkilediğini gösteren 4 maddeden oluşmaktadır.	3,69
5. Mesleksel Destek (Collegial Support): Öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı tasvir eden 4 maddeden oluşmaktadır.	3,66

Okul kültürlerinin özelliklerini tespit etmek amacı ile uygulanan Okul Kültürü Ölçeği yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, ölçekte yer alan beş faktörün ortalamaları hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre faktörlerin ortalamaları şöyledir: İşbirlikçi Liderlik 3.40, Öğretmen İşbirliği 3.37, Mesleksel Gelişme 3.75, Amaç Birliği 3.69 ve Mesleksel Destek 3.66. Bütün faktörlerin ortalamaları birbirine oldukça yakın çıkmıştır. Öğretmen İşbirliği faktörü en düşük ortalamaya, Mesleksel Gelişme ise en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulgular, yönetici ve öğretmenlerin okul kültürlerinin işbirlikçi bir doğaya sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Eğitim işgörenlerinin mesleksel gelişmeye yeterince önem verdiğini gösteren bulgular oldukça sevindiricidir. Bununla birlikte, okul liderlerinin işgörenler ile işbirliği içerisinde çalışmalarını, okul kültürünün işbirlikçi doğasına daha fazla katkı sağlayabilir. Stolp ve Smith (1995) olumlu okul kültürlerini, yüksek öğrenci

motivasyonu ve başarısı, gelişmiş öğretmen işbirliği ve öğretmenlerin işlerine karşı gelişmiş ilgileri ile ilgili görmektedir. Barnett ve McCormick (2004) de göre okul kültürünün bazı yönlerinin, bir okulu öğretmenlerin işleri hakkında olumlu düşündüğü ve öğrencilerin öğrenmeye motive olduğu bir yer yapabileceğini ileri sürmektedirler. Bu açılarından bakıldığında işbirliğine dayalı kültürün egemen olduğu okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı kültürünün oluşması beklenir. Bu ortamda yetişen öğrencilerin şiddet yönelimli davranışlara başvurmaları beklenmez.

Faktörlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bu farklılıkların düzeyini gösteren bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Faktörler Açısından Cinsiyet ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki

Faktörler		N	Serbestlik Derecesi	t	P
İşbirlikçi Liderlik	Kadın	90	259	4,003**	,000
	Erkek	171			
Öğretmen İşbirliği	Kadın	93	265	1,718	,087
	Erkek	174			
Mesleksel Gelişme	Kadın	93	267	3,534**	,000
	Erkek	176			
Amaç Birliği	Kadın	91	264	4,87**	,000
	Erkek	175			
Mesleksel Destek	Kadın	93	264	3,123**	,002
	Erkek	173			

**P<,01 , *P<,05

İşbirlikçi Liderlik, Mesleksel Gelişme, Amaç Birliği ve Mesleksel Destek faktörlerinde erkeklerle kadınların görüşleri arasında ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. Öğretmen İşbirliği faktöründe ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bütün faktörlerde kadınların ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olması, kadınların işbirliğine daha yatkın olmaları ve okul kültürünü de işbirlikçi bir doğaya sahip olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Okullarda bulunan öğretmen ve yöneticilerin okul kültürüne yönelik görüşleri arasındaki farklılıklar araştırılırken, bütün branşlara tek tek yer vermek yerine, şu şekilde bir sınıflandırma yapılmıştır: 1) Sınıf, 2) Sosyal Alanlar, 3)

Sayısal Alanlar, 4) Dil ve 5) Diğer Alanlar. Branş açısından okul kültürünün işbirlikçi doğasına yönelik görüşlerde anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ,01 düzeyinde anlamlı farklılık çıkan faktörlerde bu farklılığın hangi branş arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Branşlara Göre Okul Kültürüne Yönelik Algular

Faktörler		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	P	LSD
İşbirlikçi Liderlik	Gruplar	884,326	4	221,082	3,192*	,014	Sınıf-Diğer
	Arası	17733,536	256	69,272			
	Grup İçi	18617,862	260				
	Toplam						
Öğretmen İşbirliği	Gruplar	101,596	4	25,399	4,184*	,003	Sınıf-Dil
	Arası	1588,673	262	6,064	*		Sınıf-Diğer
	Grup İçi	1690,270	266				Sosyal-Diğer
	Toplam						
Mesleksel Gelişme	Gruplar	368,911	4	92,228	7,231*	,000	Sınıf-Diğer
	Arası	3367,335	264	12,755	*		Sosyal-Diğer
	Grup İçi	3736,245	268				Sayısal-Diğer
	Toplam						Dil-Diğer
Amaç Birliği	Gruplar	71,563	4	17,891	1,999	,095	Sınıf-Diğer
	Arası	2335,539	261	8,948			Sosyal-Diğer
	Grup İçi	2407,102	265				
	Toplam						
Mesleksel Destek	Gruplar	93,633	4	23,408	2,836*	,025	Sınıf-Diğer
	Arası	2154,521	261	8,255			
	Grup İçi	2248,154	265				
	Toplam						

**P<,01 , *P<,05

Öğretmen İşbirliği, ve Mesleksel Gelişme faktörlerinde öğretmenlerin branşlarına göre görüşleri arasında ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. İşbirlikçi Liderlik ve Mesleksel Destek faktörlerinde ise ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmasa da, bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Amaç Birliği faktöründe ise branşlara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Farklılığın anlamlı olup olmadığına bakıldığında, bütün faktörlerde sınıf öğretmenliği ve diğer alanlar başlığı altında gruplandırılan branşlar arasında bir

görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Öğretmen İşbirliğinde sınıf-dil ve sosyal-diğer alanlar arasında farklılıklar vardır. Amaç Birliği faktöründe ilave olarak sosyal-diğer alanlar arasında farklılık vardır. Mesleksel Gelişme faktöründe ise, diğer alanlar şekilde sınıflandırılan branş grubu ile bütün gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Teknoloji ve Tasarım, Bilgisayar, Beden Eğitimi, Müzik, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi alanlardaki branş öğretmenlerinin her faktörde özellikle sınıf öğretmenliği branşı ile farklı düşünceleri bulgusu dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerini bütün alanlarda yetiştirmekle sorumlu iken diğer branşlardaki öğretmenlerin, öğrencilerini sadece bir alanda yetiştirmelerinden sorumlu olmasının bu görüş farklılığına neden olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, Çoklu Zekâ Teorisinin de işaret ettiği, bütün zekâ alanlarına yönelmesi, bu öğretmenlerin öğrencilere yönelik bütüncül değerlendirme yapmalarına ve okul kültürünü de bütüncül görmelerine neden olduğu söylenebilir. Diğer alan öğretmenlerinin öğrencileri sadece kendi alanlarında yetiştirme çabaları bu bütünselliği kaçırmalarına neden olabilir.

Öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarına bakıldığında, bunların genellikle; bıçakla yaralama, silahla yaralama, hırsızlık, intihara teşebbüs, silah taşıma, meskûn mahalde silah sıkma, darp, karşılıklı darp ve cinsel istismar gibi değişik şekillerde olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan okullara mensup öğrencilerde 2004-2007 yılları arasında görülen ve emniyet müdürlüğünün kayıtlarına giren şiddet yönelimli davranışlar ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Gösterdiği Şiddet Yönelimli Davranışlar ile Okul Kültürü arasındaki İlişkiler

Faktörler	N	Pearson Korelasyon	P
İşbirlikçi Liderlik	261	-,332**	,000
Öğretmen İşbirliği	267	-,218**	,000
Mesleksel Gelişme	269	-,381**	,000
Amaç Birliği	266	-,349**	,000
Mesleksel Destek	266	-,290**	,000
Toplam	249	-,376**	,000

**P<,01 , *P<,05

Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Bu ilişki bütün faktörler açısından

,01 düzeyinde anlamlılık arz etmektedir. Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0,00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının 0,70-1,00 arasında olması ise yüksek düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2006: 32). Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere tüm faktörler ve toplam ölçek ile öğrencilerin şiddet yönelimli davranışları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, amaç birliği ve mesleki destek arttıkça öğrencilerdeki şiddet yönelimli davranışlar azalmaktadır. Dolayısıyla, okul kültürü işbirlikçi yönde geliştikçe, öğrencilerin şiddete yönelik davranışları azalmaktadır denilebilir.

İşbirlikçi özelliklere sahip kültürlerin egemen olduğu okullarda işgörenler birbirlerine ve öğrencilere karşı saygılı, içten ve dürüst davranırlar. Bu özelliklere sahip iklimin hâkim olduğu okullarda işgörenlerin birbirlerine ya da öğrencilere karşı olumsuz tutumlara sahip olmaları ya da şiddete yönelik eylemlerde bulunmaları düşünülemez. Yönetici, öğretmen ve eğitimci olmayan personelin bu yöndeki tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakır. Öğrenciler, yöneticileri ve öğretmenleri kendilerine rol modeli olarak aldıkları için akranları ve okul işgörenleri ile ilişkilerinde saygılı, içten ve dürüst ilişkilerde bulunurlar. Altun ve arkadaşları (2007) da benzer şekilde, okullardaki şiddetin önlenmesinde öncelikle okul ve okul çevresindeki yetişkinlerin şiddet içermeyen örnek davranışlar sergilemelerinin büyük önem taşıdığını savunmaktadırlar. Aksi takdirde, yönetici ve öğretmenler şiddete yönelik tutumlara sahip olur ve şiddet yönelimli davranışlarda bulurlarsa öğrenciler de aynı tutum ve davranışları sergilerler.

Sonuç ve Öneriler

Okullarımızda egemen olan kültür işbirlikçi bir doğaya sahiptir. Yöneticiler ve öğretmenler eğitsel amaçları gerçekleştirme yönünde birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmaktadırlar. Okul lideri olması beklenen yöneticiler, okul kültürlerinin işbirlikçi yönünü daha fazla geliştirmek için öğretmenler ve eğitimci olmayan personel ile daha sıcak ilişkiler geliştirerek liderlik özelliklerini güçlendirebilirler. İşbirlikçi ve çatışmacı olmayan kültür ile birlikte, okullarda daha yüksek öğretmen işbirliği, daha yüksek öğrenci motivasyonu, daha yüksek öğrenci başarısı ve daha düşük şiddete başvurma davranışı görülebilir.

Bayan öğretmenler, okul kültürlerinin işbirlikçi yönüne erkek öğretmenlere oranla daha fazla vurgu yapmaktadırlar. Erkek öğretmenlerde de bu duyarlılığın arttırılmasına gereksinim vardır. Okul yöneticilerinin liderlik etkisini kullanarak erkek öğretmenlerde bu duyarlılığı arttırması mümkündür.

Okul kültürünün doğasına yönelik algılamalar, öğretmenlik branşı açısından farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık en belirgin biçimde, Sınıf öğretmenleri ile Teknoloji ve Tasarım, Bilgisayar, Beden Eğitimi, Müzik, Resim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri arasında kendisini göstermektedir. Özelde bu branş öğretmenlerinin, genelde bütün branş öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının doğurguları da göz önünde alınarak, öğrencilerin çok boyutlu olarak geliştirilmesinin gerekliliğini görmeleri sağlanmalıdır.

Okulda egemen olan kültürün doğası ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışlarındaki sıklık arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Okul kültürü işbirlikçi yönde geliştikçe, öğrencilerin şiddete yönelik davranışları azalmaktadır denilebilir. İşbirlikçi özellikler taşıyan okul kültürleri kendileriyle birlikte saygı kültürünü de geliştirirler, bundan dolayı okul liderleri olası beklenen yöneticilerin okul kültürlerinin işbirlikçi doğasını daha fazla geliştirmesi, saygı kültürünü daha fazla geliştirecektir. Saygı kültürünün gelişmesi öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarını azaltabilir.

Kaynaklar

- Altun, S. A., Güneri, O. Y. ve Baker, Ö. E., (2007), **Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet**, http://www.mobbingturkiye.net/index.php?option=com_content&task=view&id=37&Itemid=58 (Erişim: 07.04.2007)
- Büyüköztürk, Ş., (2006), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V., (2000), **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çınkır, Ş., (2006), **Okullarda Kabagüç: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri**, 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslar arası Katılımlı Sempozyum, 28-31 Mart 2006, İstanbul. & [http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/ AbstractsBooklet.pdf](http://iogm.meb.gov.tr/siddetveokul/AbstractsBooklet.pdf) (Erişim: 17.05.2007)
- Deal, T.E. (1993), **“The Culture of Schools.” In Educational Leadership and School Culture**, edited by Marshall Sashkin and Herbert J. Walberg. Berkeley, California: McCutchan Publishing,
- Fiore, D., (2000), Positive school cultures: The importance of visible leaders, **Contemporary Education**; 71, 2; Academic Research Library pg.11;

- Kapıcı, E. G. (2004), “İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 37, sayı: 1, 1-13.
- Stolp, S. & Smith, S. C. (1994), **School Culture and Climate: The Role of the Leader**. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, January.
- Stolp, S.,& Smith, S. (1995), **Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role**. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Şahin F. & Beyazova, U. (2001), “Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 151.
- Tokat Valiliği (2007), **Olaylara Karışan Çocuklar Güvenli Okullar - Güçlü Gelecek Projesi**, Sayı: B.05.1.EGM.4.60.00.54.03.2007.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (1998), **Türkçe Sözlük 2**, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.
- Vikipedi, (2007), **Şiddet**, <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eiddet> (Erişim: 4 Nisan).

Ek

Okul Kültürü Ölçeğinin Maddeleri ve Faktörleri

Madde Faktör

Faktör 1: İşbirlikçi Liderlik

2. Liderler öğretmenlerin düşüncelerine önem verirler.
5. Bu okuldaki liderler öğretmenlerin mesleksel kararlarına güvenirlir.
9. Liderler iyi iş yapan öğretmenleri övmeye zaman ayırırlar.
10. Öğretmenler karar verme sürecine dâhil edilir.
14. Okulumuzdaki liderler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını için kolaylık sağlarlar.
16. Öğretmenler okuldaki güncel konulardan haberdar edilir.
17. Politika oluşturma ya da karar verme sürecine katılımım ciddi olarak sağlanır.
20. Öğretmenler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirlirler.
22. Liderler risk almayı ve öğretimde yeniliği destekler.
26. Yöneticiler öğretim ve planlama zamanını korurlar.
27. Öğretmenler düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilir.

Faktör 2: Öğretmen İşbirliği

6. Öğretmenler birlikte plan yapmaya fazla zaman ayırırlar.
11. Öğretmenler birbirinin öğretimini gözlemeye zaman ayırırlar.

23. Öğretmenler programları ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.

Faktör 3: Mesleksel Gelişme

1. Öğretmenler bilgiye ve sınıftaki öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel internet kullanırlar.
7. Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından düşünceler araştırırlar.
12. Öğretmenler mesleksel gelişmeye değer verirler.
18. Öğretmenler öğretim süreci ile ilgili temel bilgilerini güncelleştirirler.
24. Öğretmenler okul geliştirmeye değer verirler.

Faktör 4: Amaç Birliği

4. Öğretmenler okulun misyonunun desteklerler.
15. Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.
21. Okul misyonu ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.
25. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.

Faktör 3: Mesleksel Gelişme

3. Öğretmenler birbirlerine güvenirler.
8. Öğretmenler bir problem olduğu zaman yardım etmeye gönüllüdürler.
13. Öğretmenlerin düşüncelerine diğer öğretmenler tarafından değer verilir.
19. Öğretmenler grup içerisinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar.

Virtual Platforms in the Service of Postgraduate Education: A Perspective from Turkey

Kerem Kılıçer^a & Ahmet Naci Çoklar^b

Abstract

This study was designed as a survey to evaluate the present virtual post graduate education applications in Turkey by examining sample applications throughout the world. Within the framework of this study, the post graduate education, the problems encountered during this education and the possible virtual post graduate education applications as solutions for these problems were investigated. Additionally, virtual postgraduate education applications being conducted in Turkey were examined taking into consideration the sample applications of virtual platforms such as LMS, virtual reality and video conference used in virtual postgraduate education applications and various virtual education applications as virtual certificate programs, virtual courses and virtual universities in the world. Secondly, the present virtual postgraduate education applications in Turkey were tabulated. Finally, as a result of this study, it was obtained that in Turkey, the present virtual postgraduate education applications are merely at the master degree and limited to the business field. Besides, it was observed that there is not any application sample at doctoral level yet. In this context, it could be suggested that a national formation to ensure the national unity and participation containing various fields should be founded instead of virtual postgraduate education applications conducted by different universities.

Key Words: Online Post-Graduate Education, Virtual Platforms, Online Master's Degree

Sanal Platformların Lisansüstü Eğitimde Kullanımı: Türkiye Perspektifi

Özet

Bu çalışma dünyadaki sanal lisansüstü uygulamaları örneklerinin incelenerek Türkiye'deki mevcut sanal lisansüstü uygulamalarının değerlendirilebilmesini amaçlayan bir tarama çalışmasıdır. Araştırma kapsamında öncelikle lisansüstü eğitim, lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara çözüm olabilecek olası sanal lisansüstü eğitim uygulamaları incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de yürütülmekte olan sanal lisansüstü eğitim uygulamaları; dünyadaki örnek sanal eğitim uygulamaları (öğrenme yönetim sistemleri, sanal gerçeklik ve video konferans) ve sanal eğitimin farklı hizmetleri (sanal sertifika programları, sanal ders ve sanal üniversite) gibi diğer sanal platform örnekleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Daha sonra Türkiye'deki mevcut sanal lisansüstü eğitim uygulamaları bir tablo halinde

^a Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

^b Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

özetlenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak Türkiye'deki mevcut sanal lisansüstü eğitim uygulamalarının yalnızca yüksek lisans düzeyinde olduğu ve işletme alanıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Ayrıca doktora düzeyinde ise henüz sanal lisansüstü eğitim uygulaması olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda farklı üniversitelerin ayrı ayrı yürüttüğü sanal lisansüstü eğitim uygulamaları yerine ulusal birliği ve katılımı sağlayarak farklı alanları kapsayacak ulusal bir yapılanmanın gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Lisansüstü Eğitim, Sanal Platformlar, Çevrimiçi Yüksek Lisans

1. Introduction

Nowadays, reaching information is quite significant; however, a very short time after you obtain the information you need, it becomes out of date. Therefore, it is the responsibility of individuals to keep up with the recent changes in the world. Certainly, it is the duty of a teacher to learn the new educational technologies and transfer them into his or her teaching environment. Likewise, the director of a company should follow up the recent technologies and modernize or restructure his or her company. Furthermore, in order to provide patients with better alternatives for treatment, a doctor has to know the newly-introduced treatment methods. Therefore, Individuals will only be approved by the society if they trace the information, which will enable them to develop their skills and to improve their qualifications. In this respect, post-graduate education has an important place in helping individuals develop themselves and obtain advanced information in relation to their fields or their needs.

Through this study, by taking into account the post-graduate education, the problems encountered during post-graduate education, it was emphasized that the virtual post graduate education applications supported with internet technologies which have become common recently could be the possible solutions for these problems. Within this context, the virtual post graduate education in Turkey was investigated and different applications from the world were exemplified. Thus, it was aimed to evaluate Turkey's situation.

2. Post-Graduate Education In Turkey And The Problems Experienced In Post-Graduate Education

Post-graduate Education can be defined as the education given to students with bachelor's degree (B.A.) to provide them with the opportunity to

become specialized in the area they want by taking education either at the level of master's degree (M.A.) or at the level of doctor's degree (PhD). Post-graduate Education is defined by Variş (1972:27) as a series of activities that aim at training academic instructors and scientists who will contribute to the field through research and meet the needs of the society. Variş (1972:27) further states that Post-graduate education is an educational program that graduate students (B.A.) attend for post-graduate education (for M.A. or PhD). In Turkey, post-graduate education has two phases such as Master's Degree (M.A.) and Doctor's Degree (Ph.D.). The goal of M.A. is to provide the basis for Ph.D. as well as to provide personal development. On the other hand, besides its benefits for personal development, Ph.D. is required for an academic carrier at a university. Moreover, in order to start M.A., students are to have a Bachelor's Degree (B.A.). As for Ph.D., either a Bachelor's Degree or a Master's Degree is required.

When the goals of post-graduate education are examined, it is seen that it aims at training the man-force that has advanced information about the field as well as training scientists. The problems that individuals experience in post-graduate education in Turkey fall into two categories as the problems related to the teaching-learning process and other general problems. Regarding the problems experienced in the process of teaching and learning, it could be stated that students are not trained as creative and critical thinkers and that the educational programs applied do not always match with the goal of establishing an information society. Research findings report that higher education does not provide students with high-quality education and with better environments for teaching; that higher education does not help students develop self-confidence so that they can use the current information and skills necessary for a contemporary society; and that students' can not establish effective communication (Karakütük, 2002; Baytekin, 1999). Other general problems experienced in relation to post-graduate education are those which occur independent of individuals. These problems hinder the process of post-graduate education and mainly result from lack of time, financial issues, administrative issues, lack of post-graduate education in the living-place and from lack of faculty instructors who will give the post-graduate courses and who will act as a supervisor during the thesis-process.

Today, especially the present satellite systems have made the internet an environment for "global" communication. As a result of this, the internet now at

homes as well as in work-places has become quite suitable for distance learning services. The reason for this suitability lies in the fact that the internet makes it possible to establish simultaneous communication. Moreover, such benefits of the internet as rapid transfer and easy-update of information also contribute to the rapid spread of virtual platforms.

3. Virtual Education And Virtual Platforms

New technologies that remove the borders in the global world have changed the life in many respects. In this regard, the latest of all the changes and renovations is virtual education which has occurred as a result of the new world. Virtual education is a system in which there are more alternatives for interactive education given to students without any limitation on time and place. Applications of virtual education provide students with an environment which enables them to carry out their studies in terms of place, time and fastness (Al-Ayyoub, 2004). In virtual education, students take part in the teaching-learning process and take responsibility for their own learning (Franco, 2004). Moreover, since interaction is one of the basic elements of learning, students are encouraged to solve problems rather than taking the materials provided. Such an interaction not only helps to give information to students but also increases the quality of learning through learner-learner interaction, learner-material interaction and through learner-teacher interaction (Harada, Kiyoshi, & Naohiti, 1999).

In virtual education environments, instructional activities are carried out in virtual classes. In these virtual classes, students connect to an electronic environment, and students and teachers meet via the internet and form virtual education groups. Joining these virtual education groups, a certain number of participants come together for communication and discussions (Karasar, 1999). Virtual classes found in the body of virtual universities are established with the use of different technologies. Today's virtual classes are mostly established with the help of learning management system (LMS), virtual reality and video conference technologies.

LMS (Learning Management System)

One of the inevitable parts of virtual education applications commonly used thanks to the spread of the internet is the Learning Management System. This system is a set of hypermedia-based tools that make it possible for students to choose and register to the courses in e-learning applications as well as make

it possible to present the contents, to carry out evaluation and assessment and to keep and report information about the users (Şengür, 2006). Furthermore, with the help of these systems, the development and performance of students throughout educational activities can be observed (Rapuno & Zoino, 2006). WebCT and Moodle can be given as an example for LMS systems commonly used for virtual e-class applications in Turkey.

Virtual Reality:

Although there are a number of technologies used for establishing interactive virtual education environments, among the most effective and recent of these technologies are virtual reality applications. Virtual gatherings formed through cooperation based on virtual reality help individuals – physically away from each other - to establish communication and share their experiences. Thanks to the platform used, multiple network users in different places can interact with each other and share the same virtual environment (Roussos, Johnson, & Leigh, 1997). With virtual reality, virtual campus environments can be established, which not only makes real-time communication and interaction possible in the campus but also help reach educational materials. While the application in the Faculty of Architecture in Sydney University is a good example for virtual campus application, there is no such application in Turkey, yet.

Video Conference:

The developing internet technologies have caused the transfer of information to increase at a significant rate and have also resulted in the use of these technologies even in mobile phones. Thanks to these technological developments, video-transfer of information is now easier and more functional. Therefore, video-conference systems are used for the preparation of functional virtual class environments. With the help of such a system, individuals geographically away from each other can establish interactive communication and share information. In this way, people are provided with an education system at their homes or in their work-places. Moreover, with the introduction of today's 3G technologies, people can connect to virtual environments through video-conference technologies in their mobile phones whenever and wherever they want. This makes it possible for students to benefit from virtual environments in their free times.

4. Virtual Education Applications And Current Situation

Virtual education applications are executed in various phases of education in different ways. Virtual education in post-graduate education can be given to students with the use of new post-graduate education programs, or it can be given to students with the enrichment of the present post-graduate education programs through virtual platforms. In Turkey, there are different methods for virtual education applications such as virtual certificate programs and virtual courses.

Virtual Certificate Programs and Virtual Courses

Internet-Based Certificate Programs (e-certificate) are educational programs which are completely executed by educational institutions on the internet such as in-service training, foreign language courses and computer courses (Şeniş, Mutlu, & Çetinöz, 1999). E-certificate programs are organized for those who have graduated from a university and will start business life; who are currently university students and wish to develop their professional skills; who want to have profession without graduation from a university; who want to keep their knowledge updated; and for those who want to develop themselves (Mutlu, Özögüt Erorta, Kayabaş, & Kip, 2007). E-certificate programs are organized in more special areas and are shorter in terms of their duration when compared to virtual universities or to the applications of online post-graduate educational programs. Those who have completed their education are not given a diploma but a certificate regarding the field of education they have taken. In Turkey, there are many e-certificate applications organized either by public and private institutions that give e-certificate services or by the cooperation between these institutions.

E-certificate programs could be organized in the body of a university as well as be organized through an international platform established with the support of several institutions. Open Distance Inter-University Synergies Between Europe (ODISEAME) originated in Spain and supported by several universities in Turkey is a good example for such e-certificate programs. This program includes courses of different areas in different universities. Those who have taken and achieved these courses are given an internationally-approved certificate. However, various problems are experienced since most of such certificates are credited in post-graduate education.

ITCP (Information Technologies Certificate Program) organized by METU (Middle East Technical University) on internet basis in 1998 with 90 participants can be given as an example for such e-certificate programs in Turkey. Among other applications are the certificate programs organized in the areas of Computer Programming and Information Management by the cooperation of Sakarya University with MNE (Ministry of National Education) Educational Technologies General Directorship. Moreover, many private institutions can also organize internet-based certificate programs. Hundreds of certificate programs are organized in seven education categories from information technologies to personal development found in Enocta Education Catalogue. These programs are intended for individuals working, or wishing to work, in institutions and are executed in the education platform of Enocta Academy by the company of Enocta founded in 2000 (Enocta, 2007). However, these certificate programs are limited in number and mostly aim at the industry of information technologies. Furthermore, in these certificate programs, students are supposed to take the formal exams only in one center (Mutlu, Özöğüt Erorta, Kayabaş, & Kip, 2007). As the most recently-organized certificate program, Anadolu University started a certificate program of Turkish Language Education as an e-certificate service for students from foreign countries in the fall term of 2007-2008. There is no research on the credited e-certificate programs organized in post-graduate education in Turkey. Therefore, it is seen that e-certificate programs are not used adequately to solve the problems experienced in post-graduate education.

Virtual Universities

Virtual universities refer to the internet-based execution of a B.A., M.A. or PhD program (Şeniş, Mutlu, & Çetinöz, 1999). Virtual university "...is an information network which is not dependent on only a single institution; whose quality is determined by various assurance and accreditation institution; and whose education services the participants can take whenever and wherever they want" (İğci, 2005). Virtual universities are not the rivals of traditional universities but an internet-based organization that aims at giving educational serviced to all interested people, especially to those who can not take any education services due to various reasons. People can benefit from the courses at virtual universities in different ways. For instance, some people take only the courses they need; some take the courses they are interested in; some aim at

completing their university education that they have not been able to finish before; and some other people take education from field experts teaching at different universities. In this way, virtual universities are educational institutions that provide serviced both for their own students and for other communities. Virtual universities not only give e-learning services but also provide other electronic services such as registration, counseling, student affairs, library, and student-instructor communication. These virtual universities could be an application of only one institution as well as of a consortium of more than one institution. With the help of the developing technology, the applications of video-conference and virtual reality used in virtual universities can now gather students and help to form the spirit of a virtual community (Karasar, 1999).

In the world, there are a great number of virtual university applications that are executed on internet basis. Those who finish these virtual programs or universities are given the same certificate or diploma as those who graduate from an institution of higher education (Şeniş, Mutlu, & Çetinöz, 1999). Most virtual universities organize various programs from a pre-bachelor degree to the degree of PhD. For example, the universities in Phoenix and Athabasca are the two biggest virtual universities in America and Canada. Phonix University had approximately 174.000 students in 134 campuses in 2003. Moreover, Athabasca University is supported by the Canadian Government for the purpose of enabling all people to benefit from these educational opportunities (Kim & Shin, 2003). Open University founded in England in 1960 is one of the universities that most successfully gives distance-learning services in the world. Open to all people, the university has about 180.000 students (30.000 of them are post-graduate students) and is supported by a number of communities (OU, 2007). Unext Cardean Internet University is a good example of a consortium established by several universities. Post-graduate programs are the most popular in online higher education. The reason for this popularity is that many people who want to attend these programs do already have a job or who can not attend a traditional education institution for another reason (Ersoy & Acartürk, 2006). Another example is California Virtual University in USA. This university was founded in 1997 and aims at giving good-quality education to all Americans and other people in the world, and especially to the Californian people. The university is a virtual campus established by the cooperation of several universities, so it comprises both private and public universities. In this

university, the students can take the popular courses from distant campuses and attend certificate programs (Karasar, 1999). Now, the students take 6787 virtual courses in all fields from more than 150 universities. Established in USA in 1984, National Technology University is another consortium that gives education in a wide range of areas from engineering to technical education, from business administration to system engineering. Today, this consortium is supported by all the universities in America. The courses in this university are given either on online basis or through CD-ROMs, DVDs, and videocassettes. Moreover, students are also provided with online counseling services (NTU, 2007).

There is no virtual university in Turkey that executes all its graduate or post-graduate programs on online basis. However, Ahmet Yesevi University established by the partnership between Turkmenistan and Turkey has been giving graduate and post-graduate education in many countries including Turkey since 2002 although the university does not physically have a campus in Turkey. Ahmet Yesevi University has online Master's Degree (Online-MA) that cover various areas such as Computer Engineering, Management-Information Systems, Business Administration and Education Management. These applications are accredited by the Council of Higher Education in Turkey, and the equivalence of the courses and diplomas given in Turkey are officially approved.

As another example for such applications, the universities in Turkey have online Master's Degree (Online-MA) as well. All of the courses in these programs are given on internet basis. These Online-MA programs are accredited and approved by the Council of Higher Education. Students graduating from these programs receive a post-graduation degree, which is approved by all institutions. Today, the Council of Higher Education encourages universities to open online-MA programs in order to provide all people with equal opportunities for education.

Table 1. Online Master's Degree Programs in Turkey (Online-MA)

<i>Institutions Giving Online-MA</i>	<i>Target Population</i>	<i>Program</i>	<i>Cost</i>
Istanbul Bilgi University	Academics and private sector representatives	Personal and professional development	9.700\$
Middle East Technical University	Academics and private sector representatives	Information Technologies and Systems	250 \$ per credit
Anadolu University, State University of New York and Empire State Collage	Academics and private sector representatives	Business Administration	Per credit, Anadolu University 125\$ Others 400\$
Sakarya University	Academics and private sector representatives	Business Administration, Production and Service Systems Management	2.500 – 3.850 \$
Universities of Maltepe, Galatasaray, Istanbul, Ege, Yıldız Technical University, Gazi, and Marmara	Academics and private sector representatives	Business Administration	5.600\$
Gazi University	Academics and private sector representatives	Information Systems Master's program without thesis	Waiting for official approval

As can be seen in Table 1, only online Master's Degree programs are executed and Online-MA programs is executed by universities generally are Masters Degrees in Business Administration in Turkey. There are six universities that execute online MA programs. The first of these programs was started by Istanbul Bilgi University. The Online-MA program of Business Administration in Istanbul Bilgi University is especially intended for the personal and professional development of those working for the private sector. The cost of the program is about 9.700\$ for students. Following this program, in 1998, for academics and private sector representatives, ODTU started its Online-MA program of Information Technologies and Systems in the body of Internet-based Asynchronous Education. This program costs students 250\$ per

credit. Another Online-MA program is the Business Administration e-MBA program organized by the partnership of State University of New York, Empire State Collage and Anadolu University. Students in this program take courses from instructors at three different universities. The courses are priced per credit as well. One other program is one that includes education on Business Administration and on Production and Service Systems executed by Sakarya University. The cost programs ranges from 2.500 to 3.850\$. Another university, Maltepe University, gives education on Business Administration as an Online-MA program. In this program, students take courses from instructors teaching at seven different universities (the universities of Maltepe, Galatasaray, Istanbul, Ege, Yıldız Technical University, Gazi and Marmara). Students pay 5.600\$ to attend this program. Lastly, Gazi University has received approval form the Council of Higher Education for its Online-MA program, which is Master's Program without Thesis for Information Systems and is waiting for the decision of the senate to start the program. Besides these six Online-MA programs in Turkey, there are other Online-MA programs that are in the foundation process. Moreover, in Turkey, there are agents of foreign universities such as Brayer State University and City of London College and accept students to their Online-MA programs.

When the Online-MA programs opened in Turkey are examined, they are mostly executed for the representatives of the private sector, and there are no virtual education programs executed for other fields. In other words, the programs opened in the scope of Online-MA mostly cover education on Business Administration (e-MBA) and on Information and Communication Technologies. At the moment, there are not any programs regarding Education, Law, Science or Art. Furthermore, it is seen that the cost of post-graduate education given in a virtual environment is quite high. This situation creates unequal opportunities for education. For this reason, academicians and other individuals wishing to develop themselves in their own fields tend to take education in other different fields. In today's world of life-long learning, there are no Online-MA programs especially to help teachers with their professional development as an in-service training. In order to fill this gap, Online-MA programs should also be started for teachers.

5. Conclusion And Suggestions

Due to the developing technology, it is of great significance to apply the most recent virtual platforms for distance learning in educational services. As the speed of transmitting information increases especially for technologies, the use of such systems as video-conference even at home will increase the importance of virtual platforms and applications. Virtual platforms also play an important role in solving all the problems experienced in post-graduate education services. Odabaşı & Odabaşı (2007) describe virtual platforms as “shortening the distance,” which removes the big differences and barriers among countries, regions and universities; which fills the present gaps; which increasingly equals the conditions; and which makes it possible to give rapid, cheap and effective education “independent of geography” or “independent of place.” Besides their advantages in giving internet-based education, organizing certificate programs and in executing graduate programs, virtual platforms will help to establish country-wide cooperation through a virtual university. With the help of a virtual platform in Turkey in which universities will be global players, an important step will be taken in keeping up with the global evolution.

In order to increase the rate of attendance in higher education in Turkey, to provide equal opportunities for education, to remove the limitations to education like in the global world, and most importantly, in order to help produce information and technologies without being dependent on foreign countries, there is a need for a virtual university to be established with the help of universities experienced in this issue. For this purpose, especially the three institutions in Turkey, the Ministry of National Education, Turkish Science and Technology Research Institution and the Council of Higher Education, should immediately execute a project together with other universities and institutions in order to establish a “Turkish Virtual University.” With this virtual university to be established in Turkey, the content of current post-graduate programs could be enriched; online virtual post-graduate programs regarding the up-to-date issues; and/or virtual courses for personal and professional development could be given to all people who want to be informed about any subject and develop themselves. Moreover, this virtual university will also meet the educational needs of those who can not find time for post-graduate education due to their business life; those who do not have any post-graduate education program in their living-places; and of those who can not travel due to their health problems

or physical disabilities. In this way, all people who can not physically attend a university owing to a specific reason will have an opportunity to take education, which will ensure social justice.

Although the Council of Higher Education approves and encourages online courses and online programs with the “Regulations on Computer-Network-Based Higher Education among Universities,” there are not any studies on the standardization of these courses and programs, yet. There is no board to inspect these courses and programs. All universities execute these programs in their own bodies independent of each other. Today, there is a need for a global attempt to clear away the thought in Turkey that virtual education is the simple transmission of course materials into the internet environment. In addition, virtual platforms contribute to students’ post-graduate education by giving them the opportunity to take courses from the universities they want.

6. References

- Al-Ayyoub, A. (2004). **BİT'e dayalı öğrenme üzerine bir literatür araştırması**. Retrieved September 14, 2007 from ODTÜ Bilgişlem Daire Başkanlığı Gazetesi: <http://www.cisn.odtu.edu.tr/ozel/ayyoub.php>
- Baytekin, Ç. (1999). 2000 Ötesinde öğretim nasıl olmalı? Niçin?. in 4. **Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Enocta. (2007). **Enocta hazır eğitim kataloğu**. Retrieved September 14, 2007 from <http://www.enocta.com/tr/CourseCatalog.asp>
- Ersoy, A., & Acartürk, F. (2006). **Uluslararası çevrimiçi yüksek öğretim ve Türkiye'nin durumu: Üniversite bilgi işlemlerine öneriler**. Retrieved August 03, 2007 from http://www.bidb.odtu.edu.tr/filesTR/usg/cc_news/akademikbilisim/166.pdf
- Franco, A. (2004). **The challenges of virtual education**. Retrieved September 11, 2007 from http://www.usq.edu.au/electpub/ejist/docs/Vol7_No1/MeltingPot/Challenges_virtual.htm
- Harada, Y., Kiyoshi, N., & Naohiti, O. (1999). Interactive and collaborative learning environment using 3d virtual reality content, multi-screen display and PCs. **Proceedings of the 8th Workshop on Enabling Technologies on Infrastructure for Collaborative Enterprises**.
- İğci, E. (2005). **Uzaktan eğitimin teorisi ve pratiği: Sanal sınıf için bir rehber (heuristic) model**. Retrieved September 11, 2007 from <http://sorubank.ege.edu.tr/~bouo/DLUE/Chapter-06/Chapter-6-tr.pdf>

- Karakütük, K. (2002). Lisansüstü öğretimin sorunları. **Eğitim Araştırmaları Dergisi** (7), 65-75.
- Karasar, Ş. (1999). Sanal yüksek eğitim: Yeni iletişim teknolojilerinden internetin kullanımı. **Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kim, W., & Shin, K. T. (2003). Distance education: The status and challenges. **Journal of Object Technology**, 2 (6).
- Mutlu, M. E., Özöğüt Erorta, Ö., Kayabaş, İ., & Kip, B. (2007). Açıköğretimde e-sertifika programları. **Akademik Bilişim Konferansları**. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- NTU. (2007). **National technological university of walden university**. Retrieved November 11, 2007 from <http://www.ntu.edu/home/aboutus.asp>
- Odabaşı, Y., & Odabaşı, H. F. (2006). İnternet, üniversiteler, değişim. **Cumhuriyet Bilim Teknoloji Dergisi**, 20 (1019), 20-21.
- OU. (2007). **About the OU (Open University)**. Retrieved November 11, 2007 from <http://www.open.ac.uk/about/ou/p3.shtml>
- Rapuano, S., & Zoino, F. (2006). A learning management system including laboratory experiments on measurement instrumentation. **Instrumentation and Measurement**, 55 (5), 1757-1766.
- Roussos, M., Johnson, A. E., & Leigh, J. (1997). The nice project: Narrative, immersive, constructionist/collaborative environments for learning in virtual reality. **Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM**, (s. 917-922).
- Şengür, H. (2006). Bilkent Üniversitesi'nde sanal kampüs oluşturma sürecindeki çalışmalar. **Akademik Bilişim Konferansları**. Pamukkale Üniversitesi.
- Şeniş, F. B., Mutlu, M. E., & Çetinöz, N. (1999). İnternet tabanlı eğitim uygulamalarında öğretmenin sahip olduğu izleme araçlarının açıköğretim sisteminde uygulanabilirliği. **BTIE-Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Kongresi**. ODTU.
- Varış, F. (1972). **Türkiye'de lisansüstü eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Sanal Aydınlatma Tekniğinin Aydınlatma Eğitimindeki Önemi

Nazmi Ekren^a

Özet

Aydınlatmacılığın temel konusunu ışığın üretimi, dağıtımı, ekonomisi ve ölçülmesi oluşturur. Aynı zamanda insanın ışığa karşı davranışlarını da incelemektedir. Çağımızda aydınlatma elektrik mühendisliğinde ve mimarlıkta önemli bir yer tutmaktadır. Aydınlatılacak her alanın özel bir problem olarak analiz edilmesi gerekir. Ancak aydınlatma probleminin çözümü, ışığın üretiminde söz sahibi olan elektrik mühendisleriyle mimarların beraber çalışması sayesinde bulunabilir.

Ülkemizde aydınlatmanın eğitime yakın bir geçmişte başlanmıştır. Geçmişte bilgisizlikten kaynaklanan hatalar yapılarak, bir çok uygulamada gereğinde fazla veya yanlış armatür tipleri kullanılmıştır. Üniversitelerimizde aydınlatma ayrı bir bilim dalı olarak faaliyet geçmesi ile birlikte, aydınlatma eğitiminde bilgisayar kullanımı hızla artmıştır.

Aydınlatma projelerinin hazırlanmasında bilgisayar programları gerek hesaplama, gerekse görüntüleme amacıyla kullanılabilir. Tasarımcı bilgisayarla yapay ve doğal aydınlatma hesaplamalarını yapabilir. Genel olarak, aydınlatma tekniğinde bilgisayar programları armatür tasarımı, iç ve dış aydınlatma hesaplarının yapılması ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılır. Bununla birlikte yapılan aydınlatma projelerini üç boyutlu görme yeteneğinin kazandıran sanal aydınlatma tekniğinin de eğitimde kullanılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler:Aydınlatma, Aydınlatma Eğitimi, Sanal Aydınlatma

Abstract

Production, distribution, economy and measurement of light form the basic subject of illumination profession. At the same time it seraches the behaviour of human for light. In our age, illumination plays important role in electrical engineering and architecture. Every place which will be illuminated have to be analysed as a special problem. However, solution of illumination problem can be found by collective work of electrical engineers and architectures who have the right to comment on production of light.

In our country, Education of illumination has begun recently. In the past, by making mistakes because of lack of knowledge wrong or too much armature types have been used more than required. By beginning education for illumination in our universities as a individual discipline computer usage has increased rapidly in illumination education.

^a Dr., Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, İstanbul.

In the preparation of illumination projects, computer programmes can be used for purpose of both calculation and imaging. Designer can make virtual and natural illumination calculations in illumination techniques are used for purpose of designing armature, making and evaluating calculation of interior and exterior illumination. Additionally, In education it is necessary to use virtual illumination technique which gives ability to see illumination projects which have been done in 3D.

Key Words:: Illumination, Illumination Education, Virtual Illumination.

Giriş

Aydınlatma, kişilerin asgari görme ihtiyacını sağlayan, ışığın üretim ve dağılımını kontrol eden, ekonomik koşullar altında görme konforuna bağlı olarak da iş verimini yükseltmeyi amaç edinen özel bir bilim dalı haline gelmiştir.

Tanımdaki amaçlara cevap veren iyi ve sürekli bir aydınlatma elde etmek için; amacının iyi tespit edilmiş olması, uygun aydınlatma düzeyinin ve tipinin tespit edilerek aydınlatma tekniğine uygun projelendirilmesi, etkinlik faktörü yüksek ışık kaynaklarının tercih edilmesi, ışığın armatürde kaybolmasına yol açmayan ve uygun ışık dağılımı veren armatürlerin kullanımı tercih edilmelidir.

Teknolojinin gelişmesine paralel olarak günümüzde eğitim alanındaki gelişmelerde hızlı değişimler olmaktadır. Uzaktan eğitim bunlardan biri olarak söylenebilir. Üniversitelerimizde verilen aydınlatma eğitimi büyük bir çoğunlukla teorik olarak konuyu ele almaktadır. Aydınlatma eğitiminin sanal ortamlarda verilmesi, simülasyon programları sayesinde aydınlatılacak mekanların objelerinin de yerleştirilerek 3 boyutlu olarak aydınlatılmasının yapılması eğitime büyük katkı sağlayacaktır.

1. Aydınlatmada Bilgisayarın Önemi

Aydınlatma, disiplinler arası bir konudur. Elektrik mühendisleri, mimarlar ve iç mimarlar görsel konforun sağlanması için aydınlatma elemanlarını ve tekniklerini kendi çalışma alanları içinde kullanmaktadırlar. Genellikle bir yapının iç veya dış mekan aydınlatmasında elektrik mühendisleri, o mekanın işlevine bağlı olarak gereken aydınlık düzeyini sağlamak için hesap yapmakta ve aydınlatma elemanlarını bu hesaba göre seçerek işlemi tamamlamaktadır. Sadece aydınlık düzeyi hesabına dayalı oluşturulan aydınlatmada, ışık kaynaklarının seçimindeki hassaslık ve önem yeterince gösterilmelidir. Mekanı tasarlayan tasarımcı, yarattığı mekandaki atmosferi

sağlayacak ışık kaynakları, aydınlatma elemanları, ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip değilse, ya da bu konulara gereken önemi vermiyorsa, sonuç doğal olarak iyi olmayacaktır.

İnsanlar, çevrelerini görsel algılamanın koşulu olan aydınlığın olanaklı kıldığı oranda görürler ve algılarlar. Herhangi bir ortamdaki görsel algılamanın kusursuz olabilmesi , için aydınlığın niceliğinin ve niteliğinin, söz konusu ortamın özelliklerine uygun bir biçimde oluşturulması gereklidir.

Bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ile birlikte, bilgisayar yardımıyla karmaşık problemler daha hızlı bir şekilde çözülmeye başlamıştır. Klasik analitik yöntemle yapılan aydınlatma hesapları hem yorucu hem de matematiksel hataların yapılmasına imkan vermektedir. Günümüzde bilgisayar yardımı ile aydınlatma hesapları çok kısa zaman içinde yapılabilmektedir. Bilgisayar programları, bundan 10 sene önce bile var olan geometrik ve diğer tanımlayıcı verilerden görüntüler elde etmek için kullanılıyordu. Günümüzde ise bu konuda sınırlarımız her geçen gün genişlemekte, pek çok yeni olanak sunulmaktadır. Bilgisayarlarda artık komple bir mimari çizimden bir fotoğrafın sunmuş olabileceği kalitede çizimler yapmak artık mümkün olabilmektedir.

2. Sanal Aydınlatma Tekniği

Teknolojinin gelişmesine paralel olarak günümüzde eğitim alanındaki gelişmelerde hızlı değişimler olmaktadır. Uzaktan eğitim bunlardan biri olarak söylenebilir. Üniversitelerimizde verilen aydınlatma eğitimi büyük bir çoğunlukla teorik olarak konuyu ele almaktadır. Fakat son on yıldan beri bilgisayar ortamlarında yapılan hesaplamalar neticesinde, 3 boyutlu olarak aydınlatılacak mekanların ekran üzerinden görülmesi sağlanmaktadır.

Üniversitelerimize de verilen aydınlatma tekniği dersleri çoğunlukla aynı içeriklere sahip oldukları görülmüştür. İstanbul Teknik Üniversitesi konuyu biraz daha detaylandırarak, iç ve dış aydınlatmayı ayrı ayrı ele almıştır

Yakın bir gelecekte bilgisayar ortamlarında aydınlatma tekniği dersleri anlatılmaya başlayacaktır. Birkaç özel firma tarafında geliştirilen simülasyon programları sayesinde aydınlatılacak mekanların 3 boyutlu olarak ölçeklendirilerek ve aynı zamanda mekan içerisindeki objeleri de yerleştirerek aydınlatmalar yapılmaktadır. Böylece mekanın bilgisayar ortamında nasıl aydınlatılacağı gerçeğe oldukça yakın bir şekilde yapılabilmektedir.

3. Aydınlatma Bilgisayar Programları Genel Bir Bakış

Lisans eğitimi süresince öğrencilere proje dersinin yanı sıra, tasarımı destekleyici - eğitici teorik ve uygulamalı birçok ders verilmektedir.

Aydınlatma da kullanılan bilgisayar programların 3 grup altında analiz edebiliriz.

- Animasyon Programları
- Klasik Aydınlatma Programları
- Gelişmiş Aydınlatma Programları

Animasyon programları hareketli film ve eğlence endüstrisinde çok tercih edilen programlardır. Fakat görüntüleri gerçeğe yakın bile olsa aydınlatma hesapları açısından kullanılmazlar. Klasik aydınlatma programları aydınlatma hesap yapmakla birlikte elde edilen sonuçları 2 boyutlu olarak görüntüleyebilmektedir. Bu programlar aynı zamanda yüzeylerin ışık yansıtma çarpanlarına göre sonuç alınır. Gelişmiş aydınlatma programları 3 boyutlu olarak hesapları yapabilmektedir. Bu hem tasarımcı ve hem de kullanıcı açısından büyük bir öneme sahiptir.

Son dönemlerde ortaya çıkan aydınlatma programları ciddi birtakım problemlerin önüne geçmiş olsa da, halen kullanılmakta olan programların çoğunluğu ciddi kısıt lamalara sahiptir.

Yine birçok program sadece hiçbir iç nesnesi olmayan odaları analiz edebilmektedir. Belki de, bazı programların, bugün elektrik darboğazına yaklaşan ülkemiz için hepsinden önde yer almak durumunda olan doğal aydınlatma hesabını yapamamaları en büyük sakıncalarıdır. Çünkü doğal aydınlatma en kötü durumlarda dahi enerji tasarrufu sağlar. Buna rağmen ülkemizde aydınlatma projeleri genelde penceresiz ortam kabulü ile yapılmaktadır .

Yeni hazırlanan programlarda yukarıda sayılan problemlerin büyük ölçülerde aşılmakta olması sevindirici bir gelişmedir. Buna karşın yazılımlar genelde armatür imalatçısı firmalar tarafından geliştirilmekte ve sadece belirli, firmaların lamba ve armatür verilerini içermektedir. Bu programlar veri girişine izin vermiyorlarsa hitap edebildikleri kesimlerde daralma söz konusudur. Hatta ürünlerini içerdіđi armatür imalatçısı firmaların yeni piyasaya sürülen ürünlerinin verilerinin dahi kullanılamaması programın yenilenmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

4. Sanal Aydınlatma Tekniğinin Eğitimdeki Yeri

1980'lerde Lawrance Orlando Berkley Laboratuvarlarında araştırmacı olarak alışan Gerg Ward Larson aydınlatma simülasyonu için Geriye Işın İzleme yöntemini buldu ve geliştirdi. Bu yöntemle, göze gelen ışınları yöne yani ışık kaynağına doğru izler. Bu yöntemin getirdiği bazı avantajlar vardır.

- Her sayıda ve şekilde objeler kullanabilir.
- Işık kaynağı, malzeme ve objeler gerçekte olduğu gibi gözükürler.
- Armatür şekillerinde ve çeşitlerinde bir sınırlama yoktur.
- Malzemeler parametre, fonksiyon, bitmap yönlü data olarak tanımlanır.
- Yansımalar gerçekte olduğu gibidir.
- Gün ışığı ve doğal aydınlatma yapabilir.

Bu yöntem tamamen matematiksel ve fiziksel kurullarla hesaplama yapılır. Işının ışık kaynağından çıkıp izlediği yolları önüne çıkan engellerden yansıyarak takip eder. Bunu yaparken ışığın en son ulaştığı noktada yani gözden başlar ve kaynağa ulaşır. Mekan farkı gözetilmez. Gün ışığı istenilen koordinatta, tarihte ve saatteki konumuyla kullanılabilir.

Fotoğraf ile simülasyon arasındaki benzerlik aynı ise; simülasyon algoritması fiziksel doğrulara dayanıyorsa ve mekan hakkındaki bilgiler doğruysa, simüle edilmiş görüntü gerçek olmalıdır. Aksi durumda fizik kurullarında bir tutarsızlık var demektedir.

Spesifik özelliklere sahip farklı görüntüleme teknikleri ile aynı koşullar altında farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu nedenle simülasyon ve fotoğraf arasındaki ana farklılıkların bilinmesi önemlidir. Fotoğraftaki ana teknik problem, fotoğrafın dijital veya kimyasal kaydedilmiş olmasına bakmaksızın görüntüleme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bulanıklılık, derinliğin kısıtlı olması, ışığın kırılması gibi gerçek kameranın optik problemleri aşağdaki etkilere sebep olmaktadır.

- Görüntünün kenarında kalan objelerin normalden daha eğri gözükür.
- Işık kaynakları olduğunda daha büyük görünür.
- Fotoğrafın derinliğinde keskin bir sınır vardır.
- Fotoğrafın merkez bölümü her zaman konturlara göre belirgin bir parlaklık taşır.

Flüoresan lambalar ve diğer deşarj lambalardaki renk korozyonları fotoğrafik görüntüye de aynen yansır. Bu sebeple fotoğrafta renk filtrelemesi çalışması yapılması gerekir. Simülasyonda benzer problemlere bir ölçüde sahip olmakla beraber bunların önlenmesi daha basit olmaktadır. Aydınlatma simülasyonunun kullanılmasının temel amacı aydınlatma tasarımcısının gerçekçi bir görüntü hayal etmesine yardımcı olmaktır.

Tecrübeler aydınlatma simülasyonunun aydınlatma tasarımının birinci basamağından kullanmaya başlamak gerektiğinin göstermektedir. Örneğin tavan yapısından dolayı direk gün ışığı alan ve gün ışığının bir aydınlatma aracı olarak kullanan mekanlarda objelerin nasıl bir gölgeleme yapacağını ve hangi bölümlerin aydınlık olacağını önceden öğrenmek mümkündür. Diğer durumda oluşacak hatanın maliyeti yüksektir. Gölgeler kütüphanelerin, fabrikaların veya çalışma ofislerin tasarımında önemle dikkate alınması gereken bir faktördür. Homojenliği bozucu gölgeler oluşabilir. Bu da tasarımda hesaplanan aydınlık düzeyini % 50 oranında azalmasına neden olabilir.

Görüntü simülasyonu ile yapılan çalışma neticesinde; yapılan tasarım uygulamaya geçilmeden sonuçlarını görme açısından eşsiz bir çözüm sunulmaktadır. Böylece uygulama sonrasında klasik hesaplarda ve tasarımda ortaya çıkan hatalar için önceden önlem alınabilmektedir. Ayrıca önemli projelerde proje sahibine daha mekanın pafta üzerindeyken tüm dekoru ile olabilecek son halini gösterme imkanın sunulmaktadır.

Simülasyon teknolojisindeki gelişme sonucu;

- Hayali canlandırmaların gerçeğe yaklaşıyor.
- Hayali canlandırma fotoğraflardan daha hatasız ve doğru olabilir.
- Hayali canlandırmanın gerçekçi gösterimleri mümkündür.
- Hayali canlandırma çok kıymetli bir proje aracı olmuştur.
- Hayali kıyaslama ve karşılaştırma yöntemleri daha önemli hale gelmiştir.
- Hayali canlandırmada artık yeni araştırma konusu, karışık imajların ve tüm olasılıkların simülasyonunu gerçekleştirilmesidir.

Aydınlatma dersinde hesap yapmaya ağırlık vermek yerine, öğrenciye uygulamaya yönelik alan çalışması yaptırılabilir. Bu çalışmada öğrencilerden öğrendikleri bilgileri sınamaları, doğru olanları saptamaları, yanlış olanları eleştirmeleri, iyileştirici öneriler getirmeleri ve en sonunda yönetmeliklere

dayanarak kontrol listesi oluşturmaları istenebilir. Öğrencilere aydınlatma projesi yaptırmak da yararlı olabilir. Alan çalışması mı, aydınlatma projesi mi şeklinde bir karşılaştırma yapılacak olursa; üç boyutlu mekanda çalışma yapıldığı için alan çalışması, projeden daha verimli olabilir. Projeyi üç boyutlu görme yeteneğini yeterince kazanamamış öğrenciler için, aydınlatma projesi resim kağıdının üzerinde iki boyutlu olarak kalabilmektedir. Okulda yaptığı alan çalışması ve hazırladığı kontrol listesi, hayata atıldığı zaman projelendirme ve uygulamada ona kullanma kılavuzu görevi yapabilir. Herhangi bir ortamdaki görsel algılamanın kusursuz olabilmesi için aydınlığın niceliğinin ve niteliğinin, söz konusu ortamın özelliklerine uygun bir biçimde oluşturulması gereklidir.

Sonuç

Günümüzde gelişen teknolojinin katkısıyla piyasaya birçok yeni ışık kaynağı kazandırılmış, aydınlatma teknikleri geliştirilerek tasarımcıların hizmetine sunulmuştur. Bu hizmet, tasarımcıya müşterisine karşı bir sorumluluk yüklemektedir. Doğru ışık kaynağını, doğru yerde ve doğru detayda kullanması gerekmektedir. Görüntü simülasyonu ile aydınlatma tasarımının hesaplanabilir ve görünebilir olması için etkili bir tasarım aracıdır.

Bu konuda eğitimcilerin sadece hesaba dayalı değil, kısa süreçte en yararlı bilgiyi, kısa yollarla, kurallarının vermesi ve verilen bilgilerin özellikle yakın çevredeki uygulamalarda değerlendirilmesi kanımızca aydınlatma eğitiminin en önemli ögesidir.

Kaynakça

- S.D.Elliott & P.L. Miller, “**Inside 3D Studio Release 4**”, New Riders Publishing, Indianapolis, 1994
- S. Yılmazzer & C. Yener, “**Aydınlatma Eğitimi Üzerine**”, 3. Ulusal Aydınlatma Kongresi, İ.T.Ü. Taşkışla-İstanbul, 23-24 Kasım 2000
- P. Kurtoğlu & E. Erkin, “**Bilgisayar Ortamında Aydınlatma Tasarımı SIVIEW Üç Boyutlu Aydınlatma Simülasyonu**”, 3. Ulusal Aydınlatma Kongresi, İ.T.Ü. Taşkışla-İstanbul, 23-24 Kasım 2000
- www.relux.ch erişim tarihi, mayıs 2008
- www.siteco.com.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.radiance.com erişim tarihi, mayıs 2008
- www.firat.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.gazi.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.itu.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.ktu.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.marmara.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.kou.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.sau.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.yildiz.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008
- www.halic.edu.tr erişim tarihi, mayıs 2008

**Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü İle Diğer Liselerden Mezun
Öğrencilerin Müzik ğretmenliği Programı zel Yetenek Giriş Sınavındaki
Başarı Durumlarının İncelenmesi**

Turan Sağer^a

zet

Bu alışmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin Müzik Bölümleri ile diğer liselerden mezun olan ğrencilerin Müzik ğretmenliği Programı zel Yetenek Giriş Sınavı Birinci Aşaması'ndaki başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, sınava giren 544 adayın her birinin sınavın aşamalarındaki soru tipleri olan iki ses,  ses, dört ses, ezgi ve ritim tekrarında verdikleri cevaplar, beş jüri üyesinin puanlarının ortalaması alınarak değerlendirilmiş ve adayların hangi soru tiplerinde başarılı ya da başarısız oldukları tespit edilmiştir. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölüm'nden mezun olan 253 aday ile diğer liselerden gelen 291 adayın başarı başarısızlık değerlendirmeleri karşılaştırıldığında Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden mezun adaylarla diğer liselerden mezun adaylar arasında anlamlı bir başarı farkının bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, yetenek sınavı, müzik yetenek sınavı

**Assessment of Success of Students Who Graduate from Music Departments at
Anatolian Fine Arts High Schools in Entrance Exams of University Music
Departments and Comparison with Candidates from Regular High Schools**

Abstract

This study evaluates the success of the students who graduated from the Music Departments at the Anatolian Fine Arts High Schools in the first level of the Qualifying Exam for Music Teacher Education. The total number of students who took the qualifying exam was 544. Each candidate answered the questions consisting of two-voice,, three-voice, four-voice, melody, and rhythm repeating at different levels of the qualifying exam and their answers were evaluated by panel of 5 jurors. The results of 253 students who graduated from the Anatolian Fine Arts High Schools are compared with the results of those 291 students who graduated from regular high schools. It is concluded that there is not a significant difference in succeeding in the qualifying exam between the candidates from the Fine Anatolian Art High Schools and the ones from the regular high schools.

Keyword: : Music, qualifying exam, music qualifying exam.

^a Do. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Gzel Sanatlar Fakltesi, Kırıkkale.

Giriş

Eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği programlarına özel yetenek giriş sınavı ile öğrenci alınmaktadır. Sınava girecek adayları, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi(AGSL) Müzik Bölümlerinden ve diğer liselerden mezun öğrenciler oluşturmaktadır. AGSL'nin kurulma amacı güzel sanatlar alanında yetenekli öğrencilerin yaratıcı, yapıcı ve yorumcu yeteneklerini geliştirmek olarak belirtilmektedir(Bilgen, 1996). Bu liselere öğrenci alımları da yine özel yetenek giriş sınavı ile yapılmaktadır. Müzik Öğretmenliği Programları da özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul ettiğinden sınava girecek adayların sınavın içeriğine göre Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde ya da özel müzik kurslarında hazırlanmaları gerekmektedir. Çiftci(1996) tarafından yapılan bir araştırmada, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nden mezun olan öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Programı özel yetenek sınavına girişlerinde; % 11' i uzun süreli özel olarak hazırlanmalarını, % 27'si kısa süreli özel olarak hazırlanmalarını, % 62'si ise özel olarak hazırlık yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Uçan(1996) Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde başarıyı artırmanın yolları ile yaptığı incelemede başarı ve başarısızlık durumunu AGSL Müzik Bölümleri'nde başarı ve başarısızlığa, her ikisiyle birlikte sahiplenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Başarı ve başarısızlığın her ikisini birlikte sahiplenmenin, ilgilileri, her ikisinin hem nedenlerini, hem koşullarını, hem oluşumunu ve boyutlarını, hem sonuçlarını veya ürünlerini, hem de birbiriyle ilişkilerini ve etkileşimlerini birlikte düşünmeye, birlikte saptamaya ve değerlendirmeye götürebileceğini belirtmektedir. Böyle bir yaklaşım, ilgili kurum, kuruluş ve kişilerin, çalışma, eleştirme ve değerlendirmelerinde hem daha sorumlu ve ölçülü, hem daha duyarlı ve dengeli, hem de daha özenli ve kararlı davranmalarına yol açacağı savunulmakta ve bütün bunların, süreçte ve sonuçta başarısızlığı azaltacağı, başarıyı artıracığı öngörülmektedir.

Sevgi ve Şengül(2003), tarafından benzer çalışma “müzik eğitimi bölümlerinin giriş yetenek sınavlarına başvuran adayların müziksel işitme-yineleme sınavındaki soru tiplerine göre başarı durumlarının belirlenmesi” başlığı ile araştırılıp Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu'nda sunulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda; sınavın boyutlarından ikisesi tekrarda uyumlu aralıkların uyumsuz aralıklara göre daha rahat duyulduğu, üçses tekrarda minör akorların majör akorlara göre daha iyi algılandığı ve dörtses tekrardının sınavın en zor aşamasını oluşturduğu görülmektedir. Yine

Çiftci(1996) tarafından İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "AGSL'leri Müzik Bölümlerinden Mezun Olan Öğrencilerin Başarı Durumları" başlığı ile yüksek lisans tezi çalışılmıştır. Demirbatır(2004) tarafından "Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Uygulanan Eğitim Sistemi ve 2003 yılı Giriş Yetenek Sınavı'nın Değerlendirilmesi" isimli çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda da birinci ve ikinci aşama sınavının birbirini destekler nitelikte olduğu belirtilmektedir. Bu alanda çalışmaların olması konunun önemini de artırmaktadır.

Bu çalışma, gerek AGSL öğrencileri ve öğretmenlerine gerekse müzik alanında çalışan uzmanlara, alandan gelen öğrencilerle, alan dışından gelen öğrenciler arasında, soru tiplerine göre ortaya çıkan farklılıkların belirlenmesi ve bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada AGSL den mezun olan adayların Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Birinci Aşama Giriş Sınavı'ndaki başarı ve başarısızlıklarını tespit etmek ve diğer liselerden gelen adaylar ile aralarındaki başarı farkını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'na 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Özel Yetenek Giriş Sınavı'na müracaat eden öğrencilerin sınavda gösterdikleri başarıyı ölçmeye yönelik olduğundan betimsel tarama yöntemi ile yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı'na 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Özel Yetenek Sınavı'na müracaat eden adaylar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Özel Yetenek Giriş Sınavı'na müracaat eden 253 AGSL Müzik Bölümü mezunu ve 291 diğer liselerden mezun toplam 544 adayın tamamı oluşturmaktadır.

Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler; araştırmaya dahil edilen adayların özel yetenek sınav değerlendirme tutanaklarının incelenmesi sonucunda elde edilmiştir.

Adayların başarı durumlarını belirlemede Müzik Yeteneği Testi kullanılmıştır. Müzik Yetenek Testi; bireylerin müziksel işitme-ayırısama, müziksel okuma-yazma ve müziksel söyleme-çalma davranışlarının düzeyini saptamak amacıyla kullanılan ölçme aracıdır(Tarman, 2002). Müzik yeteneği

testi Müziksel davranışları ölçmeyi amaçlamakta ve dört temel boyuttan oluşmaktadır(Boyle ve Radocy 1987). Bunlar;

- a. Müziksel performans (bir çalgı alma ya da şarkı söyleme)
- b. Müziksel okuma ve yazma davranışları
- c. Müziksel dinleme (işitme) davranışları
- d. Müzikle ilgili diğer bilişsel davranışlar

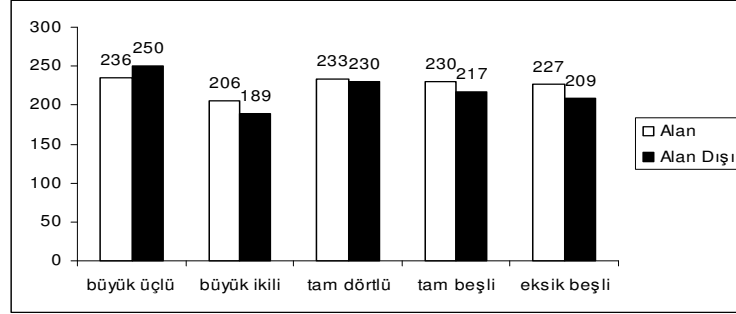
Müzik Yeteneği Testi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, “müziksel işitme boyutu”, ikinci aşama ise “müziksel okuma-yazma, müziksel söyleme ve müziksel alma boyutları”ndan oluşmaktadır. Müziksel işitmede adaydan, piyanoda çalınan beş adet iki sesi, beş adet üç sesi, iki adet dört sesi, farklı iki adet ezgiyi ve iki adet ritmi duyduğu şekilde aynen tekrarlaması istenmektedir. Müziksel söylemede adaydan, istediği bir şarkı yada türküyü söylemesi, müziksel almada da yine algısı ile bir eseri seslendirmesi istenmektedir.

Bu çalışmada sınavın birinci aşama boyutu incelendiği için sadece müziksel işitme testinin sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin özömlenmesinde ise Excel programından yararlanılarak frekans ve yüzde değerleri belirlenerek sonuçlar değerlendirilmiştir.

Bulgular

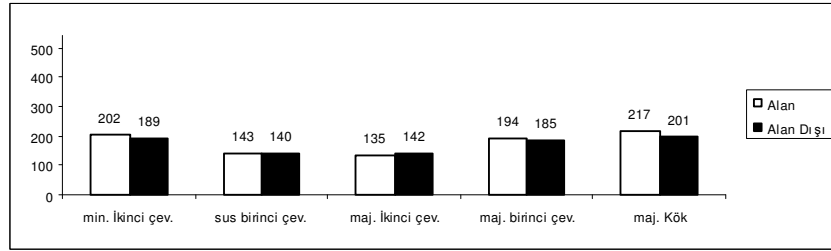
Bu bölümde, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümleri’nden mezun olan adaylar ile diğer liselerden gelen adayların Özel Yetenek Giriş Sınavı Müzik Yetenek Testi’nin Müziksel İşitme boyutundaki sorulara verdikleri yanıtların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan 253 AGSL Müzik Bölümü mezunu adaydan % 66.40’ı iki seslerin tamamını doğru olarak duyup kendi sesi ile tekrarlayabilmiştir. Bu adayların % 15’i büyük ikili ve eksik beşli gibi uyumsuz aralıkları doğru olarak tekrar edememektedir. Diğer liselerden gelen adaylar ise iki seslerin her birini %75 oranında doğru tekrarlamışlardır. AGSL Müzik Bölümü’nden mezun adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların iki ses tekrarlama başarıları karşılaştırıldığında, AGSL Müzik Bölümü’nden gelen adayların, diğer liselerden gelen adaylara oranla ortalama % 5 oranında başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu fark beklenenin altında bir orandır. Sadece büyük üçlü tekrarlama diğer liselerden gelen adayların daha başarılı oldukları grafik 1 de görölmektedir.



Grafik. 1. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı iki ses değerlendirme grafiği

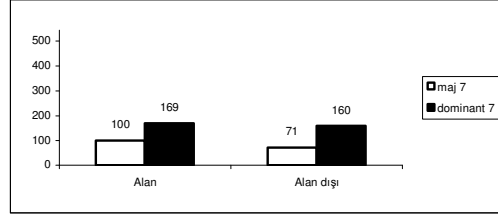
AGSL Müzik Bölümlerinden mezun olan adayların %17.78'i üç seslerin tamamını doğru cevaplandırmıştır. Adayların minör ikinci çevrim ve eksik beşli akorunu tekrarlamadaki başarı oranı diğer akorlara göre ortalama %40 oranla daha yüksektir. Majör altılı yani majör birinci çevrim akorunu tekrarlamadaki başarı oranının ise diğer akorlara göre %55 daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hatta diğer liselerden gelen adayların majör ikinci çevrim akorunun tekrarlanmasında, alandan gelen adaylara oranla %5 daha fazla başarı gösterdiği grafik 2 de görülmektedir.



Grafik. 2. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı üç ses değerlendirme grafiği

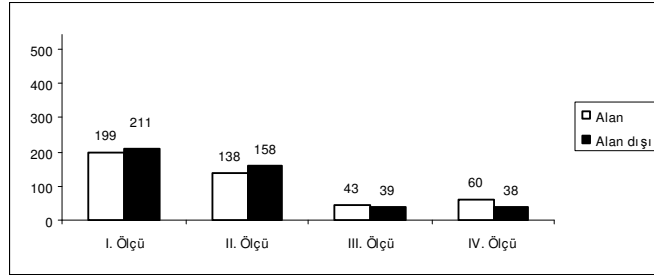
AGSL Müzik Bölümü'nden mezun olan adayların sadece %27.27'si dört sesin ikisini de doğru tekrarlamıştır. Adayların dört ses tekrarlama başarıları oldukça düşüktür. Majör yedili akorunu doğru tekrar etme oranı %40, minör yedili akorunu doğru tekrar etme oranı ise %70'dir. Diğer liselerden gelen adayların dört ses majör yedili akorunu tekrar etmede %30 oranında,

dominant yedili akorunu tekrar etmede ise %60 oranında AGSL M¼zik B¼l¼mlerinden mezun olan ¼ğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir(Grafik 3.).



Grafik. 3 Anadolu G¼zel Sanatlar Liseleri M¼zik B¼l¼mleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı d¼rt ses değerlendirme grafiği

Sınavın birinci ezgi değerlendirme aşamasında adaylardan piyanoda çalınan d¼rt ¼l¼l¼k ezgiyi doğru olarak tekrar etmesi istenmiştir. AGSL M¼zik B¼l¼mlerinden mezun olan adayların sadece %6.32'si birinci ezginin tamamını doğru tekrarlayabilmiştir. Adayların birinci ve ikinci ¼l¼lerdeki ezgileri belleklerinde tutabildikleri ancak ¼¼nc¼ ve d¼rd¼nc¼ ¼l¼leri belleklerinde tutamadıkları saptanmıştır. Son ¼l¼y¼ tekrarlamaya oranı ise ¼¼nc¼ ¼l¼ye g¼re %40 daha y¼ksektir. Motif olarak değerlendirildiğinde birinci motifin daha fazla bellekte tutulduğu grafik 4'de g¼r¼lmektedir. Birinci ezgi tekrarında diğer liselerden gelen adayların birinci ve ikinci ¼l¼leri bellekte tutmada, m¼zik b¼l¼m¼nden mezun adaylara oranla ortalama % 7 oranında daha başarılı oldukları g¼r¼lm¼řt¼r(Grafik. 4).

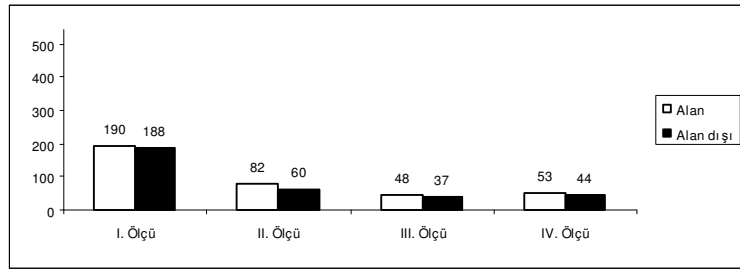


Grafik. 4. Anadolu G¼zel Sanatlar Liseleri M¼zik B¼l¼mleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı birinci ezgi değerlendirme grafiği

Sınavın ikinci ezgi değerlendirme aşamasında piyanoda çalınan d¼rt ¼l¼l¼k makamsal ezginin aday tarafından doğru olarak tekrar edilmesi

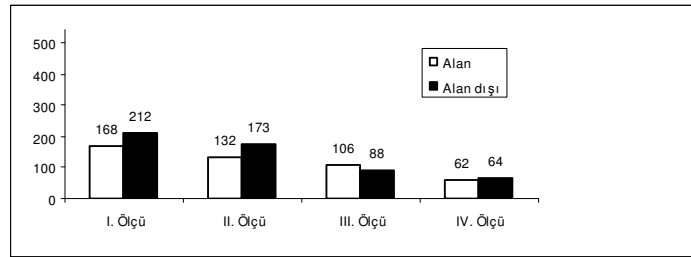
istenmiştir. AGSL Müzik bölümlerinden mezun adaylardan %1.58'i ikinci ezginin tamamını doğru tekrarlamıştır. Birinci ölçüyü %75'i doğru tekrar ederken, bu oran ikinci ölçüde %35, üçüncü ölçüde %20, dördüncü ölçüde de %20 oranında doğru tekrar edilmiştir. Bu oran müzik bölümü mezunları için oldukça düşük bir orandır.

İkinci ezgide müzik bölümlerinden mezun adayların, diğer liselerden mezun adaylara göre ortalama %10 oranında daha başarılı oldukları grafik 5 de görülmektedir.



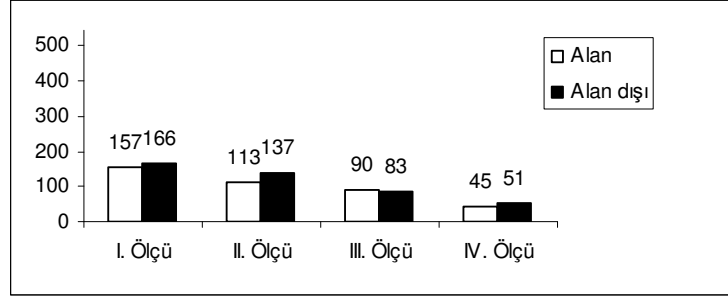
Grafik.5. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı ikinci ezgi değerlendirme grafiği

Sınavın birinci ritim değerlendirme aşamasında adaylara dört ölçü ritim sorulmuştur ve adaydan doğru olarak tekrar etmesi istenmiştir. Müzik bölümlerinden mezun olan adaylardan %7.50'si birinci ritmin tamamını doğru tekrarlamıştır. Adayların birinci ritim tekrarlamada sınavında ilk ölçüleri bellekte tutabildikleri gözlemlenmiştir. Ölçülerin tekrarında sonlara gidildikçe çalınan ezgilerin bellekte tutulamadığı gözlemlenmiştir. İlk ölçü tekrarında başarı %70 iken, son ölçüye gelindiğinde başarı %25'e düşmüştür(Grafik 6.).



Grafik. 6. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı birinci ritim değerlendirme grafiği

Sınavın ikinci ritim değerlendirme aşamasında adaylara birinci ritimden farklı dört ölçülük ritim sorulmuştur. AGSL Müzik bölümünden mezun olan adaylardan %5.13'ü ikinci ritmin tamamını doğru tekrarlamıştır. İkinci ritimde de başarı oranı birinci ritimle aynı orandadır.



Grafik. 7. *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylarla diğer liselerden mezun olan adayların karşılaştırmalı ikinci ritim değerlendirme grafiği*

TARTIŞMA

Yapılan çalışmada, AGSL'lerden mezun olan öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Giriş Özel Yetenek Sınavı'ndaki başarılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. AGSL 'ler özel yetenek sınavı ile öğrenci almaktadır ve her yıl için 24 öğrenci kontenjanı bulunmaktadır. Ancak bu okullar çok fazla kişi tarafından bilinmediği için okula müracaat sayısı da oldukça düşük olmaktadır. Kontenjan doldurma amacıyla öğrencilerin yetenekleri çok fazla dikkate alınamamaktadır. Bu nedenle AGSL Müzik Bölümleri'nden mezun olan adayların dört yıl müzik eğitimi almalarına rağmen sınavdaki başarı oranları da oldukça düşüktür. Diğer liselerden gelen adaylar ise yetenekli öğrenciler olup ÖSS kaygısıyla normal liseleri tercih eden ve müzik eğitimine daha küçük yaşlarda başlayan ya da lise öğrenimi boyunca özel ders alan adaylar olduğu için giriş yetenek sınavında yüksek başarı sergilemektedirler. Tebiş(2006) tarafından yapılan bir çalışmada AGSL Müzik Bölümleri'nden gelen öğrencilerle diğer liselerden gelen öğrencilerin ders ortalamaları karşılaştırılmasında anlamlı bir fark görülmemesine rağmen, iki grubun lise mezuniyet başarı ortalamalarının ders ortalamaları ile karşılaştırılması neticesinde genel lise grubunun daha fazla derste lise ortalamalarının üstüne çıkması, AGSL mezunlarının lise başarı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınavın iki ses tekrarlama boyutunda diğer liselerden mezun olan adaylar AGSL mezunlarına göre %5 daha başarılı olmuştur. Üç ses tekrarında AGSL Müzik Bölümleri'nden mezun adayların %17,78 si tam başarı elde etmişler, diğer liselerden gelen adaylar ise %13, dört ses tekrarı müzik bölümlerinden mezun adaylar %27,27, diğer liselerden mezun adaylar ise %10 u tamamını doğru vermiştir. Birinci ezgi tekrarlama boyutunda AGSL Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylardan %6,32'si diğer liselerden gelen adayların ise %0,4'ü birinci ezginin tamamını doğru tekrar etmişlerdir. İkinci ezgi tekrarlama AGSL Müzik Bölümleri'nden mezun adayların %1,58'i diğer liselerden gelen adayların %0,1 i başarılı olmuşlardır. Birinci ritim tekrarlama AGSL Müzik Bölümleri'nden mezun olan adaylardan %7,50'si diğer liselerden gelen adayların %7'si ritmin tamamını doğru tekrar etmişlerdir. İkinci ritim tekrarlama aşamasında ise AGSL Müzik Bölümleri'nden mezun adayların %5,13'ü diğer liselerden gelen adayların ise %4'ü ritmin tamamını doğru tekrarlamışlardır. Sevgi ve Şengül(2003) tarafından yapılan çalışmada da adaylardan iki ses işitmede %57,3 , üç ses işitmede %42,3 , dört ses işitmede %27,4 , ezgi tekrarı %32,6 , ritim tekrarı ise % 44,4 oranında başarı durumu gözlenmiştir.

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda; AGSL'nin öğretmen kadrosu oluşturulmadan öğrenci alımına gidilmemesi, AGSL Müzik Bölümleri'ne öğrenci seçiminde objektif davranılması, derse girecek öğretmenlerin seçiminde uzmanlık alan seviyeleri göz önünde bulundurulması, AGSL Müzik Bölümleri'ndeki Solfej dersinin son sınıf öğretim programının Özel Yetenek Giriş Sınavları'na hazırlık oluşturacak biçimde düzenlenmesi, AGSL'lerin buldukları illerde üniversite ve müzik bölümleri varsa buralardan yardım almaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Bilgen, N.(1996) “Açılış Konuşması” **I.Ulusal Anadolu Güzeli Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu**, 5-7 Eylül 1996. 11-12. Bursa:Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,
- Boyle, J.David ve R. E. Radocy.(1987) “**Measurement and Evaluation of Musical Experiences**”, 86. New York: Schrimmer Boks,
- Çiftci, E.(1996) “**Anadolu Güzeli Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinden Mezun Olan Öğrencilerin Başarı Durumları**”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,
- Demirbatır, E.(2004) “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzeli Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, **Uygulanan Eğitim Sistemi ve 2003 yılı Giriş Yetenek Sınavı'nın Değerlendirilmesi**” 1924-2004 Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, 7-10 Nisan 2004, Isparta: Basılmamış Sempozyum Bildirisi,
- Sevgi ve A.-şengül, C. (2003) “**Müzik Eğitimi Bölümlerinin Giriş Yetenek Sınavlarına Başvuran Adayların Müziksel İşitme-Yineleme Sınavındaki Soru Tiplerine Göre Başarı Durumlarının Belirlenmesi**” Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003. 232-233. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları,
- Tarman, S. (2002). “**Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş-Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi**”. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Tebiş, C. (2006). “**Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilimdalin'da Okuyan AGSL ve Genel Lise Mezunu Öğrencilerin Alan Derslerindeki Başarı Durumlarının ve Lise Mezuniyet Başarı notlarının Karşılaştırılması**”,Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2006, Burdur: Basılmamış Sempozyum Bildirisi,
- Uçan, A. (1996) “**Yirmibirinci Yüzyıl Eşiğindeki Türkiye'de Anadolu Güzeli Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri: Genel Durum- Sorunlar-Çözüm**”, I.Ulusal Anadolu Güzeli Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu, 5-7 Eylül 1996. 69-80. Bursa:Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,

Bologna Süreci Ve Türkiye

Mehmet Metin Arslan^a & Harun Bahadır^b

Özet

1990'lı yılların sonlarına doğru Avrupa Birliğinde eğitimde ve özellikle yükseköğretimde bilgi çağı dinamiklerine cevap verme temposunun giderek hız kaybetmesi ve bununla beraber yükseköğretim sisteminin çıktıları olan öğrencilerin istihdam edilebilirliğine ivme kazandırma düşünceleri, AB'yi 2010 sonuna gücünü bilgi ve bilimden alacak olan bilgi toplumuna dönüştürme girişimlerinin başlamasına neden olmuştur. Bu girişim Bologna süreci olarak adlandırılmaktadır.

1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin eğitimden sorumlu bakanlarının Bologna bildiğesini imzalamasıyla başlayan Bologna süreci ile Avrupa yüksek öğretiminde, birbirini anlayan ve karşılıklı güven duyulan bir platform oluşturulmak hedeflenmiştir. Avrupa'nın bu platformdaki etkileşimden enerjisini alan rekabet gücü yüksek ve bilgi temelli bir toplum oluşturmak amacıyla Avrupa yüksek öğretiminin geleceği planlanmaktadır. Her iki yılda bir sürecin değerlendirilmesi amacıyla eğitim bakanları toplanmaktadır. Türkiye bu toplantılara 2001 Prag'da dahil olmuştur. Türkiye, Bologna Süreci oluşumunun içinde yer alarak yükseköğretim bakımından dünyadaki yerini belirlemek istemektedir.

Anahtar Sözcükler : Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı, Avrupa Üniversiteler Birliği.

Bologna Process and Turkey

Abstract

To the late 1990s, the comedown in accounting the needs of the dynamics of the information age in education especially in higher education, nevertheless the idea of employing the students, which are the output of the higher education in EU, caused starting the attempt to transform EU an information society which takes its power from knowledge and science until 2010. this attempt is called Bologna Process.

By the aid of The Bologna Process, starting the signing the Bologna declaration by 29 European countries' Ministers of Education in 1990s, it is aimed to form a platform which has mutual understanding and trust. The future of the higher education of EU is planned to form a competitive and educated society which takes its energy from the interaction of the platform. The ministers of education meet bi yearly in order to evaluate the process. Turkey has been included to these meetings in Prag 2001. By

^a Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale.

^b Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Kırıkkale.

participating in the Bologna Process, turkey wants to determine its position in Higher Education in the world.

Keywords : Bologna Process, European Higher Education Area, European University Association

Giriş

Avrupa ülkelerinin birbirinden farklı eğitim kalitesi ve eğitim süreçlerinin bulunması, farklı üniversite geleneklerine sahip olunması Avrupa Birliğinin temel sorunları arasında yer almaktadır. Eski sosyalist ülkelerin de Avrupa Birliğine dahil olması sorunun boyutu daha da arttırmıştır. Çözüm olarak AB uzun vadede ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area-EHEA) oluşturulmasına kararlandırmıştır (YÖK, 2007a: 28). Bu oluşumun temel gerçeği, bilgi çağının rekabetçi ortamında yerini sağlamlaştırmak isteyen Avrupa Birliğinin, Bilgi Avrupasını yaratma hedefidir. Bilgi Avrupası ile geleceğin Avrupasının gücünü bilgi ve bilimden alması ve Avrupa coğrafyasındaki ülkeleri rakiplerinden üstün tutacak aynı zamanda da birbirleri ile uyumlu ve tamamlayıcı olacak bir yüksek öğretim sistemi oluşturmak hedeflenmektedir.

Onbeş Birlik üyesi ülkenin, aday ülkelerin ve İzlanda, İsveç, Norveç'in Milli Eğitim Bakanlarınca Bologna Bildirisinin imzalanması ile resmi olarak Bologna Süreci 9 Haziran 1999 tarihinde başlamıştır. Siyasi bir karar olan Bologna süreci ile birlikte, Avrupa, bilgi toplumu olma yolunda bir yenileşme sürecine girmiştir (Hantal, 200: 21). Bologna süreci geniş, çeşitli ve zengin bir yelpazeye sahip olan Avrupa yüksek öğretim sistemlerini, birbirleriyle uyumlu bir hale getirilerek dünya çapında tercih edilen, saygın ve rekabet gücü yüksek bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma sürecidir (European Commission, 2007).

Her iki yılda bir eğitim bakanlarından oluşan Bologna İzleme Grubunun (Bologna Follow-up Group - BFUG) toplanması ve süreç hakkında değerlendirmeler yapması kararlaştırılmıştır. 1999 tarihinden itibaren süren bu toplantılar ile Avrupa yüksek öğretiminin geleceği planlanmaktadır. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dahil olmuştur (Eğitimde Diyalog Socrates Bülteni, 2005: 12). Avrupa düzeyinde stratejik planlama ve kalite güvencesi gibi terimler kullanılarak yorumlanabilir ve analiz edilebilir politik eylemlerin gerçekleştirildiği bu süreçte Avrupanın geleceği planlanmaktadır (Neave, 2002)

Bologna Süreci (2010 yılına kadar) ABD ile yarışabilir ve onu geçebilecek bilgi temelli bir Avrupa ekonomisi için:

- ulus ötesi eğitim niteliklerini önem veren
- öğrenci, öğretim elemanı ve yönetsel kadro hareketliliği yüksek
- ulusal eğitim alanları birbiri ile uyumlu
- eğitim ve araştırma etkinliklerini birbiri ile sıkı ilişkilendirmiş
- tüm süreci, iç ve dış ortakların katılımı ile sürekli denetleyen ve izleyen bir Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı oluşturmaktır (Atalay, 2007).

Bologna Sürecinin siyasal ve eğitsel olmak üzere iki amaç boyutu vardır. Sürecin siyasal amacı, Bilgi çağının gerektirdiği bilgi temelli ve rekabet gücü yüksek sürdürülebilir bir ekonomi oluşturarak vatandaşlarına kaliteli yaşam koşulları yaratabilmektir. Eğitsel amacı ise vatandaşlarına bilgi çağında yaşanan hızlı değişim ve dönüşümleri karşılayabilme yeterliği vermek ve 2010 yılına kadar Amerika ile rekabet edebilen bir Avrupa eğitim sistemine sahip olmaktır.

Bologna Süreci, Avrupa genelinde eğitim kalitesini, iş dünyası ve sivil toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde arttırarak ortak sorunların çözümü ve olumlu yanların paylaşılmasından sağlanan edimlerin Avrupa ülkeleri arasında geçerliliğini sağlayacak sistemlerin kurulmasını öngörmektedir (Güldür, 2007). Bu sürecin temel öncelikleri 2001 yılı Prag Bildirisi'nde şöyle sıralanmaktadır. (Eğitimde Diyalog Socrates Bülteni, 2005: 12):

- Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması
- Kalite güvencesi (Quality Assurance) alanında Avrupa'da işbirliğinin artırılması
- Derecelerin kolay anlaşılabilirliği ve karşılaştırılabilirliği bir sistem oluşturulması
- Lisans ve Lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması,
- Hayatboyu öğrenim
- AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) 'de olduğu gibi kredili bir sistem kurulması
- Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin artırılması,
- Yüksek öğretimde bulunması gereken Avrupalılık bilincinin artırılması,

Bologna sürecinin önemli önceliklerinden bir tanesi de sosyal boyuttur. Avrupa Yükseköğretim Alanının rekabet ediciliği ve çekiciliği için sosyal boyut gerekli şartlardan biridir. Prag bildirisinde Yüksek öğretimin herkes için eşit erişilebilir olması ve öğrencilerin çalışmalarını ekonomik ve sosyal geçmişlerine ilişkin engellere maruz kalmadan tamamlayabilmelerine olanak sağlanması kararlaştırılmıştır. Sosyal boyut hükümetlerin özellikle sosyal olarak dezavantajlı öğrencilere finansal ve ekonomik açıdan yardım etme ölçütlerini ve onlara rehberlik ve danışma hizmetleri sağlamalarını kapsamaktadır (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2005: 5)

2005 yılı itibarıyla 45 ülke süreçte yer alarak bu ortak eğitim hedefini desteklemektedir. Bu ülkeler sürece katılım yıllarıyla birlikte şöyledir (Ulusal Ajans, 2007);

- 1999: Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere
- 2001: Hırvatistan, Güney Kıbrıs, Lihtenştayn, Türkiye
- 2003: Arnavutluk, Andora, Bosna Hersek, Vatikan, Rusya, Sırbistan ve Karadağ, Makedonya
- 2005: Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna

Bologna İzleme Grubu üyesi 45 ülkenin yanı sıra bazı uluslararası kurumlar da sürece katılmaktadır. Bunlar (Ulusal Ajans, 2007);

- Avrupa Komisyonu
- Avrupa Konseyi - danışman üye
- Avrupa Üniversiteler Birliği - danışman üye
- EURASHE (Avrupa Yüksek Öğretim Kurumları Birliği) - danışman üye
- ESIB (Avrupa Öğrencileri Ulusal Birlikleri) - danışman üye
- UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) - CEPES (Avrupa Yüksek Öğretim Merkezi) - danışman üye
- ENQA (Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Birliği) - danışman üye
- Education International Pan-European Structure - danışman üye

- UNICE (Avrupa Topluluğu Sanayileri Birliği)- danışman üye

Bologna Süreci ile hedeflenen ortak Avrupa Yükseköğretim Alanının gerçekleştirilmesinde ortaya çıkabilecek sorunların yükseköğretim ayağından dile getirilmesinde en önemli rol Avrupa Üniversiteler Birliğine (European University Association-EUA) düşmektedir. 31 Mart 2001 tarihinde kurulan Avrupa Üniversiteler Birliğinin amacı Avrupa yükseköğretim kurumları ile araştırma kurumları arasında ortak bir refleks yaratmak, daha güçlü üniversiteler için yeni finansal kaynaklar ve yerleşik kalite kültürü oluşturmaktır. Bologna İzleme Grubunun bir üyesi olan Avrupa Üniversiteler Birliği süreç hedeflerine yönelik aktiviteler düzenlemekte ve eğilim raporları düzenleyerek sürece destek vermektedir.

Bologna süreci zaman çizelgesi aşağıdaki gibidir(Eurydice, 2007: 14):

Sarban Deklerasyonu (1998)

- Genel nitelikler (kalifikasyon) çerçevesi
- Genel bir ikili derecelendirme sistemi
- Öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliği

Bologna Deklerasyonu (1999)

- Kolayca okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceler
- Krediler sistemi (ects)
- Araştırmacıların hareketliliği
- Kalite güvencesinde Avrupa işbirliği
- Yükseköğretimde Avrupa boyutu

Prag Deklerasyonu (2001)

- Hayatboyu öğrenme
- Yükseköğrenim enstitüleri ve öğrencilerin katılımı

(involvement)

- Avrupa yükseköğretim alanının geliştirmek

Berlin Deklerasyonu (2003)

- Kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde kalite güvencesi
- Doktora seviyesini üçüncü derece olarak kabulü
- Çalışmanın derecelerinin ve zamanlarının tanınırlığı
- Avrupa nitelikler (kalifikasyonlar) çerçevesi
- Eğitim ve araştırmalar arasında daha yakın bağlantı

Bergen Deklerasyonu (2005)

- Sosyal boyutu güçlendirmek
- Kalite güvencesi için standartlar ve ilkeler
- Ulusal nitelikler (kalifikasyonlar) çerçevesi
- Birleşmiş derecelerin tanınırlığı
- Yükseköğretimde esnek öğrenme yolları

Londra Deklerasyonu (2007) (YÖK, 2007b: 2)

- Kalite güvencesi
- Derece sistemi
- Eğitim sürelerinin tanınması
- Hayatboyu öğrenme
- Ortak derecelerin oluşturulması ve tanınması

Türkiye’de Bologna Süreci Gelişimi

Ülkemizde resmi katılım tarihi olan 2001 yılından sonra Avrupa Yükseköğretim Alanı ile bütünleşme yolunda Bologna Süreci’nin öngördüğü eylem başlıklarına göre gerçekleştirilen çalışmalar şunlardır(YÖK, 2007a: 32-33):

- 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı sonu itibariyle tüm yükseköğretim kurumları için Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulaması zorunlu hale getirilmiştir.

- YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri Ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği” 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 26 Aralık 2005’te de Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi çalışmalarına başlamıştır.

- YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik gereğince Yükseköğretim Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur.

- “Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim İle İlgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesi, 23.02.2006 tarih ve 5463 sayılı kanunla onaylanıp 28.02.2006 tarih ve 26094 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Türkiye'deki Bologna süreci çalışmalarını değerlendirmek için Türk Ulusal Ajansı Temmuz ayında 12 kişiden oluşan Bologna Rehberleri Ulusal Takımını kurmuştur. Bologna rehberleri aracılığıyla Bologna sürecinin tanıtılması ve Türkiye'nin Bologna Süreci performansını izleyerek ara değerlendirmelerle meydana gelen engellerin ortadan kaldırılması yoluyla yükseköğretimde kaliteyi arttırmak hedeflenmektedir. Bologna rehberlerinin 2004-2005 yılları arasında baz alan değerlendirme sonuç raporuna göre Türkiye kalite güvencesi ve akreditasyon konusu Türkiye'nin en zayıf olduğu konudur. Türkiye'nin kalite güvencesi ve akreditasyon alanında ve sürdürülebilir bir kalite kültürü oluşturmada önemli sorunları bulunmaktadır (AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2005: 46-49).

Bologna rehberleri tarafından yapılan Türk Yükseköğretiminin Bologna Sürecindeki performans değerlendirmesi sonucu 2005 yılında "3.44" (İyi) olan ortalaması 2007'de "4.17"ye (Çok iyi) yükseldiği belirlenmiştir. Bologna süreci önceliklerinden olan Kalite Güvencesi alanında Türkiye'nin notu "2" 'den (Gelişme var) "4.17" 'ye (Çok iyi performans), Diplomalara ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması alanında "3.67" 'den (Çok iyi performans) "4.33" 'e (Çok iyi performans) yükselmiştir. Fakat Derece Sistemi alanında Türkiye'nin notu "4.67" 'den (Mükemmel performans) "4.33" 'e (Çok iyi performans) düştüğü gözlenmektedir. Bahsedilen alanlarda Türkiye'nin notu Bologna Ülkeleri ortalamasının üstünde seyretmesine rağmen Hayatboyu Öğrenme alanında "3" (İyi performans) olan notu ile ortalamanın altında bulunmaktadır (YÖK, 2007b: 4-5).

Sonuç

Yıllardır Türkiye'de süregelen eğitim sistemi ithal edip uygulama modelinin işe yaramadığı su götürmez bir gerçektir. Bologna süreci ile belki de ilk defa bir oluşum sürecine daha süreç bitmemişken dahil olmuş bulunmaktayız. Bu süreç ile Avrupa Birliği 2010 sonuna kadar Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinde uygulamaya sokmayı planladıkları yenileşme hareketleri ile ortak bir anlayış gerçekleştirmeyi hedeflemektedirler. Bu ortak anlayış ile yükseköğretimde öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği sağlayarak yükseköğretime dinamizm kazandırılmak amaçlanmaktadır. Eğitim sistemimizin bu dinamizmin dışında kalmaması için sürecin öngördüğü uygulama faaliyetlerini eksiksiz yerine getirmesi gerekmektedir. Bu anlamda Türkiye'nin 2005-2007 yılları arasındaki performansı Bologna ülkeleri

ortalamasının üstünde gerçekleşmesi iyimser bir tablo çizmektedir. Fakat hayatboyu öğrenme alanındaki performansı hala ortalamanın altında seyretmektedir.

Kaynakça

- AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2005). **Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2004-2005 Sonuç Raporu**. Haziran 2005.
- Atalay, S. (2007). **Bologna Süreci Bilgilendirme Toplantısı**. Celal Bayar Üniversitesi. Manisa. 30.05.2005.
http://www.bayar.edu.tr/bologna/Suheyda_Atalay/main_dosyalar/frame.htm#slide0001.htm erişim:03.09.2007
- Eğitimde Diyalog Socrates Bülteni Dergisi**. (2005). Ulusal Ajans Yayını. Sayı. 5. Ankara
- European Commission. (2007). **Bologna Declaration On The European Space For Higher Education:Anexplanation**
<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>
Erişim:02.08.2007
- Eurydice. (2007.) **“Focus On The Structure Of Higher Education In Europe2006/07. National Trend In The Bologna Process”** ISBN 978-92-79-05372-6
- Güldür, Ç. Erişim:02.08.2007
<http://www.gazihaber.gazi.edu.tr/index.php?menu=view&bık=131>
- Hantal, Ö. (2006). **“Bologna Süreci Avrupa'ya Eğitecek”**. Arıyorum. İtü Gazetesi. İstanbul.
- Neave, G. (2002). **“Anything Goes: Or, How The Accommodation Of Europe's Universities To European Integration Integrates An Inspiring Number Of Contradictions”**. Tertiary Education and Management, Volume 8, Number 3/September, Pages 181-197.
- Ulusal Ajans Resmi Web Sitesi. (2007).
http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,42507&_dad=portal&_schema=portal Erişim:02.08.2007
- YÖK. (2007).
a **“Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi”**, Yayın No:2007-1, Ankara, Şubat.
B **“Bologna süreci durum değerlendirme raporu 2005-2007”**
http://www.yok.gov.tr/bologna_07.pdf Erişim: 05.01.2008

The Views of Teachers of Science and Art Centres about the Institution

Nuriye Semerci^a & Esin Kaya^b

Abstract

The aim of this study is to define the views of the teachers, who for Science and Art Centres (BİLSEM). With this aim survey method was employed in this study. The study is carried out among 88 teachers employed in six Science and Art Centres. The exemplification is done through 61 teachers chosen among these teachers. The data is collected via a questionnaire which contained information related to the teacher and school, and was developed by researchers. Data was analysed in percentage and chi-square test. The results of the study indicate that the teachers have no negative thoughts about BİLSEM and no difficult job context but they want to communicate with universities and other BİLSEMs. In addition, they emphasized the importance of in-service training and pointed out the necessity of making it continual. Considering this data, it can be suggested that communication between the universities and BİLSEMs be provided and in-service training made continual.

Key-words: Highly-gifted, science and art centre, teacher.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) Görev Yapan Öğretmenlerin BİLSEM'e Yönelik Görüşleri

Özet

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin BİLSEM'e yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni altı Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 88 öğretmendir. Örnekleme ise bu öğretmenler içerisinde seçilen 61 öğretmen olmuştur. Veriler; araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmene ve okula ait bilgileri içeren anket formuyla toplanmıştır. Veriler frekans yüzde ve ki-kare ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin BİLSEM'e yönelik olumsuz görüşlerinin bulunmadığı, çalışırken zorlanmadıkları, ancak diğer BİLSEM'ler ve üniversitelerle iletişim kurmak istedikleri belirlenmiştir. Bunun yanında hizmetiçi eğitimin önemini vurgulayarak sürekli hale getirilmesinin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Buna dayanarak, BİLSEM'lerin bulunduğu illerdeki üniversitelerle işbirliğinin sağlanması, hizmetiçi eğitimin sürekli hale getirilmesi gibi öneriler verilebilir.

Anahtar kelimeler: Üstün yetenekli, bilim ve sanat merkezi, öğretmen

^a Yrd. Doç.Dr., Fırat University, Faculty of Education, Elazığ.

^b Yrd. Doç. Dr., Alparslan University, Faculty of Education, Muş.

Introduction

The concept of “highly gifted” is generally explained as performing at the highest level. Superior intelligence and superior ability can be described as showing the best performance and motivation compared to peers in areas such as creativity, art, leadership or a special academic area (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998; MEB, 1991). Also, superior ability is defined to be the resultant of ability over the average, creative thinking and duty responsibility and these three aspects are emphasized to be present in the highly-gifted (Renzulli & Reis, 1985).

The children with superior intelligence are those who continually scores 130 or over in the intelligence test and who are superior to 98 % of a set roughly chosen among their peers (Özsoy, 1984, 31). Children with special gift are, however, those who, beside scoring 120 or over in the intelligence test, differ from their peers remarkably with their abilities in areas such as fine arts, maths, science and technology. The highly gifted and the super-intelligent show great success in one or more or a combination of these the aforementioned areas and they have secret powers (Ersoy ve Avcı, 2001).

Children with superior ability are the individuals who have the potential of developing themselves. It is for this reason that they need the large-scale education facilities which could not be provided with ordinary programmes (Renzulli & Reis, 1985). Now the scientific circles also accept that this is not a privilege for the gifted but a necessity and these children are included in special education classes. In the historical process it can be seen that the education of the gifted during the Ottoman reign is carried out in special schools called Enderun. Enderun Schools, which was accepted by the historians to be unprecident in countries at times, is the first of the education institutions founded to educate the high brain power specially (ENÇ, 2005: 288).

In Turkey, the necessity of special education institutions with suitable conditions to the abilities of super-intelligent children and the importance of the supporting the enterprises of the private sector in this area first stated in the 4th Five-Year Development Programme (Akt. Akarsu, 2001). As a result of this development, a school called “Özel Ufuk Koleji” is opened for super-intelligents in Ulus in 1980s (Demirci S., 2003). Businessman Sezai Türkeş and his wife İnanç Türkeş founded an association to build a school where the children with special or superior ability could be educated and in 1993 a school

called “Türk Eğitim Vakfı İnanç Túrkeř Özel Lisesi (TEVİTÖL)” was opened as a result of the efforts of this association. It was aimed to grow up the business and policy leaders of the future so only children with IQ of 130 and over were accepted to TEVİTÖL (Milliyet, 2006).

In Turkey, Istanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Special Education founded the first Department of Education of the Super-intelligent. In October 2002, this department stated the Undergraduate Programme for Teaching the Super-Intelligent, secondary department of Primarieschool Teaching and from 2003 onwards students started to be accepted to master’s programme. In the education of the candidate teachers as much importance was given to practice as theory and on 30 July 2002, Bayezit Primary School was assigned to be the practice school according to protocol signed between Istanbul University and The Ministry of National Education. In this model, the basic curriculum of The Ministry but differs in relation to the needs of the students (Davaslıgil, 2004). In this project, students with superior ability are exposed to a programme which does not totally isolate them from their peers with normal-level of intelligence and which, at the same time, meets their social, mental and perceptual needs. As well as the needs of the students with superior ability and their parents, this project is aimed to meet in-service training needs of the teachers at school (Radikal, 2007).

Also, the education of the highly-gifted have been tried to be met through the support of some foundations and associations. One of these is the Foundation for Turkish Children with Superior Ability (TUYÇEV) founded in 1993. This foundation organizes different activities to meet the children in a social environment and, at the same time, helps the families who are aware of the difference of their children but don’t know what to do (TUYÇEV, 2007). Foundation for The Support of All Talented Children (TUYECDER) was founded by the families of the children who attend the on-going programme at Bayezit Primary School. The aim of the foundation is to support these children with their education in accordance with their potential and gift, decarcerate them to the society as happy individuals, and illuminate the concerned aouthority and the public about the education of the talented individuals by keeping their talents alive and helping them to fulfil their ambitions (TUYECDER, 2005). There are similar foundations and associations and these are supported by the academicians. These institutions play an important role in

creating awareness in families and the public about this subject and they go on their studies.

As a result of the project, related to the education of the talented, started by the Ministry of National Education in 1993, education centres were opened to supply the talented with the necessary facilities suitable with an education programme containing grouping method, which enabled them to get education on several days of the week, to develop their abilities. At these education centres, talented children get education both in science and art. It is for this reason that the names of these places were accepted as Science and Art (Tebliğler Dergisi, 2001).

BILSEMs are the centres opened by the Ministry of National Education, Directorate-General for Service of Special Education-Counselling and Information. These are the independent centres opened enable students with special or superior abilities at pre-schools, primary and secondary education institutions to discover and develop their individual talents without disrupting their formal training. At these centres, the educating-teaching activities are planned and carried out in a way that is compatible with their formal training institutions and co-operation between the programmes followed in formal training institutions and the centres is well provided. The talented enrolled in BILSEMs are taken into programmes necessary for the development of their special gifts without isolating them from their peers and intervening into their formal training (MEB, 2007). According to the report by the Ministry of National Education (MNE) in 2007, 5,175 children were educated at 35 BILSEMs last year. At these centres, there are 351 teachers and 60 administrators. Today the number of these centres is 43 (Üstündağ, 2007).

Like in all other education programmes, the success of BILSEMs depends on the programmes' practicers' knowledge, skill, attitude and values assumed by the programme (Gömleksiz ve diğlerleri 2005). So the efficiency of the teachers should be increased in areas such as preparing activity and projects and teaching methods and skills, and they must conceive the necessity, philosophy, and quality of the programme. Teachers who participate in the education of the talented are expected to be more skilful, efficient and knowledgeable than other teachers (Renzulli, 1985). Teachers are accepted to these centres in consideration to certain rules but they need the expansion of

their authority on subjects like the education of the talented and the programmes to be applied..

The teachers should help the children in providing information, recognizing the problems and the evaluating the studies. They can transform the classroom into a more interesting medium where the children can satisfy their curiosity and develop their problem solving skills (Davaslıgil, 2003). Studying with the talented is an exciting, attractive and interesting job , however, the teachers to study with these children should be well equipped in terms of their vocational formation and carry certain personal aspects. The talented children are of course children but their typical characteristics that differentiate them from ordinary children. The development and learning aspects, interests, problems, emotional situations etc. of these children must be known by the teachers (Metin, 1999). Alson, teachers' thoughts about the institution are reflected in all the activities and will be influential in the success. Thus, teachers' views about BILSEMs are found to be important and a study was decided to be fulfilled in this subject.

Aim

In this study, defining the views of the teachers working for BILSEMs is aimed. Accordingly, the teachers are asked about their general views about BILSEMs, problems, difficulties at work.

Method

Survey model was employed as it is aimed to take opinions of the teachers.

The population and the sample of the study

The population of the study includes 88 teachers working for Elazıg Bilim ve Sanat Merkezi, Kırkkale Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir Bilim ve Sanat Merkezi, Malatya Bilim ve Sanat Merkezi, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi ve Yozgat Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi. 61 of these teachers make the sample. Questionnaire was sent to other BILSEMs but no answer returned. So the study was carried out on the BILSEMs aforementioned. Information related to exemplification is given in Tablo 1.

Table 1. Personal Detailes of the Teachers Participated in the study.

	f	%
Sex		
female	13	21.3
male	48	78.7
Length of Service		
0-5 year	8	13.1
6-10 year	30	49.2
11-15 year	12	19.7
16 year and more	11	18.0
Education		
undergraduate	35	57.4
Master	20	32.8
Ph.d	6	9.8
In-service training		
Yes	58	95.1
No	3	4.9
Toplam	61	100.0

As it can be seen in the Table 1 the majority of the participaters are male. That the teachers with 6-10 year length of service (%49.2) are majority shows that most of the teachers are young but not less experienced. Almost all the participating teachers took the in-service training, which is very pleasing.when looked at the in-service training subjects, it could be said: Most of the participaters (%47.5) took the in-service training on talented children and their aspects, 21.3% took their in-service training on BİLSEM's general structure and aspects, and these in-service training covers talented children and their aspects, learning-teaching methods and skills

Collecting the Data and Analyses

The data is collected through a questionnaire prepared by the researchers.First; the design form was prepared and then presented to three lecturer members of the Department of Education Scienses and 10 teachers working for BİLSEMs. After the evaluations, for personal information six entries, for views about BİLSEM one entry, for difficulties at BİLSEM nineteen entries, for problem-solving attitude one entry and for their view of future there is an open-ended entry.

Findings and Comments

The findings gained are shown in the Tables. Data was not compared due to the imbalance number in sex and in-service training. Accordingly Teachers's views about BILSEM are given Table 2.

Table 2. Teacher Views About BILSEM

Entries	f	%
I think BILSEM is an unnecessary institution	0	0.00
Fills an important gap for the education of the talented	51	29.0
Does not provide enough support for the development of highly-gifted	7	4.0
It is waste of time in exam-based education system	0	0.0
Helps the socialization and self-expression of the students	54	30.7
Due to individual education student becomes aware of his own talents	45	25.6
I believe that enough attention is not paid to painting, music, sports etc. during the acceptance of the students	19	10.8
TOTAL	176	100.0

An evaluation of the teacher views show that their views are concentrated in "Helps the socialization and self-expression of the students" (30.7%) and "Fills an important gap for the education of the talented" (29.0 %)". Also the view that "Due to individual education student becomes aware of his own talents" (25.6%) is one of the most supported views. In general it can be said that negative views are hardly supported, however, 10.8 stated that "enough attention is not paid to painting, music, sports etc. during the acceptance of the students". Apart from these, the other views of the teachers are as follow:

Three of the teachers emphasized the insufficiency of the time for the targeted education and stated that this school last all day; three teachers said that the teachers working at BILSEMs are not well equipped and their sufficiency and being specialists be the top most; two teachers stated that it should be paid attention to painting, music and sports while choosing the students. While a teacher believes that opening BILSEMs in every city will be useful, another teacher emphasizes that there should be criteria for the selection of the administrators too and the personal status of the teachers and the conditions of BILSEMs should be improved. The same teacher says that BILSEM is important because the education for the gifted is not provided in formal training

institutions, however, BILSEMs are not adequately equipped both physically and technologically and the teachers who work here should be trained about the gifted.

Table 3. Difficulties for teachers at BILSEM

Maddeler	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Understanding and use of BILSEM's directive	3	4.9	4	6.6	20	32.8	24	39.3	10	16.4
Preparing and developing activities	2	3.3	4	6.6	19	31.1	26	42.6	10	16.4
Practice of the prepared activities and projects	2	3.3	1	1.6	13	21.3	30	49.2	15	24.6
Communication with students	2	3.3	1	1.6	9	14.8	22	36.1	27	44.3
Using teaching technologies correctly	0	0.0	4	6.6	7	11.5	22	36.1	28	45.9
Knowing and understanding the students	1	1.6	2	3.3	8	13.1	32	52.5	18	29.5
Efficient use of the time	1	1.6	2	3.3	7	11.5	23	37.7	28	45.9
Attracting the attention of the students	2	3.3	0	0.0	9	14.8	21	34.4	29	47.5
Self-development and finding suitable material for this	1	1.6	4	6.6	15	24.6	28	45.9	13	21.3
Getting the support of the families	2	3.3	3	4.9	9	14.8	36	59.0	11	18.0
Communicating with other BILSEMs	3	4.9	14	23.0	11	18.0	13	21.3	20	32.8
Mutual work with other teachers in other areas	3	4.9	3	4.9	14	23.0	21	34.4	20	32.8
Having access to the necessary written material and books	3	4.9	0	0.0	16	26.2	31	50.8	11	18.0
motivating the students to the aim	2	3.3	2	3.3	11	18.0	35	57.4	11	18.0
Stimulating the students	2	3.3	2	3.3	10	16.4	36	59.0	11	18.0
Assessing the studies of the students	2	3.3	1	1.6	10	16.4	34	55.7	14	23.0
Creating suitable teaching medium	4	6.6	3	4.9	9	14.8	27	44.3	18	29.5
Preparinf suitable teaching material	1	1.6	4	6.6	16	26.2	29	47.5	11	18.0
Communicating with the university in the town	2	3.3	13	21.3	18	29.5	17	27.9	11	18.0

Table 3 shows the difficulties met by the teachers at BİLSEMs. According to this data the teachers don't have difficulties in general. But they have problems in communicating with other BİLSEMs (%23.0), and with the universities in the same town (%29.5). the proportion of teachers who don't have difficulty in understanding and using BİLSEM's directory is high (39.3%) and the same can be said for those who have partial difficulty (32.85). a general look at the findings show that teachers who mark the "have real difficulty" are not many but there is consantraion on the choices of "don't have difficulty" and "partial difficulty". The proportion of teacher having difficulty was assessed in terms of their length of service but no statiscially meaningful difference was found. The reason for this might be the insufficiency of the exemplification group.

Table 4. Solution Offers of the BİLSEM Teachers.

Entries	f	%
BİLSEMs should be closed	0	0.0
Directories should clearly be stated and easily pracicable	36	9.1
Communication with Other BİLSEMs in different towns should be provided	36	9.1
BİLSEM should co-operate with the universities in their towns	56	14.2
In-service training should become continual and branches should be cared	61	15.5
BİLSEM buildings designed suitable for students' multi-dimentional(cognitive,perceptional,psychomotor) developments	53	13.5
BİLSEMs' lack of labs, libraries, sport saloons etc. should be dealt with.	54	13.7
Seminars should be oragnized to gain the support of the family	45	11.4
At every BİLSEM there must be a specialist trained in special education and highly-fifted.	41	13.5
TOTAL	394	100.0

An examination of Table 4 shows that none of the teachers think that BİLSEMs should be closed (0.0%).conserning the other entries the proportion of other suggestions are very close to each other. The in-service training view is the most participated view 15.5 %. Teachers are especially concentratyed on the idea that in-service training should be made continual with regard to branches. Moreover, most of the teachers think that co-opeartion with the universities should be provided (14.2%), and the in adequacy of these centres such as labs, libraries, sports complex should be met (13.7%).

To the question of what else do you suggest for solution of problems at BİLSEMs two teachers emphasized the need to educate the teacher for every programme before beginning the education; and a teacher said that there should be unity of the programmes applied at BİLSEMs. Another teacher pointed out that project-targeted directory compels the success of BİLSEM to the project and the aim should not be the projects but rather projects should be development of practice. A teacher wanted the activities to be broadcasted and shared and the other pointed out the necessity of improving the physical conditions of BİLSEMs..

The teachers were asked about their views of the future of BİLSEMs and the findings are as follow: Five teachers wrote that BİLSEMs should give formal training and one of these wrote that they should be boarder schools. While three teachers wrote that BİLSEM have no efficient and clear directory and it has to have its own curriculum, the other three emphasized that the deficiencies related to the directory, precept and bases should be met immediately. Another teacher said that the directory is not sufficient while preparing an activity, defining a target is left to the teacher, and if the teacher is not well equipped in this, his proportion of failure increases. Two teachers want the ministry to pay more attention to this institution.thye express their feelings that if paid attention, the institution will serve the aim better. While a teacher wants the BİLSEM to be effectual as Enderun, another one states that teacher-student diagnosis, teacher selection, formation of BİLSEM building, student satisfaction, personal rights of teachers and supervision should be perfected. A teacher is of the opinion that the preparation of activities by directorate general, organization of semester and end-of-year I-service trainings, education on the use of technology, founding invention shops, and employing teachers in branches such as electrics, machine, automotive will be helpful. While another teacher emphasizes the importanse of the continuity of social activities for the talented at BİLSEM, the other says that BİLSEM with its physical conditions, technology, innovative approach, and its expert stuff well equipped with knowledge should reach the level that will satisfy the talented students. The other states that these institutions musn't have deficiencies. Beside these, the teachers say that “ university is enough active in my town”, “art should be paid aattention”, “tudents should be selected in painting and music”, “BİLSEM

teachers should be privileged”, “their authority and facilities should be expanded”.

Conclusion And Discussion

A Teacher, with its position and function, is one of the most important factors that affect the success in an education institution. Teachers' views related to the student and the school, all his decisions and practices will show its effects. Thus in this study, the teachers are asked about their opinions about BILSEMs. The finding can be explained as follows.

Teachers think that BILSEMs are very important for the education of talented and gifted. The gifted and the talented need a different education programme to make a contribution to the society because of their special abilities and learning pace (Clark, 1997). Also, these schools help the gifted to express themselves and socialize. These children can be only one or very few in their classes. This situation can make them uneasy but when with other gifted in suitable environment, they become happy by mental, social, and emotional share (Dönmez, 2004). It is important that the teachers have no negative thoughts against BILSEM. Their positive attitude will reflect to their performance and it is promising that some problems will be solved in time.

Most of the teachers emphasized the importance of in-service training which is organized with regard to the branches and they want it to be continual. This result can at the same time show the inadequacy of the gained education as well as the importance of this for teachers. The teachers state that they have no difficulties while working. However it is obvious that they really have difficulty in communicating with other BILSEMs and universities. This shows that teachers sometimes need sample studies, changing opinions, discussing the problems, getting academical support. So universities should be co-operated. the gifted students should also get the support of the academia and this support should make the facilities better for the gifted. Co-operation with the universities will also help the development of the teachers. Communication with other BILSEMs should be very strong and information changes should be provided.

BILSEM teachers state that if the deficiencies of these institutions are closed a huge gap at the education of the gifted will be compensated. They think that due to lack of time spent at these centres, the expected performance could not be gained at the moment but if the school could be changed into a full-day

education, the performance of the students will reach its highest level. Also the teachers point out that the ministry and private institutions should give more support to these centres or else the present stae will never be edquate. So the qualities of BILSEMs must be increased. These institutions should meet the all the fifted need by completing its technological or structural investments. It is also stated that selection of the students should cover the art or else the gifted in these areas are lost. So not only the super-intelligent but also the talented in music, sports, painting should be accepted to these centres.

The limited exemplification of this study affects the results to be generalized. Also reflect the limitedness of quantitative research. Through a strong exemplification group, interview, and observation with the support of qualitative studies, new studies will bring more effectual results in this subject.

Kaynaklar

- Akarsu, F. (2001). **Üstün Yetenekli Çocuklar**
- Batdal, G. ,(2007) Türkiye’de Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Uygulanan Farklılaştırılmış Eğitim Programları. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmeliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilgili A.,(2004) 1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bir Türk Eğitim Geleneği Olarak Enderun’un Yeniden İnşası **1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi**, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Clark, B. (1997). **Growing up gifted** (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Davaslıgil Ü. Ve Zeana, M. (2004). Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi Projesi, **Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi**, 23-25 Eylül, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davaslıgil Ü. (2003). “Erken Çocuklukta Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaştırılmış Eğitim Programı” Edit: Sevinç Müzeyyen; **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, MOR-PA yayınları, İstanbul .402-412.
- Demirci S. (2003), Eğitim Bilim, İstanbul: Kaligrafi Yayıncılık
- Dönmez,N.B. (2004) Bilim ve Sanat Merkezleri’nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A.E. Bilgili(der.) **1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı**. (69-75). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, M. (1979). **Üstün beyin gücü**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 83.
- Ersoy Ö. ve Avcı N. (2001), **Özel Eğitim**, İstanbul: Ya-pa Yayıncılık,syf:128

- Feldhusen, J. F. (1997) Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.
- Gömlüksiz, M., Yaşar, Ő., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., Saylan, N., Battal, N., Yıldırım, G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, M., Yıldırım, A. (2005). **Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi** (02.12.2005).
- Milliyet. (2006). Türkiye'nin üstün zekalı çocukları anlatıyor [http://kariyerim.milliyet.com.tr/detay.asp?id=1343\(21.5.2006\)](http://kariyerim.milliyet.com.tr/detay.asp?id=1343(21.5.2006)), 31 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Radikal, (2007). <http://www.radikal.com.tr/haber.php>? haberno=211640 (4) 31 Ocak 2007 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (1991), **I. Özel Eğitim Konseyi**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2007) **Bilim Ve Sanat Merkezleri Yönergesi** <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden 21 Kasım 2007 tarihinde indirilmiştir.
- Metin, N. (1999). **Üstün Yetenekli Çocuklar**. Öz Aşama Yayınları; Ankara.
- Özsoy, Y. , Özyürek , M., Eripek, S.(1998) **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş**. Ankara. Karatepe Yayınları.
- Özsoy Yahya, (1984), “**Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri**”, A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, Eskişehir: Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Renzulli, J.(1985). Are teacher of gifted specialist? A land mark desicion onemployment practices in special education for gifted. **Gifted Child Quarterly**, 29, 24-29
- Renzulli, J. S. & Reis, S, M. (1985). **The schoolwide enrichment model : A comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creativ Learning Press.
- Tebliğler Dergisi. (2001).**Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi**, Sayı: 2530, Cilt: 64.
- Üstündağ** E., (2007) Çocuklar "Özel", Eğitim Sıradan, **BİA Haber Merkezi** – İstanbul 11 Ekim 2007,

Computer Mediated Communication for Raising Cultural Awareness between Cultures

Glden Tm^a & Simla İmez^b

Abstract

Computer Mediated Communication (CMC) offers language learners genuine communication opportunities where language is the means and not the end of the process. This paper argues that CMC can be utilised as a useful tool to raise cultural awareness between the members of two non-native English speaking cultures using English as the medium of communication. This study explores the nature of e-mail exchange between Turkish and Belarusian language learners over the course of seven weeks. The findings point out that the participants choose to inform the members of the other culture about their practical daily life experiences as members of that culture rather than providing them with information that is more typically accessible via the Internet; and that the participants value the information from the members of that culture from their experiences as members as accurate and efficient to learn about a culture. Thus, this study suggests that CMC can be a beneficial tool to raise cultural awareness as well as providing language practice.

Key Words: Computer Mediated Communication, e-mail exchange, cultural awareness

Kültürler Arası Farkındalık Yaratmak İçin E-Postayla İletişim

zet

Dil öğretiminde Bilgisayar Destekli İletişim (CMC) öğrencilere dilin amaç değil araç olarak kullanıldığı gerçek iletişim için fırsatlar sunmaktadır. Bu alışma, anadili İngilizce olmayan iki kültür arasında, kültür farkındalığı yaratmak için, iletişimin İngilizce sürdürüldüğü CMC'den yararlanılabileceğini öne smektedir. Bu amaçla bu araştırmada Türk ve Beyazrusya'lı katılımcılar arasında yedi hafta süreyle devam etmiş olan elektronik posta yoluyla iletişimin sonuçlarını incelemektedir. Bulgular, katılımcıların birbirlerine yolladıkları elektronik postalarda birbirlerine kültürleriyle ilgili verdikleri bilgilerin, internette elde edilebilecek gibi bilgiler yerine, içinde buldukları kültürde edinmiş oldukları bireysel, günlük deneyimlerinden bahsetmeyi seçmiş olduklarını göstermektedir. Bulgular aynı zamanda, katılımcıların bu bilgileri doğru ve etkili olarak değerlendirdikleri ve bir kültürü tanımak için önemli olarak gördüklerini göstermektedir. Bu nedenle bu alışma CMC'nin dil öğreniminde sadece

^aYrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana.

^bğr. Gör. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana.

dil kullanımı sağlamak amacıyla değil, aynı zamanda kultur farkındalığı yaratmak için de kullanılabilceğini one surmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli iletisim, elektronik posta ile iletisim, kultur farkındalığı

Giriş

Oldukça yakın zaman önce kullanıma sunulmuş olmasına rağmen internet insan hayatının büyük bir parçası halini aldı. İnternet'in yaygın olarak kullanılmasının ardındaki en önemli etkenlerden biri olan kolay bilgi erişimi, bu bilginin çoğunlukla yüzeysel ve eleştirel bakış açısından yoksun olması nedeni ile, dikkatle değerlendirilmelidir. Bu özellikle de farklı kültürler, ülkeler, milletler için bulunan bilgilerin önyargılar yaratmasına neden olabileceği için önemlidir. İnternet aynı zamanda, bilgisayar destekli iletisim (CMC) ile farklı kültürler arasında iletisim sağlama özelliği ile bu kültürlere mensup bireyler arasında iletisim kurulmasını sağlayarak bu kültürler arasında derinlemesine bilgi edinilmesi ve olası önyargıların açılması için de olanak sağlamaktadır. Bu alışmada, Türk ve Beyaz Rusya'lı katılımcılar arasında kültür farkındalığı yaratmada elektronik posta ile kurulan iletisimin rolü araştırılmaktadır.

Alan Tarama

Bilgisayar ve İnternet sadece bireysel öğrenim için değil, örgün öğrenim içinde de kullanılmaktadır. Dil ğretiminde internetten, dili araç değil amaç olarak kullanmak, ğrenci motivasyonunu arttırmak, yazma becerilerini geliştirmek, otonom öğrenimi arttırmak da dahil pek çok amaç için faydalanılmaktadır (Warschauer et. al., 2002; Carter, 1998; Skinner ve Austin, 1999).

Bütün bunların yanı sıra, dil ğretiminde CMC'den, ve elektronik posta iletisiminden sıklıkla yararlanılmaktadır. Elektronik posta iletisiminin kullanım amaçları arasında, yazma becerilerini geliştirmek (Warschauer 2002), ğrenci grup dinamiklerini harekete geçirmek (Sanchez-Castro 2007), uzaktan ğretim (Sanchez-Castro 2007) gibi farklı alanlara yönelik amaçlar bulunmaktadır. CMC, dil ğretiminde genel sınıf prosedürlerinin bir parçası olan dilin gerçek iletisim için kullanılması sonucuna yönelik olarak, gerçek iletisim sağlama potansiyeli nedeniyle, bilgi alışverişine yönelik olarak öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha aktif rol oynama fırsatı vermektedir (Mansor 2007). Bu amaca yönelik olarak genellikle öğrenilen dilin konuşulduğu kültürün mensuplarıyla elektronik posta alışverişi kullanılmaktadır (Hirvela , 2006;

Hauck, Youngs, 2008). Ancak, İngilizce uluslararası dil olarak, lingua franca, kabul görmekte ve sadece anadili İngilizce olan kültürlerle değil, bütün kültürlerle iletişim kurmak için kullanılmaktadır. Bu nedenlere, CMC'den farklı kültürler arasında iletişim kurmak, kültür farkındalığı ve karşılıklı anlayış geliştirmek için de faydalanılabilmektedir.

Çalışma ve Hedefleri

Bu çalışma elektronik posta ile İngilizce iletişimin anadili İngilizce olmayan iki kültür arsında kültürel farkındalık yaratmadaki rolünü araştırmaktadır. Bu amaçla, Beyaz Rusya Ekonomi Üniversitesi, Yabancı Dil bölümünden dokuz öğrenci ve Çukurova Üniversitesi, İngilizce öğretmenliği bölümünden 21 öğrenci gönüllü olarak bu çalışmaya katılmışlardır. Elektronik posta alışverişi Türkçe öğrenmekte olan Beyaz Rusya'lı öğrenciler için hedef kültür ile iletişim; İngilizce öğretmenliği öğrencileri olan Türk katılımcılar için ise hedef dil kullanımı sağlamaktadır.

Katılımcılara elektronik posta ile birbirleriyle iletişime geçmeden önce diğer kültür hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını görmek için anket verilmiştir. Bu ankette, diğer kültürde din, dil, eğitim, çok kültürlülük, edebiyat, medya, yönetim sistemleri ne bildikleri sorulmuştur. Anketin hemen ardından yedi hafta boyunca bu yedi konu ile ilgili olarak katılımcılar birbirlerini elektronik posta yoluyla bilgilendirmişlerdir. Yedi haftanın sonunda ise katılımcılara ikinci bir anket verilerek bu iletişim hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu çalışmada katılımcıların her iki ankete verdikleri yanıtlar ve elektronik postaların içerikleri analiz edilmiştir

Bulgular

İlk ankete verilen cevaplar katılımcıların yukarıdaki konularda internet'in sağladığı bilgilerden faydalandıklarını göstermektedir. Bu cevaplar, kısıtlı, yüzeysel, zaman zaman da önyargılı değerlendirmeler içermektedir. Yukarıda belirtilen yedi konudan ilki olan din konusunda öğrenciler ankette bu Ülkelerdeki en yaygın inanç sistemlerini belirtmişler ancak bu ülkelerde mensubu bulunan diğer dinlerden bahsetmemişler yada bu dinlere dair ne kadar bilgi sahibi olduklarını belirtmemişlerdir. Yapılan elektronik posta alışverişinde ise Beyaz Rusya'lı katılımcılar kendi kültürlerinde yer alan diğer inanç sistemlerinden bahsetmişler, buna karşılık Türk katılımcılar, dini bayramlarda yer alan geleneksel kutlamalarla ilgili detaylı bilgi vermişlerdir.

Dil konusunda ise anketlere verilen cevaplarda ağırlıklı olarak, kullanılan alfabeler, bu dili konuşan insan sayısı, bu dillerin konuşulduğu coğrafi bölgeler yazılmış, verilen cevaplarda istatistik bilgileri görülmüştür. Beyaz Rusya'lı katılımcıların göndermiş oldukları elektronik postalarda ise kullanılan dilin aynı dil ailesine mensup olan diğer dillerle ilişkisi ve bu dildeki ses sistemlerinden bahsedilmiş; benzer şekilde, Türk katılımcılar da kendi dillerinin ses sistemlerinden, gramer yapılarından örnekler vermişlerdir.

Eğitim ile ilgili anket sorularına verilen cevaplar çoğunlukla eğitim sisteminin kaç aşamalı olduğundan, zorunlu eğitim süresinden, sunulan yüksek öğretimden ve mesleki eğitimden bahsedilmiş, bu bilgilerin yine istatistiki bilgiler olduğu görülmüştür. Beyaz Rusya'lı katılımcılar göndermiş oldukları elektronik postalarda yüksek öğretim üzerine yoğunlaşmış, üniversite sistemlerinden ve üniversite öğrencisi olarak kendi tecrübelerinden bahsetmişlerdir. Buna karşılık, Türk katılımcılar üniversite öğrencisi olarak yaşadıkları deneyimlerin yani sıra ilk öğretim eğitim sürecinde günlük hayata dayalı pratikler doğrultusunda yazmışlardır.

Çok kültürlülük konusunda ankete verilen cevaplar yukarıdaki konularda olduğu gibi derinlikten yoksun olmakla birlikte, önyargıları da barındırmaktadır. Bu alandaki elektronik postalar bu ülkelerdeki varolan farklı kültürlerle ve komşu ülkelerde olan kültürlerle olan bağlara odaklanmaktadır.

Son olarak ankette edebiyat alanında sorulan soruya çok fazla cevap verilmemiş, verilen cevaplar da yine yüzeysel olmuştur. Özellikle Türk öğrenciler tarafından pek çok yazar ve şair ismi verilmiş, ancak bu isimlerle ilgili olarak katılımcıların ne kadar bilgi sahibi oldukları belirtilmemiş, isimler uzun listeler halinde verilmiştir. Elektronik postalarda ise, her iki grup da, edebiyattan değil geleneksel sanatlardan ve halk edebiyatından bahsetmeyi seçmişlerdir.

Son iki konu olan medya ve yönetim sistemlerinde ise katılımcılar, bu alanlar diğerleri kadar günlük yaşamlarındaki tecrübelerinde yer tutmadığından, diğer konulardan farklı olarak kendi deneyimlerine değil, istatistiki, ansiklopedik bilgilere dayalı elektronik postalar göndermişlerdir.

Verilen ikinci anketteki cevaplar katılımcıların CMC'nin, iletişime dayalı doğası gereği, o kültüre mensup kişiler tarafından dorudan verilen bilgilerin doğru ve etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Katılımcılar

edindikleri deneyime dayalı bilgilerin o kültüre ait bakış açısını ve yaşamı yansıttığını, bu nedenle CMC'yi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bulgular CMC'nin kültürel farkındalık yaratmakta faydalı olduğunu göstermektedir. Her iki grubun katılımcıları da elektronik postalarda, konu elverdiğince, günlük yasama dair edindikleri tecrübelerden ve bakış açılarından hareketle bilgi vermeyi seçmişlerdir ve benzer şekilde edindikleri bilgileri doğru ve etkili olarak değerlendirmişlerdir.

İlk anketteki yüzeysel ve zaman zaman yanlış bilgilerin aksine CMC ile kurulan iletişimdeki katılımcılar ortak noktalardan hareketle kendi tecrübelerini ve bakış açılarını yansıtmışlardır ki bu tür bir yaklaşım kültürler arası iletişim ve karşılıklı anlayış kurmada önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları CMC'nin İngilizce öğretiminde yalnızca dil öğretim yöntemlerine yada öğrenilen dilin kültürüne yönelik olarak değil, İngilizce'nin lingua franca rolü doğrultusunda, farklı kültürlerden öğrencilerle kültürel farkındalık yaratmak için önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Introduction

Although World Wide Web (WWW) has been invented just over a decade, it is now an essential component of everyday life. One of the most commonly used feature provided by the Internet is the easy access to information. Yet, this also entails dangers to the Internet users unless they are critical about the information retrieved, which is more likely to lack an in-depth and critical approach to the subject of inquiry. Even more so, if their search is about different cultures and countries, since, there is a danger of taking stereotypical information for its face value. On the other hand, the Internet can also serve to remove the stereotypes and provide the users with the insights of the members of that culture through providing genuine communication between the members of different cultures via Computer Meditated Communication (CMC). In the case of this study, cultural awareness via e-mail exchange between Turkish participants, studying English language teaching and Belarusian participants, learners of Turkish language, is investigated.

The Internet and CMC in Formal Education

The Internet is not only used for informal learning experiences but also as part of formal education. Although a relatively new aspect of our lives, computers have been adapted soon after its invention as a part of educational settings and educational research. The Internet in particular offers a wide range of uses for language learners from discussion boards, student collaboration, to providing authentic language, audience, and a purpose for the students to increase student motivation, to develop writing skills, promoting learner autonomy, and so on (Warschauer et. al., 2002; Carter, 1998; Skinner and Austin, 1999). However, as Timucin (2006) remarks, Computer Assisted Language Learning (CALL) is an interdisciplinary issue, and as such, it involves other aspects as well as language learning methodologies.

Within the broader study of CALL, Computer Mediated Communication or e-mail exchange has been made use of extensively in language education. Although it is used mainly for developing writing skills (Warschauer 2002), CMC has been made use of in a wide range of areas from fostering learner group dynamics (Sanchez-Castro 2007) to distance education (Luppicini, 2002). Since CMC promotes “active engagement, discovery learning, sociocultural context, and co-construction of knowledge in knowledge communities or communities of practice” (Luppicini, 2002: 89) through interaction, CMC results in more active students, who inquires and provides more in their writings since e-mail exchange provides the students with opportunities in foreign language teaching for genuine communication (Mansor 2007).

Therefore, it is not surprising that CMC is made use of for creating opportunities for the language learners to communicate with each other, without the risks involved in face-to-face classroom interaction; and with the members of the target culture (Hirvela , 2006; Hauck, Youngs, 2008). Nonetheless, the role of English as an international language, lingua franca, has long been acknowledged. Hence, it bears great potential to build communication and understanding between two cultures, the members of which are EFL learners/speakers, using English as the medium. Thus, CMC also serves to increase social awareness (Belisle 1996). We believe that CMC bears a great potential in raising cultural awareness, as well as its uses in ELT methodology

as reviewed above. Thus, this study explores the issue of raising cultural awareness in two non-native speaker contexts through CMC.

Study

Purpose of the Study

The aim of this research is to inquire about the effect of e-mail exchange in raising cultural awareness in the contexts of Turkey and Belarus. Nine students from Foreign Language Department at Belarus State Economic University, Belarus, and 21 students enrolled in the Culture course at ELT department, Cukurova University, Turkey, participated in this study. Belarusian students are studying Turkish, thus, CMC provided access to target culture for these participants, while providing the use of target language, English, for the Turkish participants. The participants were selected on voluntary basis to answer the question “Is CMC beneficial in raising cultural awareness between two non-native English speaking cultures?”

Method of Study

This study adopts a qualitative approach since data collected and analysed calls for content analysis of the e-mails exchanged and the responses to the questionnaires with open questions. The participants’ answers to questionnaire 1 and the themes emerging from e-mails are also presented with their frequencies for the purposed of providing the reader with a broader picture.

Procedure

The study was conducted over a period of seven weeks. At the beginning of the study, the participants from both countries were e-mailed questionnaire 1 to find out about their present information on the other culture, which inquired about the participants’ present information on the religion, language, education, multiculturalism, literature, media, and government systems of the other culture. These seven topics were later used as prompts to initiate the e-mail exchange between the participants in groups of 5-6. On each week, the participants were asked to exchange e-mails on one of the above topics. Each member of the groups read and responded to the emails collectively. At the end of the course, the students were given a second questionnaire investigating whether or not they found CMC to be beneficial in

learning about the other culture and their perception of the role of e-mail exchange in raising cultural awareness

Research Instruments

Prior to the written interaction between the Belarusian and Turkish participants, both groups were given a questionnaire as a baseline to find out about their awareness of the two mentioned cultures. At the end of the study the participants were given the second questionnaire to investigate their evaluation of the e-mail exchange. Furthermore, the content of the emails were analysed to find out about the nature of the information exchanged, as it was anticipated that it would provide data on the role of the e-mail exchange in raising cultural awareness since the contents of the emails were decided upon by the participants themselves.

Findings

Before and During E-mail Exchange

The responses to the first questionnaire show that the participants do not have an in-depth knowledge about the other culture, as anticipated. Although they provide answers to the questions about the seven topics mentioned above, their answers lack the in-depth understanding about that culture and have statistical, and at times stereotypical information available to the Internet users.

Through CMC, however, it is found out that the participants utilised CMC to give / receive in-depth, detailed information about their culture, along with the unique insiders' perspective as the members of that culture. Using the opportunity of genuine communication with each other, the participants chose to provide information and inquire about more practical, everyday knowledge the other party could provide them from the insiders' perspective. It is also found out that the e-mails on the media and governmental systems failed to provide the insight and the first-hand experience that the e-mails on other topics reflected. Below, the student responses to the first questionnaire and the contents of the e-mails exchanged are presented for each of these topics.

1. Religion

The participants' responses to the question "What is/are the religion(s) practiced in Belarus/ Turkey and what do you know about it/ them?" reveal that the participants already have an awareness of the faith systems practiced in these countries. However, this awareness is rather limited. The Belarusian

participants respond to this question as “Islam”, while the response from the Turkish participants is “Orthodox Christianity”. Although the responses reflect recognition of the major belief systems in both countries, they fail to recognise other religions practiced. Similarly, the responses do not provide any clues on whether or not the participants are in any way familiar with these religions and their practices.

It is no surprise, therefore, that the participants take this opportunity to provide the members of the other culture with detailed insight on these issues. The emails exchanged give a detailed account of the practiced religions. The Belarusian participants choose to emphasise the practice of other religions in their culture:

Over its entire history, Belarus has been at the junction where two worlds, two cultures and ideologies met. This has defined its unique cultural and historical position in Europe. The Belarusian nation's culture has been enriched with achievements of other cultures absorbing primarily the values that could be adapted to the local environment. Traditional religions played an important role in developing general culture of the Belarusian nation.

...

Many Roman Catholic Churches in Belarus are the centers of not only religious, but also cultural and educational life. The Church of Saint Simon and Helena in Minsk became one of such centers (Sunday schools for children and adults, youth societies).

...

Followers of the Judaism were known in Belarus as far back as in the 9-13th centuries. The second half of the 17th and first half of the 18th centuries saw the most powerful inflow of the Jewish population to Belarus.

...

Islam propagated in Belarus in 14-16th centuries. The Grand Dukes of Lithuania who invited Moslem Tatars from the Crimea and Golden Horde to protect the state frontiers promoted that process. Since the 14th century, the Tatars were offered a settled way of life, state ranks and offices.

Turkish participants, on the other hand chose to focus on religious celebrations in their own experiences that have become a part of the culture:

In Turkey, where Ramadan celebrations are infused with more national traditions, and where country-wide celebrations, religious and secular alike, are altogether referred to as Bayram, it is customary for people to greet one another with "Bayramınız Kutlu Olsun" ("May Your Bayram Be Celebrated"), "Mutlu Bayramlar" ("Happy Bayram"), or the more quaint "Bayramınız Mübarek Olsun" (May Your Bayram Be Holy", i.e. "Holy Bayram Upon You"), while enjoying a number of local customs.

...

It is a time for people to attend services, put on their best clothes (referred to as "Bayramlık", often purchased just for the occasion) and to visit all their loved ones (such as friends, relatives and neighbours) and pay their respects to the deceased with organized visits to cemeteries, where large, temporary bazaars of flowers, water (for watering the plants adorning a grave), and prayer books are set up for the three-day occasion

...

It is regarded as especially important to honour elderly citizens by kissing their right hand and placing it on one's forehead while wishing them Bayram greetings. It is also customary for young children to go around their neighbourhood, door to door, and wish everyone a happy Bayram, for which they are awarded candy, chocolates, traditional sweets such as Baklava and Turkish Delight, or a

small amount of money at every door, almost in a Halloween-like fashion.

It is safe to argue at this point that the participants embrace CMC as an opportunity to gain and raise awareness on this topic, providing in-depth information along with the examples of actual practices they have been experiencing from unique perspectives of insiders.

2. Language

The participants' answers to Questionnaire 1 demonstrate statistical and factual knowledge about the languages. Table 1 shows that the most common theme in the answers to this question is the alphabet used in these languages, followed by the speakers and geographical area in which that language is spoken. Yet, when it comes to learn from each other about their languages, the respondents choose to provide a more in-depth perspective to the other party. The information exchanged about languages spoken in each culture includes the below themes as well as a brief overview of the grammatical and phonetic systems.

Table 1: Responses on language and language policy

What do you know about Belarusian/ Turkish language , and language policies in Belarus/ Turkey?	
<i>Theme</i>	<i>Frequency</i>
Alphabet	10
Speakers	7
Geographical area in which the language is spoken	6
Language family	1
Historical development of the language	1

Again, the responses to the first questionnaire are rather limited to statistical and encyclopaedic knowledge. The most common response is the alphabet, i.e. Turkish language uses Latin alphabet and Belarusian language uses Cyrillic alphabet, followed by the number of the speakers of these languages, accessed via the Internet.

While one response to the questionnaire refers to the language families, the e-mail received from the Belarusian participants regarding

languages and language policies give a much detailed account of this theme, building links between the Slavic languages and Belarusian. This email also emphasises the differences between native Russian and Belarusian, voicing a concern that Belarusian is losing influence as the official language is Russian. This group moves on to give information on the phonetics of their language:

Belarusian has 5 vowel phonemes /i/, /e/, /a/, /u/, /o/. The vowels /o/ and /a/ are distinguished only in stressed positions. Unstressed /o/ becomes /a/. The vowels /i/ and /e/ are also distinguished only in stressed position. In unstressed positions, /e/ becomes /i/. Belarusian has 38 consonant.

In response, the Turkish participants also choose to provide information on the phonetics together with the grammatical structure of their language:

There is another interesting letter which is called "the soft g". This symbol is created by adding a cedilla this time to the top of the letter "g". The reason why it is called "the soft g" is the fact that you prolong the preceding vowel when there is a "soft g", in a way softening the utterance. To give you an example and let's kill two words, (ooppss) birds with one stone here; every foreigner, at least at the beginning, finds it very difficult to say "thank you" in Turkish, "tesekkur ederim". Instead, there is a more friendly and easier way, that is, by saying "sagol", and the "g" here is a "soft g" and it is described with a cedilla dot on its top. So, you read it as "saaol" by prolonging the "a" sound, making it as if it were double. "Saaol", "Thanks". ...The reason why we do not put these letters right here on this section is that your browser might not support Turkish characters and you may find totally irrelevant letters if not signs instead.

...

Turkish is an agglutinative language, meaning a fairly large number of affixes in Turkish may be added to the root; each affix has one meaning or grammatical function and retains its form more or less unaffected by the morphemes surrounding it. This term is traditionally used in the typological classification of languages. Turkish. To put it more simply, there are suffixes added to the stem of the words to generate new words or even sentences.

Similar to the contents of the e-mails exchanged, the information on this topic reflects the participants' own experiences, values, and insider perspectives. The e-mail from the Belarusian group, reflect their perspective regarding the perceived role of their language in relation to other languages by the Belarusian participants. It is safe to claim that this perspective is unique to the native speakers of that language.

Since the participants are students of language, they also chose to give information to each other on the linguistic aspect of their languages, i.e. phonetic and grammatical structure of their languages. This information, however, is again, presented together with the practical, everyday information that they consider useful for the other party, where the Turkish participants provide pronunciation tips for informal greeting in Turkish.

3. Education

As the extract above shows, while the participants' knowledge of Turkish and/ or Belarusian languages were initially limited to encyclopaedic and statistical knowledge, e-mail Exchange gave the participants to provide deeper and more detailed insight into the workings of these languages as well as a more detailed account of the themes that emerged from the initial responses. Participants' answers to the question regarding education follows a similar trend, as will be discussed below.

Table 2: Responses on education

What do you know about education and policies of education in Belarus/ Turkey?	
<i>Theme</i>	<i>Frequency</i>
Three phases of school education: primary, secondary, high school	8
Compulsory education between ages of...	7
Higher education 1. public and private 2. student-exchange programmes 3. institutions, centres, and departments	5
Vocational education	4
(No) education fee	2
Pre-school education	1
Sports education	1

The most commonly referred to aspect of the educational systems of these countries in the first questionnaire is the three phases of formal education, that educational system offers primary, secondary, and high school education in both countries. The next most frequent theme is the length of time required for compulsory education, followed by the responses regarding higher education. These responses give information about the public and private universities, student-exchange programmes, and diversity of higher education programmes offered in different institutions, centres, and departments. Four responses mention the diversity of vocational education offered in both countries. It should be remarked here that these answers note short, factual information on the themes above; they do not provide detailed information on either of these aspects. Yet, the contents of the e-mails exchanged, again, provide personal, everyday experiences of the members of these cultures in relation to these topics as well as more detailed information on the themes emerging from the responses to the questionnaire. The Turkish students write on the structure of the Educational system:

The general structure of Turkish educational system is similar to that of most countries. It comprises pre-primary education, primary education, secondary and higher

education. There are many universities in Turkey. They train different trades and professions. In Turkey, it is very prestigious to be a student. Still, there is a significant number of illiterate people, especially in rural areas.

And on their experiences as students:

Students attend school in uniforms, which are usually blue or very occasionally black for public schools. The uniforms of private schools are generally more colorful and with ornament

...

At the beginning of the week on Monday mornings and at the end of the week during Friday afternoons, flag ceremonies are held with all the teachers and students present in the courtyard or playground of each school. Each morning, primary school students pledge in chorus to be honest and studious, to protect the young and respect the old, to love their country more than themselves.

...

Students show respect for their teachers by addressing them "HOCAM", which means "sir" or "teacher", or by standing up as a class when a teacher enters the classroom.

...

A special feature of primary schools is that one teacher takes care of all the students in one class, from the first grade on and continues with those children for eight years until they finish their compulsory education.

The school age population of Turkey is very large and often school buildings and teachers are insufficient to cope. This

results in two sessions of school, one in the morning and one in the afternoon.

...

Students are admitted to universities through an examination held once a year. In order to obtain a good future, students want to study in good departments at good universities. This is why they start studying for the entrance exams as much as two years in advance; generally taking private courses as well.

Similarly, Belarusian participants' email focuses on the structure of the educational system in Belarus:

In Belarus, School education falls into three levels: primary (4 years), basic (9 years) and secondary (11 years). A child can be admitted to school at 6 or 7 years of age. Basic education is compulsory for all children.

This group also moves on to giving information on the structure of the universities in Belarus stating that the universities are established in specific fields such as Agriculture University, Medical University and so on. Both Turkish and Belarusian participants also write about their experiences as university students.

Again, via CMC the participants write from an insider perspective, providing information which is not accessible via usual resources. Similar to the results of language, the nature of the information the participants exchange via e-mails is more detailed and provides first-hand experiences.

4. Multiculturalism

The small number of responses regarding multiculturalism from both groups shows a lack of information on this topic. Besides, the responses to multiculturalism reflect the superficial, at times inaccurate and stereotypical nature of the information available on World Wide Web. When inquired about the multicultural structure of the other culture, the responses reveal a great confusion, lack of in depth knowledge and a stereotypical understanding of these cultures as shown in Table 3.

Table 3: Responses on multiculturalism

What do you know about the multicultural structure in Belarus/ Turkey?	
Responses by the Turkish participants	Frequency
Belarusian , Russian ,Polish , Ukrainian ,Jewish ,other	6
Responses by the Belarusian participants	
Azerbaijan, Turkmenistan, Uzbekistan, Kurdish (but suppressed)*	1
Kurdish	1
Lack of recognition of ethnic and cultural diversity and terrorism*	2

* Participants' own wording

The few responses by the Belarusian participants' show confusion on the multiculturalism in Turkey with the Turkic countries. Furthermore, the responses reveal biased information on the current multicultural structure of Turkey. Turkish participants' responses, likewise, lack an accurate understanding of this culture, since they are limited to the names and statistical information, i.e. the population and percentage, of the mentioned ethnicities, and fail to show any insight on the role of these ethnicities in Belarusian culture.

The e-mail exchange in this topic show the participants' willingness to provide insight on multiculturalism in both countries. The Turkish participants' e-mail opens with a definition of nation:

The Turkish people are a nation defined more by a sense of sharing a common Turkish culture, than by ethnicity, religion or by being subjects to any particular country.

The e-mail then moves on to giving a comprehensive list of the ethnic groups living in Turkey, and a list of the countries the members of which have recently been migrating to Turkey or to EU via Turkey. Similarly, the information provided by the Belarusian students focus on the ethnic groups living in Belarus together with the close family ties with the neighbouring countries.

The e-mails exchanged on this topic lack the typical personal, everyday experiences of the participants as visible in other e-mails. Yet, they provide information on the multicultural structure of their cultures, which was missing in the participants' responses to questionnaire 1; and reflect the perspective of the members of that culture, e.g. adopted definitions of nation, which, we would like to argue, is invaluable especially at the face of biased information easily available. Communication between members of different cultures can prove to be of immense use to eliminate such biases and to build common ground between different cultures.

5. Literature/ Folk art

As discussed above, the information retrieved from third parties such as the Internet can be biased and inaccurate. Students' responses to the question regarding literature in questionnaire 1 show that such information can also be rich in breadth but not in depth. The exhaustive list of Belarusian writers in the responses of Turkish students denote that their familiarity to Belarusian literature is limited to encyclopaedic knowledge accessed via the Internet as shown in Table 4 below.

Table 4: Responses on literature

Each culture has its own literature. Upon this knowledge, can you give any specific example you have found very interesting in Belarusian/ Turkish literature?	
<i>Responses by the Turkish participants</i>	Frequency
Yanka Kupala and Yakub Kolas	1
Frantsysk Skaryna, Symon Polatski, Yan Chachot, Vincent Dunin- Martsinkyevich, Maksim Bahdanovich, Ales Harun, Vladimir Zylka, Kazimir Svayak, Yanka Kupala, and Yakub Kolas and the prose writers Zmitrok Byadulya and Maksim Haretski	2
Vasil Bykaŭ and Uładzimir Karatkievič .	1
<i>Responses by the Belarusian participants</i>	
Omer Hayyam, Turkish fairy-tales and the main character Nasredin Hoca	2
Turkish folk literature is very rich and comprises anonymous works of bard poets. It reflects the influence of Islam and at the same time represents universal human values.	1
Nobel prize winner Orhan Pamuk	1

The responses to this question generate names of literary figures. However, it is not clear whether the participants, especially the Turkish participants, are familiar with the works of these names or if they simply run a search engine looking for information on the target culture. The responses of Belarusian participants, on the other hand, generate less names, Omer Hayyam, Nasreddin Hoca, a fictional character of many moral stories, and Orhan Pamuk. It should be noted here that Orhan Pamuk is the only Turkish writer among these names. Omer Hayyam, though famous for his work in Turkey too as in many other countries, was not Turkish and Nasreddin Hoca stories are indeed famous examples of oral tradition, yet are not typical representatives of Turkish Literature.

Interestingly, the participants did not volunteer to provide each other with examples of or suggestions for reading lists from their literature in their e-mails. Instead, they preferred to exchange information on folk art:

The Belarusian folk art has been developing predominantly as a domestic craft and only some types of it were practiced as trade for sale. Such specifics of its existence and actually non-market orientation defined the major features of the Belarusian folk art: profound traditional nature, explicit functionality of goods, generalization of forms, reserved and predominantly geometric symbolic decor.

...

Refinement and delicacy of coloristics and ornamentation are characteristic of woven goods among which towels (rushniky) have a significant place, since Belarusians have been using them for long not only for utilitarian and decorative purposes, but also for performing important rites. Ancient rhombic and geometric motives prevail in the woven or embroidered ornament of symbolic red color.

...

A special attention was attributed to female festive clothing. Perception of a woman as a transmitter of life and home keeper significantly influenced her dress. It is characterized by more complex forms than that of a man and has an extremely ancient semantics of both components of the set and its decor.

...

Turkish folk literature is an oral tradition. It reflects the problems of people who have abandoned their nomadic life-styles. One example of this is the series of folktales surrounding the figure of Keloğlan, a young boy beset with the difficulties of finding a wife, helping his mother to keep the family house intact, and dealing with the problems caused by his neighbours. Another example is the rather mysterious figure of Nasreddin, a trickster who often plays jokes, of a sort, on his neighbours.

...

Much of the poetry and song of the aşık/ozan tradition, being almost exclusively oral until the 19th century, remains anonymous. There are, however, a few well-known aşiks before that time whose names have survived together with their works...

Although it is not clear why the participants preferred to focus on folk art and folk literature in their e-mails rather than information on the literary works or figures or suggestions for possible literary works to read, the e-mails still reflect a detailed account of the chosen direction. Especially the emails written by the Belarusian students reflect their personal experiences of folk art.

The contents of the e-mail exchange on the topic of media and governmental system, however, fail to generate personal experiences of the participants as the members of that culture. They are rather limited to factual

knowledge on the legislation systems, election systems, names of the major printed and visual media. We would like to argue that the main reason for this is the difficulty of personalizing these topics or infusing them in one's everyday life, which has been the direction the participants chose to embark on since the very beginning of e-mail exchange.

After the E-mail Exchange

At the end of the seven-week period, the students were given questionnaire 2 asking about in what ways they found the email-exchange to be beneficial, if they at all found it beneficial. Of the 24 questionnaires returned, all stated that they found the experience beneficial. As anticipated, the responses point out that the participants valued the first-hand experiences in the other culture form the very members of that culture, through two-way communication.

The most common theme raised by the students' answers is the value of two-way communication, which leads to what the students report to be accurate and efficient information about the other culture. Student A writes:

We can obtain the information from the first hand and in that way we are not limited to what a book says, we can ask whatever we wonder, which is very important to learn about a certain culture.

As anticipated, based on the contents of the emails exchanged, the students' responses on the benefits of CMC focus on the value of information obtained from the members of the target culture. It is no surprise that the students' answers remark the perspective and the experiences of the members of that culture as an important advantage of CMC, since throughout the course they chose to provide each other with this kind of information wherever they could. Student B remarks:

People carry culture inside themselves, in their minds, sometimes even without realizing it. Learning from them, asking them about their culture was a big advantage. Sharing ideas, thoughts and beliefs, we also shared a part of our cultures, and in that way it helped us learn in a better and more effective and efficient way. This communication helps learners to avoid situations of cultural misunderstanding while being in this foreign country, to avoid a

conflict and a cultural shock. Finally, learning form others always helps us to understand ourselves better.

The value of the two-way communication lies in the possibility to inquire about an issue, i.e. initiate request for information, and that the information they received is effective, i.e. obtained directly in a short amount of time, which is also considered to be accurate.

Student C: Most probably, people living in one country are the ones who know that language and culture the best. Secondly, learning another culture from its members certainly entails a more natural process which consequently gives more useful results. Last, but not least, it is more fun as the ones you are interacting with are more dominant, learned, comfortable with what they are doing.

Student D: ...form what I got, I can say that they explained to me what you can never find in books, Internet or elsewhere. I got information in a very fair, concise and effective way. That was a help. I don't have much time to read lots of newspapers in order to understand what goes on in the country, and being abroad the opinion that I usually get is manipulated by someone, or at least influenced. Turkish students let me know what are their ideas about happening events. That gave me a very good, large and quite rich perspective of the view of events in a very short time.

It is also very important that the participants not only value CMC to provide effective, accurate information via personal experiences but also acknowledge the value of the unique perspective of the members of that culture. Hence, the students found e-mail exchange beneficial not only in distancing themselves from stereotypes but also in understanding themselves better.

Student E: I noticed that Turkish people are different in a lot of ways. ... Native speakers teach you more quickly and more precisely. They explain to you through their own experience what they think about this and that tradition. Observing people

personally helps you to stay distantly from stereotypes and make your own perception of people. Not all the nation is like the one that described in a book, and people differ even inside the nation. Building personal contacts with as many people as possible through personal contacts improves your understanding of the culture.

Discussion Of The Findings And Implications

This study aims at answering the question whether or not CMC is beneficial in raising cultural awareness between two non-native English-speaking cultures. The findings of the content analysis of the e-mail exchange and questionnaire 2 point out that CMC is a beneficial tool in raising cultural awareness. The most interesting finding is the direction the participants from both cultures chose to take in their e-mails. It is important that the participants used e-mail exchange as an opportunity to provide and access information, that is not typically available to them via other means, such as the Internet, and can be provided only by the members of that culture.

Both groups of students focused on providing each other with everyday, first-hand experiences in the broad topics they were provided with to serve as prompts for e-mail exchange. Such personal, practical experiences involved informing each other about a wide range of issues from traditional practices of religious festivals to past and present experiences as students. Besides the actual experiences, the participants also provided each other with the unique insider perspective, values and beliefs on the given topics, which are most visible in the e-mails on multiculturalism, and language policies. The findings also point out that the participants value personal experiences and perspectives of the other group as accurate and efficient, as discussed in analysis of the second questionnaire.

We would also like to argue that the recognition of the value of such information is vital since there is a great information flow available via communication technologies, the most influential one being the Internet. Yet such information bears the risk of being superficial and at times stereotypical, as can be seen in the students' answers to questionnaire 1. At this point, enabling the members of different cultures to speak for themselves will not only provide a chance to see the value of target language as means of genuine communication but also much needed intercultural communication, which will

open doors to the learners in many aspects from personal development to building an understanding where human values are shared and celebrated. Therefore, we would like to argue, CMC bears a great potential in raising cultural awareness, as well as for the more commonly used aspects in foreign language teaching methodologies.

Due to time limitations, this course's impact on students' writing skills were not investigated. We would like to suggest that further research on the impact of CMC for raising cultural awareness on students' writing skills will help add to wider body of knowledge. Similarly, time limitations in this study led to allocating one week for e-mail exchange for each of the seven topics mentioned above. We would also like to suggest that further research where possible topics are not required to be covered in such limited time can prove to be fruitful in developing a deeper understanding of the nature of the cultural awareness raised in such courses.

Conclusion

The contents of the email exchange show that the participants embraced the opportunity to exchange information on the above topics. Although the responses to the questionnaire before CMC note limited, and at times stereotypical knowledge about each culture, the e-mails focus on practical, experience based information. In fact, the participants of this study preferred to focus on their perspectives as insiders, wherever they could. The results of the study show that CMC does not have to be limited to practicing target language skills. When provided with the opportunity, the learners use CMC to build relationships to understand the other culture and to introduce their own.

Bibliography

- Belisle, R. 1996. E-Mail Activities in the ESL Writing Class. **The Internet TESL Journal**. 2/12. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Belisle-Email.html>
- Carter, R. 1998. Orders of Reality: CANCODE, Communication and Culture. **ELT Journal**. 52/1. pp. 43-56
- Hauck, M. and Youngs, B. L. (2008) Telecollaboration in Multimodal Environments: The Impact on Task Design and Learner Interaction. **Computer Assisted Language Learning**. 21/2 pp. 87-124
- Hirvela, A. 2006. Computer-Mediated Communication in ESL Teacher Education. **ELT Journal** 60/3. pp. 233-241
- Luppini, R. J. 2002. Toward a Conversation System Modeling Research Methodology for Studying Computer-Mediated Learning Communities. **Journal of Distance Education** 17/2. pp. 87-101
- Mansor, N. 2007. Collaborative Learning via Email Discussion: Strategies for ESL Writing Classroom. **The Internet TESL Journal**. 8/3.
Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Mansor-EmailDiscussion/>
- Sanchez-Castro, O. 2007. Learning Languages On-Line: Interpersonal Dynamics and Humorous Language Play. **International Journal of the Humanities**. 4/ 9. pp. 107-122
- Skinner, B., and Austin, R. 1999. Computer Conferencing – Does it Motivate EFL Students? **ELT Journal**. 53/4. pp. 270-276.
- Timucin, M. 2006. Implementing CALL in an EFL Context. **ELT Journal**. 60/3. pp. 262-270.
- Warschauer, M., Shetzer, H., and Meloni, C. 2002. **Internet for English Teaching**. United States Department of State Office of English Language Programs: TESOL

Ekonomik Krizlerin Eğitim Politikalarına Etkileri^a

Songül Altınışık^b

Özet

Türkiye, genç bir nüfus yapısına sahiptir. Aile planlaması çalışmaları, okur-yazarlık düzeyindeki artışlar, bebek ölüm hızındaki kısmi azalma, yaşam süresindeki az da olsa yükselme, kentleşme hızındaki azalma vb. iyileşme göstergelerine karşın nüfus artışı devam etmektedir. Türkiye, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte kalkınmasını devletçi bir sistemle yürütmeye başlamış; 1960'lı yıllardan itibaren planlı döneme geçilmesiyle birlikte uzun yıllar karma-ekonomik bir kalkınma modeli izlenmiştir. 1980'li yıllardan itibaren serbest piyasa ekonomik sistemine geçilmiştir. Bu dönem Türkiye'nin yüksek enflasyon ve daha sonraki yıllarda ise terörle mücadeleye yöneldiği yıllar olmuştur. 1999 yılından başlayarak ekonomik göstergelerdeki olumsuzluklar, tırmanmaya devam etmiş ve 21 Şubat 2001 de Türkiye büyük bir krizle karşılaşmıştır. 2001 krizi, Türkiye'nin son elli yılda karşılaştığı en büyük krizdir. Türkiye, bu krizde Ülkenin iç meselelerinin yanı sıra küresel krizden de etkilenmiştir.

Kriz, derinliği nedeniyle ihracat dışında tüm sektörleri etkilemiştir. Krizin olumsuzluklarını gidermek üzere bir dizi ekonomik ve sosyal istikrar tedbirleri alınmıştır. Kriz sonrası alınan bu istikrar tedbirleri ile, daha çok ekonomik göstergelerin iyileştirilmesine öncelik verildiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, 1994 ve 2001 krizlerinin ardından eğitim bütçesinde kesintiye gidildiği düşünülmektedir. Oysa, nüfus artışı bile tek başına, eğitim harcamalarının kısılmamasına hatta artırılmasına bir gerekçedir. Böyle bir kesintinin ise uzun vadede eğitim adına onarılması güç sorunlar ve sonuçlar yaratacağı bilinmektedir. Çalışmada, krizin eğitime etkisi nicel verilerle ortaya konulup bunun yaratacağı olası olumsuz sonuçlar belirlenmiştir. Çalışmada yazılı metinlerden yararlanılmış ve tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma, giriş, durum analizi, kalkınmada insan faktörü ve ekonomik istikrar tedbirlerinin eğitime etkileri ve sonuç olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın amacı verilmiştir. İkinci bölümde 2001 yılında yaşanan ekonomik krizin nedenleri belirtilip ekonomik istikrar tedbirlerinin gelişimi kronolojik olarak verilmiş, istikrar tedbirlerinin hedefleri açıklanıp bu tedbirlerden 24 Ocak 1980 kararları ve 5 Nisan 1994 kararlarının oluşum nedenleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde insana yapılan harcamanın bir yatırım unsuru olmasına karşın ekonomik istikrar tedbirlerinin, birey odaklı eğitim alanında yarattığı olumsuz sonuçlar ve istikrar

^a 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur. 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

^b Doç. Dr., Yarı Zamanlı Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

tedbirlerinin uygulandığı yıllarda eğitime yapılan harcamalar üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, istikrar tedbirlerinin uygulamalarının ardından oluşan olumsuz sosyal doğurguların Ülkeyi yeniden birçok alanda darboğazlara götürdüğü vurgulanarak değişiklik önerileri getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, kalkınma, ekonomik kriz, ekonomik istikrar tedbirleri, istihdam, bütçe.

Abstract

The demographic structure of Turkey mostly consists of young population. Despite the fact that there are studies about birth-control, increase in literacy, relative decrease in the number of child-death, little betterment in life-expectancy, developments in urbanization, and some other positive signs of improvement, the number of overall population has still maintained to increase. After the establishment of republic, Turkey had led its development within statist policies. In the nineteen sixties, after entering scheduled period, Turkey adopted amalgamatic economic systems, and practised such developmental paradigms for many years. In the decade of the eighties, Turkey got into free economy markets. This was also the period when Turkey struggled with high percentages of inflation and fought with ethnic terrorism. Starting with 1999 the negative signs of economy had continued to exist and that caused economic crisis in Turkey on 21 February, 2001. Economic crisis in 2001 was the biggest one in the previous fifty years. In this crisis, Turkey was faced with not only problems at home but also with the bad affects of global economy.

Because the crisis was so big, all sectors except for import were badly damaged. In order to repair the mentioned bad affects of the crisis some serious economic and social precautions were put into practice for the sake of consistency. It is thought that with these precautions for the sake of consistency, especially the betterment in economic signs were prioritized.

In this study, it is claimed that the governments have reduced the amount of budget for educational expenses after the 1994 and 2001 economic crisis. As a matter of fact, the increase in population can exclusively be the reason for the increase of the money spent on educational expenses. It is widely acknowledged that such reductions in the budget of education will cause irreparable problems and consequences in the long term. In this study, the bad affects of the crisis on education are displayed with concrete examples, and the possible negative outputs are specified. Some written materials are utilized, and scanning method is used in this study.

Key words: Economic crisis, financial stability measures, employment, training, budget.

Giriş

Türkiye, 1960'lı yıllardan itibaren ekonomik büyümesini, sosyal kalkınma politikalarını da içeren beş yıllık kalkınma planları ile gerçekleştirme sürecine girmiştir. 1980 yılına kadar kalkınmasını genelde iç kaynaklarla finanse eden Türkiye, bu tarihten itibaren dışa açık Türk ekonomisi çerçevesinde daha hızlı değişim gerçekleştirme hedefine yönelmiştir. Ancak, Türkiye, 1980'li yılların başından bu yana yüksek enflasyonla mücadele etmektedir. Bu mücadeleye 1984 yılından itibaren dışarıdan da yoğun bir şekilde desteklenmiş olan ayrılıkçı terörle mücadele eklenmiştir. Terör, Türkiye'nin teröre ayrılan kaynaklarının yatırıma yönlendirilememesini beraberinde getirmiş, bu durum, demokrasi, insan hakları ve sosyoekonomik kalkınmasında olumsuz etkiler yapmıştır. Diğer yandan Türkiye, genç nüfus yapısı, dinamizmi ve üretim kapasitesi itibarıyla ekonomik politikalarını sürdürmüş; Cumhuriyetin ilk yıllarındaki koşulların zorladığı devlet önderliğindeki kalkınma modelinden, karma ekonomik sistem ve daha sonra da dünyadaki gelişmelere koşut olarak piyasa sistemi ağırlıklı bir yapıya kavuşmuştur. Ancak, ekonomik krizler sonrası öngörülen istikrar tedbirleri uygulamalarına uzun yıllardan beri devam edilmesine karşın, yeni krizlerle karşı karşıya kalınmıştır.

Çalışma, konu ile ilgili mevcut yayınların ve raporların taranması suretiyle elde edilen verilere dayanılarak hazırlanmıştır. Kuşkusuz 15-20 sayfa ile sınırlı kalan bu çalışmanın daha derinlemesine çalışmalarla desteklenmesi gereği bulunmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye' de yaşanan ekonomik krizlerin ardından 1980-1999 yılları arasında uygulanan ekonomik istikrar tedbirlerinin sosyal politikalara, kalkınmaya ve özellikle eğitime etkileri irdelenecektir. Ekonomik istikrar tedbirleri bağlamında, 24 Ocak 1980 kararları, 5 Nisan 1994 kararları ve 2000 yılı enflasyonu düşürme programları ele alınacaktır.

Durum Analizi

Türkiye 21 Şubat 2001 den itibaren Cumhuriyet tarihinin en büyük ekonomik krizi ile karşı karşıya kalmıştır. Krizin temel nedenlerini aşağıdaki gibi özetlemek olasıdır:

-Sistemin yapısal bozuklukları (devletçilik, yüksek kamu açıkları, özelleştirmedeki yetersizlikler vb.)

-Siyasetçilerin yanlış yönetimi,

-Bürokrasinin kötü rolü,
-Şeffaf olmayan siyasi ve ekonomi yönetimi,
-Kurumlar arası birlikte çalışma ve işbirliği yetersizlikleri (diyalog eksikliği),

-Kurumlar arası işbirliği ve ilişkilerin hükümetlerce etkin olarak eşgüdülenememesi ve uygulanan ekonomik programlardan ve stand by anlaşmalarından sapmalar.

Öte yandan, Türkiye'de şimdiye kadar uygulanan 17 stand-by ekonomik istikrar paketinin çok az bir bölümünün başarılı olduğu da bilinmektedir. Ancak, IMF ile yapılan stand by anlaşmalarında, uygulamaya yansıyan sorunlar da yaşanmaktadır. Nitekim, özelleştirmede ortaya çıkan sorunların uzun yıllardır aşılmadığı bilinmektedir. Bunun somut örneğinin Türk Telekom ve THY'de ortaya çıktığı yorumları, ekonomi çevrelerince dile getirilmektedir. Ayrıca, 21 Şubat krizinin temel nedenlerinden birisini, kamu bankalarının 40 milyar doları bulan görev zararları oluşturmaktadır. Böyle bir açıklıkla (salt kamu bankaları için) bir ekonominin ayakta kalamayacağı ve krizin geleceği belli iken, yeterli önlem alınmaması ve hep Batıdan taze para aranmasını irdelemek gerekmektedir. Bu bağlamda, devletin hantal yapısının iyi işler hale getirilmesi sayesinde ekonominin yeniden canlandırılmasının mümkün olabileceği görüşleri savunulmaktadır.

Türkiye'deki ekonomik kriz, kuşkusuz küresel krizden de etkilenmiştir. Nitekim 1997 yılında baş gösteren Uzak Doğu Asya krizi ve Rusya krizinin olumsuz etkileri küresel krizin yaygınlaşma olasılığını da gündeme getirmiştir. (DPT, 2000 Yılı Programı)

Üretim ve talebin kısılması, döviz çıpalı programdan vazgeçilmesi, siyasi güveni sarsarak piyasaları olumsuz etkilemiş; dalgalı kur sistemine birdenbire geçilmesi, siyasi güven bunalımının sürmesi ile birlikte son krizin daha derin hissedilmesine neden olmuştur.

Krizin nedenleri arasında yönetimde yozlaşmanın da önemli rolünün olduğu bilinmektedir (İKV, 2001). Ayrıca, son yirmi yılda kayıt dışı ekonominin siyasete egemen olduğu da ileri sürülmektedir. Bunun bir uzantısı olarak, kayıt dışı ekonominin sabit ve dar gelirliler aleyhine dönüştüğü gözlenmektedir. Yozlaşan siyasetin bir göstergesi olarak parlamentoya kayıt dışı ekonomi, aşiret vb. temsilcilerinin girdiği, böylece siyasette bu kesimin de varlığı bilinmektedir. Nitekim iş dünyasının bir bölümünün, genellikle

birbirleriyle değil, yıllardır devletle iş yapmaya alıştığı, bazı holdinglerin bu yolla büyüdüğü ve haksız rekabet oluştuğu görülmektedir. Bu gibi durumlarda "hortumlama" ve devletin sırtından haksız kazanç sağlama devrinin kapanarak, şeffaf ve akılcı bir kamu yönetimine geçilmesinin, krizin atlatılmasında etken olabileceği görüşleri yaygınlık kazanmaktadır. Mevcut siyasetin değişmesi gerektiği, hem akademik ve hem de iş çevrelerince dile getirilmektedir. Çünkü Türkiye, genç ve dinamik nüfus yapısı, laik, demokratik sosyal hukuk devleti ilkesi ile çok daha ileri konumda olabilecek iken yetersiz yönetim ile kalkınmasını daha uzun döneme yaymakta ve bu durumdan tüm ülke zarar görmektedir.

Türkiye'de Ekonomik İstikrar Tedbirlerinin Gelişimi

Konunun daha ayrıntılı analiz edilip irdelenebilmesi açısından, Türkiye'nin bugün olumsuz konumda bulunmasında rol oynayan istikrar tedbirlerine değinmekte yarar bulunmaktadır.

Türkiye'de yaşanan ekonomik krizlerin ardından alınan ekonomik istikrar tedbirleri açısından bu kararlar öncesi ülkedeki ekonomik göstergelerin bilinmesine gerek vardır. Böylece, istikrar tedbirlerinin alınmasını gerektiren nedenleri kısaca özetlemek mümkün olacaktır.

1963-1972 yıllarını içeren ve o güne göre çok daha az hareketli bir dünya ekonomisinin geçerli olduğu ilk iki beş yıllık kalkınma planları döneminde uygulanan biraz devletçi biraz karma ekonomik devletçi politikalarda yaklaşık %10'luk enflasyonla yıllık ortalama %6.5'lük büyüme gerçekleştirilmiştir. Ne var ki, bu büyümedeki en yüksek payın, sanayi sektöründe olması, ekonominin ithalata olan gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu durum dış ticaret açığının büyümesine yol açmış ve böylece ihracata yönelmesi zorunluluğu doğmuştur. Bunun sağlanması için bir çözüm yolu olarak 1970 yılında IMF istikrar programı çerçevesinde Türk Lirasının değeri düşürülmüştür.

1974 yılı dünya petrol krizi sonrası petrol fiyatlarının yüksek oranda (4 katı) artmasının dünya ticaret hacminde neden olduğu ticari daralma, gelişmekte olan Türkiye'nin önemli ölçüde olumsuz etkilenmesine ve yeniden dış ticaret açığının büyümesine neden olmuştur. Yine, 1974'de yapılan Kıbrıs Barış Harekatının maliyetinin yansımaları ve sonrasında uygulanan uluslararası ekonomik ambargoyla, Türkiye'nin ekonomik dengeleri büsbütün bozulma noktasına gelmiştir. Ekonomik dengelerdeki bu denli

bozulmalara karşın, 1970 yılında birden bire artış gösteren işçi dövizlerinin ve döviz fazlasının olumlu etkisi, ekonomik politikalarda köktenci bir değişime gidilmesini zorunlu olmaktan çıkarmıştır.

Bu dönemde Türkiye'yi olumsuz etkileyen diğer önemli etkenlerden biri de, 1974 dünya petrol krizi sonrası dünya ekonomisindeki daralma ve durgunluk nedeniyle, Avrupa'ya işçi gönderme olanağının ortadan kalkmasıdır. Bunun sonucunda, işçi dövizini girişleri azalmış ve küçülen ekonomiye paralel olarak işsizlik artmıştır.

1970'li yılların başlarında beliren bu olumsuzlukları giderecek, kaynağında çözümleyebilecek nitelikte ciddi, kararlı, köklü bir değişimden söz etmek mümkün görülmemektedir. O yıllarda varolan siyasi istikrarsızlık, ekonomik politikalarda köklü değişimleri engellemede etken olmuş ve bu nedenle uygulanan gevşek para ve maliye politikaları sonucu kamu borçlanması gereksinimi giderek artmıştır. 1980 yılına gelindiğinde ekonomik dengelerin hemen hemen her parametrede bozulduğu görülmektedir. Örneğin, büyüme hızı eksi değer almış, enflasyon %108'leri aşmış (1979'da TEFE %63.9; 1980'de %107.2), dış ticaret açığı büyümüş, iç ve dış borç yükselmiştir (Köse, 2000, ss.24-27).

Kuruç(1991)'un araştırmasına göre, Türkiye'nin 1960 - 1987 dönemi sosyoekonomik görüntüsü şöyle özetlenebilir:

1. 1970'lerden bu yana Türkiye'deki genel eğilim, ekonomik büyümenin sosyal platformdaki gelişmelerin önünde yer aldığını göstermiştir. 1980'lerdeki istikrar tedbirlerinin eğitim ve sağlık alanında olumsuz yansımaları olmuştur.
2. 1970 öncesi geliştirme otoriteleri büyük oranda büyüme performans tasarımları ile ilgilenmişlerdir. 1970'lerin ortalarında sosyal gelişme olmaksızın büyüme fikri pek kabul görmemeye başlamıştır. 1980'lerde yaşanan ekonomik darboğazda yoksulluk tekrar gündeme gelmiştir.
3. Bu kavramsal değişim sosyal olguyu ön plana çıkaran yeni politika önerilerini de beraberinde getirmiştir.
4. Mahrumiyetin düzeyine ilişkin en iyi gösterge, anne ve çocukların karşı karşıya kaldıkları yoksulluk ve mahrumiyettir.
5. Araştırma, Türkiye'nin 1970 yılının dünya gelişim trendinde gerilerde olmasının nedeninin, kısmen sosyal göstergelerdeki geri kalmışlık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ülkenin 1970 sonrasında daha yüksek bir gelişme düzeyine yükselmesi, 1980'e kadar devam eden ekonomik göstergelerdeki büyüme

ile ilişkilendirilmiştir. Bu gelişme, ekonomik büyümenin sosyal gelişmenin önünde olduğu kanısını gündeme getirmiştir.

6. Elde edilen göstergeler son iki dönemde izlenen gelişim sürecine ışık tutmuştur. 1970, 1980 ve 1988'deki Türkiye profili, okur yazarlık oranının düşük, ancak gelişmişlik düzeyine göre ilk ve orta öğretim kayıtlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Farklı olguların varlığı nedeniyle, bu aykırı bir sonuç değildir. Gerçekte Türkiye'deki orta öğrenim kayıt oranı modern normlara ve hatta Orta Doğu, Kuzey Afrika ortalamalarına göre çok düşüktür. Türkiye'nin ilköğretim mezunlarının ülkesi olduğunu söylemek abartılı değildir. Nitekim toplam işgücünün %69'u ilköğretim mezunlarından oluşmaktadır.

7. Bir diğer vurucu nokta, kızların ilköğretimden sonra öğrenime devam edemedikleridir. Bu durumun, 1998 yılında çıkarılan ilköğretim yasasıyla değişeceği; kızların da en azından 8 yıllık ilköğretim mezunu olacağı düşünülmektedir. Ülkede genç kızların küçük yaşlarda evlendirilmesinin yaygın olduğu gözönüne alındığında, hijyen koşulları, bebek ve çocuk bakımı ve kadının toplumdaki yerinin iyi konumda olamayacağı anlaşılabilmektedir.

8. Son üç dönemde yaşam standardındaki yükselme, küresel olarak büyük bir artış kaydetmiştir. Ancak yaşam düzeyi Türkiye'nin bölgeleri arasında, özellikle Batının yüksek değerleri ile Doğunun düşük değerleri arasında önemli derecede farklılık göstermiştir.

1960'ların verileri, bu yıllarda hızlı bir sosyal kalkınmanın var olduğunu göstermektedir. 1970'lerde Türkiye'nin stratejisi, büyüme oranını maksimum düzeye çıkarmaktı. Bu dönem, Türkiye'de kişi başına gelirin \$1.000 düştüğü bir dönem olmuştur. 1970'lerin bir başka yönü de, Türkiye'nin "temel ihtiyaçlar" ya da "yaşam kalitesi" gibi konular üzerindeki uluslararası tartışmalardan uzak kalmasıdır. Aynı yıllarda gelir düzeyleri arasındaki dengesizlik artarken büyüme ve gelir dağılımı arasındaki değişime ilişkin sorunlar gündeme gelmiştir. Bu atmosfer içinde büyüyen sosyal gereksinimler ve bunların yansımaları yeni bir ivme kazanmıştır.

1970'lerin sonlarından 1980'lerin ortalarına kadar büyüme oranları daha da düşmüştür. Bu olumsuz sonuç; dış borç krizi ve tırmanan enflasyon oranı ile ortaya çıkmıştır.

Makroekonomik politikalar söz konusu olduğunda, 1980 dönemi iki ya da üç bölümde incelenebilir: Dönemin başlarında kaynak dağılımı itibarıyla yeni öncelikler, altyapı, hizmet ve dış ticarete verilmiştir. Büyüme oranı, geçmişe göre

daha düşük kalmış, enflasyon oranı sınırlanmış ve istikrar programı önemli dış destek alarak sürdürülebilmıştır.

1980'lerin ikinci dönemi, yüksek düzeylerde büyüme oranının yüksek enflasyon oranları ile birleştiği ve dış borç oranının yükseldiği bir dönem olmuştur. 1987'nin ortalarından sonra, üçüncü dönem dediğimiz zaman aralığında, ekonomik koşullar kötüleşmiş, büyüme oranı düşmüş ve enflasyon oranı yükselmiştir.

İstikrar Tedbirlerinin Hedefleri

Yukarıda kısaca özetlenmeye çalışılan benzer gelişmeler sonucu 1980 ve sonrasında Türkiye'nin karşı karşıya kaldığı ekonomik ve sosyal sorunları, özellikle döviz darboğazını- aşmak üzere üç kez(1980, 1994 ve 2000 yıllarında) geniş kapsamlı istikrar tedbirleri alınmıştır.

1. 24 Ocak 1980 Kararları

1980 öncesi dozu giderek artan olumsuzlukları gidermek amacıyla alınan 24 Ocak 1980 Kararlarının amaçları kısa ve orta-uzun vadeli diye iki grupta toplanabilir:

1.1. Kısa Vadeli Hedefler:

- Enflasyonun kontrol altına alınması,
- Dış kaynak açığının kapatılması,
- Üretimde ve toplam arzdaki tıkanıklığın giderilmesi,
- Verimli bir kaynak tahsis mekanizması sağlanması.

1.2. Orta ve Uzun Vadeli Hedefler:

- Ekonominin istikrarlı bir yapıya kavuşturulması ve dış desteğe gereksinim duymadan kendi olanakları ile gelişmesinin sağlanması,
- Uluslararası rekabete hazırlanmak için ithal ikameci politikadan ihracata yönelik sanayileşme politikalarına geçilmesi ve büyümenin bu politikalarla gerçekleştirilmesi,
- Kamu kesiminde köklü düzenlemelere gidilmesi
- Arz ve talebe göre oluşacak fiyatların geçerli olması,
- Yurt içi tasarrufların artırılması,
- Döviz gelirlerinin artırılması ve dış ticaret-kambiyo rejiminin serbestleştirilmesi
- yo luyla ödemeler dengesi olumsuzluklarının giderilmesi,
- Enflasyonun denetim altına alınması,

- Yatırımlara göre tam kapasite kullanımının sağlanması,
- Yabancı sermayenin teşvik edilmesi.

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için ekonomide, öncelikle, reel faiz ve esnek kur uygulamasına geçilmiş, yabancı sermayenin girişi teşvik edilmiş, ihracata dayalı sanayileşme politikası desteklenmiş, devletin ekonomiye asgari müdahalesi ve daha çok altyapı yatırımlarına yönelmesi, üretim yatırımlarının özel sektöre bırakılması, KİT fiyatlarının idari kararlarla saptanmasından vazgeçilmesi, destekleme alımlarının azaltılması gibi tedbirlere başvurulmuştur (Köse, 2000).

2. 5 Nisan 1994 Kararları

5 Nisan 1994 Kararları, 1994 Ocak başında başlayıp derinleşen krizin ürünüdür. Diğer kararlardan farklı olarak mal ve emek piyasasının yanısıra 1980 finansal serbestleşme politikaları sonucunda gelişen sermaye piyasası, para piyasası ve döviz piyasasını da kapsamıştır. Esas itibarıyla 5 Nisan Kararları para, döviz, sermaye, mal ve emek piyasalarında istikrarın hızlı bir şekilde sağlanması ve aralarındaki dengesizliklerin giderilmesi amacıyla alınmıştır. Dengesizliklerin daha çok para, döviz ve bono-tahvil piyasalarında oluşması ve finansal kriz özelliği taşıması nedeniyle alınan tedbirler daha çok finansal piyasalara yönelik olmuş; ancak ilk etkileri mal ve emek piyasalarında öngörülmüştür. Çünkü, kararların mali piyasalardaki krizin önlenmesini amaçlaması gerekirken enflasyon düşürme hedefi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bu bağlamda, 5 Nisan Kararlarının alınmasını gerektiren gelişmeler ve nedenleri aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- TC Merkez Bankası, "kurala göre politika" yerine, para, döviz ve sermaye piyasalarının varlığı ve uluslararası piyasalara açılma nedeniyle, daha güç olan "duruma göre politika" uygulamıştır. Oysa, genel olarak ekonomilerde Keynesyen politikalar yerine, finansal piyasalara yönelik önlemleri içeren Yeni Klasik veya Yeni Keynesyen politikaların uygulanması görüşü savunulabilir.

- Uluslararası ekonomik gelişmeler kapsamında, küreselleşen mali piyasalarda artan fon arzı dünya faiz oranlarını düşürmüştür. ABD ve Avrupa'da büyük bütçe açıklarının azalması ile uluslararası piyasalardan karşılanan fon gereksiniminin azalması da faiz oranlarında düşmeyi sürdürmüştür. Öte yandan Batı ekonomilerindeki durgunluk Türkiye'nin

ihracatını olumlu yönde etkilemiştir.

- Yurt içi gelişmelere bakıldığında, tasarruf oranlarında düşme görülmüş, tüketim eğilimleri artmıştır.

- Para ikamesinin kazançlı hale gelmesi ile yabancı para tutumu artmıştır.

- Arz yanlı ekonomi politikası uygulamaları sonucunda özel sektörün gelişmesi, şirketleşmenin artırılması ve uluslararası piyasalara yönelme nedeniyle borç yönetimi önem kazanmıştır.

- Bütçe ve KİT açıklarının finansmanı ve yanlış tarımsal destekleme politikaları ile borç yükü artmıştır.

- 1989-1991 döneminde TL aşırı değer kazanmıştır.

- Sıcak para girişinin sürdürülmesi ile yüksek reel faiz politikası sürdürülmüştür (Parasız, 1995).

3. 2000 Yılı Enflasyonu Düşürme Programı: Kur ve Para Politikası Uygulaması

1998 yılının Temmuz ayında Uluslararası Para Fonu (IMF) ile imzalanan Yakın İzleme Anlaşmasının bir uzantısı olan Stand-By Anlaşmasının hedefleri para ve kur politikası ekseninde açıklanmıştır.

Programın temel amacı, tüketici enflasyonunu 2000 yılında % 25, 2001 yılı sonunda % 12 ve 2002 yılında % 7'e indirmektir.

Enflasyonun yol açtığı olumsuzluklar ise şöyle sıralanmıştır:

- İstikrarsız büyüme (büyüme yıllarını daralma yılları izlemiştir).

- Belirsizlik ortamı, yatırımları olumsuz etkileyerek potansiyel büyüme oranını aşağıya çekmiştir.

- 1998 yılına gelindiğinde Türkiye'de kronik ve dalgalı enflasyon, reel faizlerin yüksek seyretmesine neden olmuş ve üretime yönelik sermaye, spekülatif yatırımlara kayarak yeni iş olanaklarının yaratılması engellenmiş ve işgücü verimliliği düşmüştür.

- Reel faizlerin yüksek seyretmesi, kamu toplam borçlarını yükselterek kamu gelir-gider dengesi bozulmuştur.

- Yüksek enflasyon ve üretken yatırımlardaki yetersizlik, gelir dağılımının daha da bozulmasına neden olmuş ve düşük gelirli ve marjinal işlerde çalışan kesim giderek büyümüştür.

Aralık 1998'de başlayan program, 21 Şubat 2001 tarihinde oluşan krize kadar önemli ölçüde yürütülmüş; enflasyonda hedefe yakın gelişmeler sağlanmıştır. Ancak, başlayan kriz ve programın terk edilerek dalgalı kur sistemine geçilmesi, yaklaşık 1,5 yıllık yoğun özveriyle karşı karşıya bırakılan toplumun dar gelirli kesiminin büyük tepkilerine yol açmıştır.

Kalkınmada İnsan Faktörü Ve Ekonomik İstikrar Tedbirlerinin Eğitime Etkileri

Kalkınma, toplumsal yapının değişkenlerini belli politikalarla etkileyerek geliştirme çabası olduğuna göre (Aytür, 1970) bunu gerçekleştirecek faktör insan sermayesidir. Nitekim çok sayıda iktisatçı, tıpkı bir makineye yapılan yatırımın fiziki sermaye stokunun üretim kapasitesini yükseltmesi gibi, eğitim ve yetiştirme de bilgi ve beceriler biçiminde değer yaratarak insan kaynağının üretim kapasitesini artırdığına dikkat çekmişlerdir. "The Wealth of Nations" isimli eserinde Adam Smith, "çok fazla emek ve zaman pahasına, eğitilen bir insan... pahalı makinelerden biri ile karşılaştırabilir" demiştir. Klasik iktisatçıların bir çoğu, eğitime yapılan harcamaların gelecekte fayda sağlayacak bir yatırım olarak kabul edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Barro(1991), geliştirdiği kamu politikası modeline dayanarak, kamu sektöründe sağlanan mal ve hizmetlerin üretim etkenlerinden biri olduğunu ileri sürmüştür. Kamu politikaları modellerinin, gelişmekte olduğu ülkelerde, teşvik politikalarının teknolojik olarak gelişme potansiyeli yüksek olacak sektörlerde yoğunlaştırılmasını önermektedir. Verimli kamu harcamaları, ar-ge, eğitim, sağlık gibi potansiyeli yüksek sektörlerle yöneltildiğinde az gelişmiş ülkelerin ekonomik büyümelerini hızlandıracağı vurgulanmaktadır(Ağır ve Kar, 2002, s.4).

XX.yüzyılın başlarında Rus eğitim ekonomisti Strumilin ile Anglo-Sakson ve Kara Avrupası ekonomistleri fiziki sermaye yatırımları ile eğitim yatırımları açısından karşılaştırmalar yapmışlardır. İkinci Dünya Savaşı sonrası ise eğitimin ekonomik bir yatırım olduğu olgusu giderek önem kazanmıştır. Bu bağlamda, eğitim harcamalarının insan sermayesine yapılan bir yatırım olarak düşünülmesine olan ilgi öylesine büyümüştür ki, ekonomist Bowman bunu "ekonomik düşüncede insan yatırımı devrimi" olarak tanımlamıştır. Schultz ve Becker gibi Chicago ekolü ekonomistleri, hem eğitilmiş bireyler hem de bütün olarak toplum için gelecekte daha yüksek

gelir şeklinde fayda sağlayan eğitim ve yetiştirme sürecine bir yatırım biçimi olarak yaklaşmışlar ve insan sermayesi kavramını analiz etmişlerdir (Bircan, 1984, 1998).

Türk Kalkınma Planları da kalkınmanın motor görevini üstlenen insan kaynağının önemini belirtmiştir. "İnsan sermayesinin en önemli varlığımız olarak, kalkınmanın hızlandırılmasında temel unsur olduğu ve bunun da eğitim yolu ile geliştirilerek sağlanabileceği" belirtilmiştir (IV, V, VIII, IX.BYKP; DPT). Hatta, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim, "en öncelikli sektör" olarak yer almıştır. O nedenle, üretim faktörlerinden en önemlisi olan insan sermayesine yapılan eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik yatırımları, ulusal ekonominin kalkınması ve geleceği açısından önem taşımaktadır. Ekonomistler, yatırım kavramını, hemen doyum ya da fayda sağlayan, ancak gelecekte gelir yaratmayan tüketim harcamalarının aksine, gelecekte gelir getirecek değerlerle (assets) ilgili harcamalara işaret etmek için kullanılmaktadırlar. Gelecekte, gelir sağlayacak değerler ise sermaye olarak adlandırılmaktadır. İnsan sermayesi; işgücü piyasası analizleri, ücret belirleme, ekonomik büyüme analizleri, sağlık ve göç ile ilgili harcamalar vb. Kısaca ekonomi alanlarında güçlü, kalıcı etkiler yapmıştır. Eğitim harcamaları, ayrıca, bireylerin kazanç kapasitelerini, böylece yaşam boyu gelirlerini artırmaları nedeniyle, insan sermayesine yatırım olarak kabul edilmişlerdir (Woodhall, 1980).

İnsan sermayesine yapılan yatırım olarak eğitim, hem bireye ve hem de bir bütün olarak topluma doğrudan ve dolaylı yararlar sağlamaktadır. Psacharopoulos, 1958-1978 döneminde 44 ülkede farklı düzeyde eğitim görmüş bireylerin kazançlarına dayalı olarak, eğitimin toplumsal ve kişisel getiri oranlarının aşağıdaki dört önemli sonucu ortaya çıkardığını saptamıştır:

1. Eğitim kademeleri arasında kişisel ve toplumsal getiri oranları açısından en yüksek olanı ilköğretim getirileridir (Strumilin'de Rusya'da benzer sonuçlara ulaşılmıştır).
2. Üniversite düzeyinde, kişisel getiriler toplumsal getirilerden daha fazladır.
3. Eğitim yatırımlarının tüm getiri oranları, sermayenin ortalama fırsat maliyetinin %10'undan daha fazladır.

4. Daha az gelişmiş ülkelerin eğitim getirileri, daha ileri düzeydeki ülkelerin benzer getirilerine göre daha yüksektir (Psacharopoulos, 1977,1981, 1985, 1991, 1994).

Öte yandan 1998 de yapılan bir çalışmada ise, 64 ülkenin çocuk başına eğitim harcamaları ile yetişkin başına gelir verileri karşılaştırılmış; bireye yapılan eğitim harcamalarının, kişi başına ulusal gelirdeki artışın %88'ini açıklayabileceği saptanmıştır Başka bir deyişle, eğitime yapılan her bir birimlik harcama ulusal gelirden 5.34 kat artışa neden olmaktadır (Newbold, 1988).

Başarılı bir kalkınma, bir toplumu değişim bilincine kavuşturmaya dayanır. Gerçekten de, genellikle eğitim, tüm diğer toplumsal, kültürel, ekonomik, yönetsel ve siyasi gelişmeler için bir ön koşul olarak düşünülmektedir. Ekonomik büyüme, yeni bilimsel bilgilerin birikimi ve bu bilgilerin teknolojiye uygulanmasıyla olanaklıdır. Harbinson'un belirttiği gibi; düşünceler insanlardan gelir ve insanlar tarafından işe dönüştürülür. Dolayısıyla, eğitim ve ekonomik kalkınma arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Çünkü, kalkınmanın gerçekleşmesinde doğal kaynaklar ve sermaye gibi ekonomik unsurların kullanılması, insan becerisine bağlıdır. Bu beceri ise eğitimle sağlanabilir. Eğitim ekonomisinin öncülerinden olan Theodore Schultz da, eğitime yatırılan paraların üretimde büyük artışlar meydana getirdiğini ileri sürmüştür. Ekonomiste göre, bireylerin eğitimi için harcanan her milli gelir, demiryolu, baraj, ağır sanayi gibi ekonomik alanlara yatırılan her dolardan daha fazla bir artış meydana getirmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde 1889 yılından 1957 yılına kadar olan dönemde, işverenlerin, eğitilmiş kişilere eğitim görmeyenlerden ya da daha az görmüş olanlardan daha fazla ücret ödediklerini belirterek eğitimin verimlilikteki etkisini vurgulamıştır (Altınışık, 1997 s. 3 3-44).

Gelişmekte olan ülkelerin yapısal sorunları iyi analiz edildiğinde, bu ülkelerdeki eğitim etkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı, başka bir deyişle, bu ülkelerde okuma-yazma oranının düşük olduğu görülmektedir. Buradan, eğitim ile işsizlik arasında bir ilişkinin var olduğu sonucu çıkabilir. Örneğin, tarıma dayalı az gelişmiş ülkelerde gizli işsizlik sorununun bu ülkelerin yapısal bir özelliği olduğu görülmektedir. Öyleyse, eğitimin, işsizliğin önlenmesinde etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka deyişle, eğitimle

kalkınma arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. İşsizlik ise, bir az gelişmişlik ölçütüdür. O halde, eğitimin, işsizliği önleyici ve kalkınmayı sağlayıcı, etkili bir etmen olduğu söylenebilir.

İşsizlik ise, gerek birey, gerekse ülke açısından başlıca iki grupta toplanabilen önemli sorunlar doğurmaktadır:

1. Birey Açısından:

İşsizlik, bireyin bazı tavırlar almasına ve buna bağlı olarak bir takım davranışlarda bulunmasına yol açar. Bunlar ancak işsiz kalan kişinin karşılaştığı sonuçlarla açıklanabilir. Söz konusu sonuçları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1.1. Sağlık Sorunu

İşsiz kalan bir kişinin fizyolojik açıdan sağlıklı olması zordur. İşsizlik dolayısıyla gelir yokluğunun yol açtığı beslenme yetersizliği, işsiz kişinin ciddi sağlık sorunları ile karşılaşmasına yol açacaktır. Gelişmekte olan ülkelerde kişi başına düşen doktor sayısı yetersizliği ve kitle hastalıklarının büyük gelişmeler kaydetmiş olması bunun büyük bir göstergesidir.

1.2. Nüfus Sorunu.

Beslenme ve doktor sayısı yetersizliği, ölçütü çocuk ölüm oranlarında artışlara neden olmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde, toplam nüfus içindeki ölüm oranı ile gelir düzeyi arasında belirgin bir ilişki bulunmadığı halde, çocuk ölüm oranı ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kindleberger, 1965, s.271).

1.3. Eğitim Sorunu.

İşsiz kişilerin çocuklarının, maddi sorunlar nedeniyle yeterli eğitim olanaklarına sahip olamayacağı bir gerçektir.

1.4. İşsizliği Pekiştirme Sorunu

Yukarıda, eğitim düzeyinin yükselmesinin, iş bulma şansını artıracığı belirtilmişti. O halde işsiz kişilerin çocuklarına yeterli eğitim olanakları sağlayamaması, doğal olarak onların da işsiz kalmasına neden olacaktır.

1.5. Ruhsal Bunalımlar Yaratması

İşsiz bir kişinin, işi olan kişilerle ve çevresiyle uyum içinde olmasını beklemek olası değildir. İşsiz kişi, en azından, işi olan kişinin rahat yaşamına bakarak gerek ona gerek devlete karşı kötü duygular içinde bulunacak ve boş kalması nedeniyle de ruhsal bunalıma girebilecektir.

2. Ülke Açısından:

İşsizliğin birey açısından doğurguları ülkeye de bir takım sorunlar getirecektir. Bunlar:

2.1. Toplumsal Huzursuzluk

İşsizlerle istihdam edilenler arasında çevreye uyum, adalet, bilgi edinme, politik bilinç, sınıf bilinci gibi konularda önemli görüş ayrılıkları bulunur ki bu da ülke açısından toplumsal gerginliğe yol açar ve daha da kötüsü, özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından, demokrasinin gelişimini engeller.

2.2. Ekonomik Gelişmeyi Engeller

İşsizliğin yol açacağı sağlıksız kentleşme, kırsal alanlardan kentlere göç, konut ve altyapı sorunları ülkeyi ciddi sağlık, nüfus, ölüm ve sanayileşememe gibi sorunlarla karşılaştırır. Bu da ülkenin ekonomik gelişimini engeller (Altınışık, 1997).

Nitelikli ve yaygın sağlık hizmeti sunumu, bir ülkenin sosyal devlet olma ilkesi ve gelecek nesillerinin sağlığı açısından önemli bir unsurdur. O nedenle, okullaşma değişkeni, nasıl eğitim boyutu itibariyle insan sermayesinin yalnızca bir yönü ise, başka yönü de sağlık yatırımları ve sağlık hizmetleridir. Ortalama insan ömrü de ekonomik büyüme ve doğurganlık düzeyini göstermek için çok önemli açıklayıcı bir değişken olmaktadır. Ayrıca, sağlık sermayesi ile eğitim sermayesi arasındaki ilişkiler çok sayıda araştırmaya konu olmuştur (Barro, 1991). Barro'ya göre eğitim süresinin uzatılması büyümeyi üç değişik yolla etkilemektedir:

1. Daha fazla eğitilmiş işgücü yeni teknolojilerin uyarlanması ve geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir.
2. Fiziki sermaye yatırımlarının artmasına neden olur.
3. Daha fazla eğitilmiş nüfus, düşük doğurganlığa eğilim oluşturur. Bu ise ana-babaların çocukları üzerinde daha fazla yatırım yapmalarına neden olur. Barro'nun sonuçları Becker'in bulduğu sonuçlara

oldukça yakındır. Becker'e göre çocuk sayısının fazlalığı ile çocuk başına düşen harcama arasında negatif bir ilişki vardır. Bu durum, toplam olarak nüfusun büyüme oranı ile insan sermayesine yapılan yatırımlar arasındaki yakın ve negatif ilişki ile açıklanmaktadır (Becker, 1992, s. 186-200).

Görüldüğü gibi, ekonomik büyümede, insan sermayesi bir unsur olarak, giderek önemini korumaya devam etmektedir. Ancak hükümetler kredi borçlarının geri ödenmesi gibi bir endişeyle, öncelikle sosyal harcamalara yönelik bütçelerinde kısıntıya gitme eğiliminde olmaktadır.

Öte yandan, sosyal harcamaların kısılmasının da etkisi ile devlet ile toplum arasında yaşanan ilişkiler, demokrasinin ve insan haklarının sağlam temellere oturmasını güçleştirmektedir. Gelir dağılımındaki eşitsizlikler, işsizlik ve yoksulluk, toplumsal parçalanmayı desteklemektedir.

IMF ve Dünya Bankası reçetelerinin gelişmekte olan ülkelerin sosyo-ekonomik yapılarına uymadığı ve değişmesi gerektiği sorgulanmaktadır. Bu bağlamda, IMF politikalarının Türkiye'deki krizlere etkilerinin de araştırılması gereği ortadadır.

Türkiye'de Sektörlere Yapılan Harcamalar

Türkiye'de sosyal sektörlere verilen öncelik derecesinin daha iyi anlaşılması açısından, dönemler itibariyle sayısal verilere bakılmasında yarar görülmektedir. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de nüfus artış hızı, doğum, ölüm hızı, yaşam süresi gibi sosyal ve kalkınma ile ilgili bazı demografik göstergeler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Demografik boyutlara ilişkin Tablo 1 incelendiğinde, ilk bakışta olumlu göstergelerden söz etmek mümkün görünmektedir. Örneğin, nüfus artış hızının az da olsa giderek düştüğü, kentleşme artış hızının azaldığı, bebek ölümlerinin düştüğü, doğurganlık oranının yavaşladığı, ortalama yaşam süresinin ise yavaş da olsa uzadığı görülmektedir. Gerçi OECD ülkelerinde ortalama yaşam, bir çok ülkede 75-81 yıl arasındadır. Türk vatandaşları doğuştan OECD ülke vatandaşlarına göre 4-10 yıl daha kısa yaşamaktadır (Kaya, 2007). Ancak, nüfus ve doğum artışının sürdüğü; o halde artan nüfus ve yaş ortalamasının yükselmesi, eğitim, sağlık, istihdam olanaklarının artırılmasını, iyileştirilmesini gerektireceği sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca yatak başına ve hekimbaşına düşen hasta sayısı hala yüksek boyutlardadır. Oysa, 21 Şubat 2001 krizi sonrasında gündeme getirilen ilk tasarruf tedbirleri önerileri arasında yer alan "**tane ile ilaç satılması**" önerisi

son derece düşündürücüdür. Yine 2001 krizinin ardından gazete ve televizyonlarda, sıkça hastane ücretini ödeyemeyenlerin, hastalarının hastanelerde rehin alındığı haberlerine yer verilmiştir. IMF gözden geçirme toplantıları sonunda, ilaç harcamalarının yüksekliğine ve bu nedenle kısıntıya gidilmesi uyarıları üzerine, doktorlar, kalp-damar ve yüksek tansiyon rahatsızlıkları ancak ilaçla dengelenebilen hastalara bile laboratuvar bulguları normal sınırlar içinde olmayanlara ilaç yazılabileceğini; bu nedenle bir süre ilaç almamaları gibi sağlık açısından son derece riskli önerilerle hastaların sorunlarını çözmeye çabalamışlardır. Ancak yoğun eleştiriler ve uyarılar üzerine bu denli anlamsız ve riskli politikalardan vazgeçilmiştir.

Tablo 1- Türkiye’de Demografik ve Sosyal Göstergelerdeki Değişimler

Göstergeler	Birim	1980	1985	1990	1995	2000	2005
Nüfus Artış hızı	%0	20,65	24,88	21,71		18,28	
Doğurganlık hızı	%	3,41	2,59	2,65		2,27	2,19
Bebek ölümü	‰	126	109	67	43,1	28,9	23,6
Yaşam süresi	Yıl	63	65,5	67,9	68,5	70,4	71,3
Kentleşme hızı	%	43,91	55,54	59,01	62,09	64,90	67,36
İstihdam	%	18,52	20,55	23,38		25,99	41,3
İşsizlik	%			7,4	6,9	6,5	10,3
Sosyal Güvenlikli işgücü	%	0,47	0,56	0,65	0,75	0,84	

Kaynak: Birsen Gökçe(2004,) s.160), Muammer Kaya (www.populermmedical.com,2007), Emre Kongar(2006),: Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) 2000 Yılı Programı s.36,VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005, Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013, DİE(2005, TÜİK(www.tuik.gov.tr 2007, TÜİK Hanehalkı İşgücü Anketi sonuçları, T.C. Maliye Bak. A.P.K.K.Bşk. Kısa Rapor, İstihdam(26.4.2005), DPT(2007)(www.ekutup.dpt.gov.tr/ekonomi_gosterge/1950-98),İhsan Tunalı(2003,s.27)) yararlanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye’de 1980-2005 döneminde sosyal sektörlerden sağlık ve eğitim sektörlerinin gayri safi ve konsolide devlet bütçesinden aldıkları payların oranları aşağıda Tablo 2’de verilmektedir.

Sektörlere ilişkin harcamalar, eğitim ve istihdam olmak üzere iki ana grupta ele alınabilir.

1. Eğitim Sektörüne Yapılan Harcamalar

Türkiye’de GSMH ve Konsolide Bütçede eğitim sektörüne ayrılan pay, Tablo 2’de verilmektedir.

Yukarıda demografik boyutlara ilişkin Tabloda Türkiye'de nüfus hızının artmakta olduğu görülmüştü. Ayrıca, okullaşma oranında yükselme olduğu bilinmektedir. Böyle bir eğilim, eğitim harcamalarının da artmasını gerektirmektedir. Oysa, Tablo 2 incelendiğinde 1990, 1995, 2000 ve 2005 yılına göre GSMH içerisinde eğitim payının 2000 yılında kısmi bir artış gösterdiği, bununla birlikte 1998 yılında zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak artış oranının gereksinimi karşılayabileceğini söylemek mümkün değildir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, gerek MEB gerekse YÖK bütçelerinde 1995 yılından bu yana gerileme söz konusudur. MEB ya da eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, toplumsal bazı tutum ve davranışlarda kendini göstermektedir. Örneğin, istenilen nitelikte eğitim ve sağlık hizmetleri sağlanabilmiş olsa, sistemle barışık, demokratik ilkelere uyabilen ve demokratik haklarını kullanabilen etkili, verimli bireyler yetiştirilebilirdi. Bu yapılamadığı için, örneğin ülkemizde trafik kazaları 1994'e göre 1998'de %88.3, yaralı sayısı ise % 9.4 artmıştır (DİE 2000, s.78).

İşlenen cürüm, kabahat ve özel kanunlara göre suç toplamına bakıldığında ise 1965-1980 yılları arasında beşer yıllık verilerde bir azalma (1965: 2,638.51, 1970: 1,576.82, 1975:1,130.44, 1985: 585.28) görülürken 1985 yılından itibaren bir yükselme eğilimi gözlenmektedir (1990:799.07, 1995:1,041.06) (DİE: 1998, s.40-41).

Tablo 2-Sağlık ve Eğitim Sektörlerinin GSMH ve Konsolide Devlet Bütçesindeki Payları (%)

Yıllar	GSMH'de Kamu sağlık Harcama Payı(%)	Konsolide Bütçede Kamu Sağlık Harcamalar Payı(%) Bak.'nın Payı	GSMH içinde Tübitak'ın Payı (%)	Konsolide Bütçede Tübitak'ın Payı (%)	GSMH içinde MEB'in Payı(%)	Konsolide Bütçede MEB'in Payı (%)
1980	1.8	8.9	0.11	0.01	11.46	1.20
1985	1.3	8.7	0.10	0.02	8.60	1.67
1990	2.2	12.8	0.11	0.02	2.14	13.21
1995	2.5	11.3	0.12	0.02	1.73	10.17
2000	3.5	9.3	0.12	0.02	2.70	7.13
2005	1.5	15.0	0.10	0.020	3.07	9.53

Kaynak:Baloğlu, 1990,s.111

MEB APK Koordinasyon K. Bşk.(meb.gov.tr.6.01.2007)

T.C.Maliye Bakanlığı 2006 Yılı Bütçe Gerekçesi, 2005.

DPT(2007).http://ekutup.dpt.gov.tr/ekonomik_gosterge_1950-98.

MEB İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı(OECD) Türkiye Temel Eğitim Politikası İncelemesi Ön Rapor, Haziran 2005 s.42

Tablo 3 : Konsolide Bütçe İçindeki MEB Bütçesi ile YÖK Bütçesinin Payları

Yıllar	MEB Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	YOK Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)
1980	13.21	
1985	14.10	4.43
1990	14.56	4.37
1995	14.35	4.15
2000	11.36	3.77
2005	10.17	3.44

Kaynak: meb. Gov.tr/stats/ist 2000.

www.boun.edu.tr/about/fact-figures 2006.

Son birkaç yılda özellikle 2006 yılında gençlerde şiddet olayları ve kapkaç vakalarının, nerdeyse hava raporu verilir gibi sıradan haberler niteliğine büründüğü görülmektedir. Eğitim ve suç arasındaki çeşitli neden-sonuç ilişkisine rağmen, eğitimin suç miktarını azalttığı kabul edilmektedir. Türkiye’de de diğer ülkelerde olduğu gibi suç ve suça yönelim, çeşitli yasal düzenlemelerle önlenmeye çalışılmaktadır. Suçun psikolojik ve sosyolojik nedenleri olduğu gibi eğitimin de etkisi büyüktür. Gecekondu bölgelerindeki ekonomik olumsuzluk, kadının çalışma zorluğu, doğurganlık oranının yüksekliği, gençlerin ve çocukların yeterince eğitilmesini sınırlamakta ve engellemektedir(Ereş, 2005).

2. İstihdam Durumu

Türkiye’de doğum ve nüfus artış hızı sürerken işgücünün de artmakta olduğu bir olgudur. Ancak, artan işgücüne karşılık istihdamın aynı oranda artmadığı, hatta işsizlik oranının yükseldiği görülmektedir. Bu durum Türkiye’de istihdam sorununun varlığını göstermektedir. Gürgür’ün de belirttiği gibi, Milli gelir düzeyi açısından 2001 krizi ile iki yıl; istihdam olarak ise beş yıl kaybedilmiş ve hala 2000 sonu düzeyine dönülmesi beklenmektedir. İşgücü piyasası daha zor toparlanmaktadır. Çünkü, ekonominin küçüldüğü dönemlerde, çalışma yaşına gelen nüfusun mola vermediğini; artmaya devam ettiğini vurguluyor. Ekonominin tekrar büyüme sürecine girdiğinde sadece krizde işini kaybedenleri değil, aynı zamanda kriz sırasında işgücü piyasasına çıkanları da istihdam etmesi gerektiği ileri sürülüyor(2006/09). Türkiye’nin Avrupa Birliğine girme

çabalarının sürdüğü bilinmektedir. İstihdam sorununun giderilmesinde bir çözüm olabilecek bu girişiminin, işlerlik kazanması, Avrupa Birliği üyelerinin işgücü ile rekabet edebilecek nitelikte (bilgili, becerili, sağlıklı) işgücüne sahip olması ile olanaklı görülmektedir (Altınışık, 1999, s.202). Eğitim harcamaları kısılarak böyle bir rekabeti yakalamanın mümkün olmayacağını belirtmek gerekir.

Sonuç Ve Öneriler

İçeriden ve dışarıdan kaynaklanan bir dizi ekonomik krize karşın Türkiye, 1990'lı yıllarda yılda %3,5 düzeyinde ortalama denebilecek bir büyüme göstermiştir. Ancak, istihdam ise yıllık %1,5 düzeyinde bir artış gösterebilmiştir. 2001 kriziyle birlikte Türkiye kendini son elli yılın en büyük resesyonu içinde bulmuştur. İki yıllık bir zaman içerisinde işsiz sayısı iki kat artmıştır. İşli olan şanslıların büyük bir çoğunluğunun, gerçek ücretler hızla düşerken yaşam standartlarının da inişe geçtiği görülmüştür. Ücretlerdeki eşitsizliklerin artması ve işli olmayanların sosyal güvenlikten yoksunluğu, sosyal barışı tehdit etmiştir(Tunalı,2003,s.19).

Türkiye, her ekonomik darboğaza girişinin ardından oluşturulan istikrar tedbirlerinde, önceliği ekonomik ve parasal alanlarda iyileştirmeye verdiği için tedbirleri izleyen yıllarda sosyal politikalara dolayısıyla eğitime ayrılan bütçede önemli kısıtlamalara gidildiği görülmektedir. Ekonomiyi ciddi şekilde sarsan 1994 ve 2001 ekonomik krizi, toplumsal kesimleri de olumsuz etkilemiştir(Saygıoğlu ve diğerleri, 2006). Nitekim, Etiler ve arkadaşlarının araştırmasına göre, 2001 krizinin Kocaeli'de işsizlik ve işyerlerinin faaliyetlerini durdurmada artış; kişi başına düşen gelirden azalma; ölü doğum hızında hafif artış; ruhsal rahatsızlıklarda büyük artış gözlemlendiği saptanmıştır(www.dicle. Edu.tr). Oysa, okullaşma oranı, hasta başına düşen hekim sayısı, sosyal güvenlik kapsamındaki birey sayısı, kadınların eğitim düzeyi ve istihdamdaki konumları, günümüzde ülkelerin gelişmişliğini belirleyen önemli sosyal kalkınma ölçütleridir. Bu bağlamda, istikrar tedbirlerinin sosyal politikalara yansımaları açısından Türkiye'de iyileşmeden söz etmek mümkün değildir. Çünkü, Türkiye'de, nüfus artışına karşın GSMH içinde eğitime ayrılan payın artması yerine azaldığı saptanmıştır. Bu durum, birey başına düşen bütçe payını azaltmakta; dolayısıyla, eğitimde kaliteyi, nitelikli insan gücü yetiştirilmesini düşüren, engelleyen bir öğe olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir politika izlenmesi de iyi eğitilmemiş bireylerin vereceği hizmette verimliliğin düşmesi sonucunu doğurmaktadır.

Verimliliğin, kalitenin düşük olduğu bir ülkede maliyetlerin yüksekliği, kamu personel harcamalarının fazlalığı, düşük ücretli personel çalıştırılması, iş doyumunun sağlanamaması gibi olumsuz etkiler peş peşe sıralanarak kısır bir döngüyle sürüp gidecektir. O halde, bütün bunları kaynağında çözümlenebilecek, her zaman yapılandan farklı bir strateji izlenmelidir. Bu bağlamda şunlar önerilebilir;

1. Ekonomik krizlerin ardından oluşturulan ekonomik istikrar tedbirlerinde öncelikleri değiştirme yoluna gidilmelidir.

2. Eğitime yapılacak yatırımlar açısından kayıt dışı ekonominin engellenmesi için gerekli önlemler mutlaka alınmalıdır.

3. Bireyin yaşam kalitesini yükseltmek için GSMH içindeki eğitim payından ödün vermektен vazgeçilmelidir. Kısaca ekonomi, insan için olmalı; insan, gözardı edilmemelidir.

4. Ekonomik durgunluğu önleyici, üretime dönük iş alanlarının oluşturulması sağlanmalıdır.

5. Tasarruf bir ilke olarak benimsenirken, savurganlığın karşıtı diye değerlendirilmeli, nitelik düşürülmemelidir. Bütçeden eğitime ayrılacak kaynaklarda kısıtlama yapılarak tasarruf sözkonusu olmamalıdır.

6. Ülke olanakları olabildiğince eşitlikçi bir şekilde değerlendirilmeli; hatta gelir düzeyi düşük olanların yaşam düzeylerinin insani boyutlara getirilmesi lehine iyileştirmeler sağlanmalıdır.

7. Gelişmeyi, kalkınmayı sağlayan bir yatırım unsuru olarak özellikle eğitimden ödün verilmesinden vazgeçilmelidir.

Kaynakça

- Ağır, H., M. Kar(2002). **Türkiye’de Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Nedensellik Testi(Neo-Klasik Büyüme Teorisi), Bilgi Yönetimi**, www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl.
- Altınışık, S. (1997). "**İşsizliğin Çözümlemesinde Eğitimin Rolü**" Çağdaş Eğitim, Yıl 22 Sayı 230-231, Ankara.
- Altınışık, S. (1999). "**Kamu Hizmetinde Toplam Kalite Yönetiminin Sağlanması İçin Etkili Bir Araç Olarak Hizmet İçi Eğitim**". Kamu Yönetiminde Kalite I. Ulusal Kongresi, Ankara, TODAİE, Yayın No.289.
- Aytür, M.(1970). **Kalkınma Yarışı ve Türkiye**, Bilgi Yayınevi, 1.Baskı.
- Baloğlu, Z. (1990). **Türkiye’de Eğitim**, İstanbul, TÜSİAD
- Barro, R.J.(1991). **Economic Growth in aCross-Section of Countries**, Quarterly Journal of Economics, May.
- Becker, G. S.(1992)."**Fertility and Economy**",Journal of Population Economics, Springer, Vol.5(3), Ağst.
- Bircan, İ. (1984). Türkiye’de Eğitim, İstihdam İlişkisi, **Planlama Dergisi** DPT, Ankara.
- Bircan, İ. (1998). **Eğitimde Maliyet ve Harcamalar**, DPT SPB, Ankara.
- Bulutay, T. (1998). (Editör) **Türk İşgücü Piyasası ile İlgili Yükler ve Politikalar**, DİE Ankara.
- DİE (1998). **75. Yılında Sayılarla Türkiye Cumhuriyeti**, Ankara: T.C. Başbakanlık DİE.
- DİE (2000). **İstatistiklerle Türkiye 1999**, Ankara: T.C. Başbakanlık DİE
- DİE (2005).**İstatistiklerle Türkiye**, Ankara.
- DPT (2000). **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) 2000 Yılı Programı** , DPT.
- DPT(2003).**VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005 Sosyal Refahın Arttırılması: İstihdam**, DPT(YBM).
- DPT(2006). **Dokuzuncu Kalkınma Planı(2007-2013)**, DPT.
- DPT(2007).http://ekutup.dpt.gov.tr/ekonomik_gosterge_1950-98 .
- Ereş, F.(2005). "**Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye-AB Karşılaştırması**", **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı Yıl 33 Sayı 167** Ank: 2005(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-eres.htm>.)
- Etiler, N., Ç.Çağlayan, U. Özcan, M.S. Erdoğan, C.I. Yavuz, O. Hamzaoğlu,**2001 Şubat Krizinin Kocaeli’de Sağlık Üzerine Etkileri**, Kocaeli Üni. Tıp Fak., www.Dicle. Edu.tr.
- Gökçe, B.2004). **Türkiye’nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar**, Ankara:Savaş Yayınevi.
- Gürgür, T.(2006/09).**İktisat Yazıları: İşsizlik Üzerine-3.html**
<http://www.tuik.gov.tr/Preistatistik> Tablo.do?istab id=491
- İKV(2001). **Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Aday Ülke Statüsüyle Türkiye’nin Katılımı**,İst.: Yayın No:164.

- Kaya, M.(2007).**Türkiye’de Yaşamın Birçok Bedeli**
Var(<http://gurgenburanlar.blogcu.com>(4.2.2007).
- Kindleberger, C.P.(1965). **Economic Development**, N.Y.:Mc. Graw Hill.
- Kongar, E.(2006). **21.Yüzyılda Türkiye 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı**, 37. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köse, S. (2000): **24 Ocak 1980 ve 5 Nisan 1994 İstikrar Programları Çerçevesinde Yapılan Hukuki ve Kurumsal Düzenlemelerin Mukayeseli Analizi**, DPT-Uzmanlık Tezleri Yayın No. 2508, Ankara:2000.
- Kuruç, B. (1991). "**Turkey a Socio-Economic Profile**" Ankara: A Study Commisioned by UNICEF Turkey.
- MEB(2000).meb.gov.tr/stats/ist.2000.
- MEB(2007).APK Bşk.(6.01.2007).
- MEB(2001).meb.butce payı. Meb.gov.tr.
- MEB(2005). İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı(OECD) **Türkiye Temel Eğitim Politikası İncelemesi Ön Rapor**, Haziran 2005.
- Newbold, P. (1988). **Statistics for Business and Economics**. Second Ed. Printils Hall Int.
- Parasız, İ.(1995). **Kriz Ekonomisi Hiper Enflasyon ve Yüksek Enflasyonda Mücadelede Ünlü İstikrar Politikaları ve 5 Nisan 1994 Kararları**, Bursa 1995.
- Psacharopoulos, G. (1977). **Economics of Education: An Assesmentof Recent Methodological Advences and Emprical Results**, Soe. Sch. Inf. 16.
- Psacharopoulos, G. (1981, 1985, 1991,1994). **Return to Education**, The Journal of H uman Resources.
- Saygıoğlu, N., H. Bilgin ve S. Arı(2006). **Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’nin Dünyadaki Yeri, Türkiye Tekstil Sanayi İşverenleri Sendikası**, <http://www.tekstilisveren.org>.
- T.C. Maliye Bakanlığı(2005). **A.P.K.K.Bşk. Kısa Rapor, İstihdam**, 26.4.2005.
- T.C.Maliye Bakanlığı(2005). **2006 Yılı Bütçe Gerekçesi**, Ank.:Ekim 2005.
- TCMB (2000). **Yıllık Rapor 1999**, Ankara, TCMB.
- TTB(2003). **2001 Ekonomik Krizinin Toplum Sağlığı Üzerine Etkileri**, Ank: Mart, 2003.
- Tunalı, İ.(2003). **Türkiye’de İşgücü Piyasası ve İstihdam Araştırması**(Avrupa Komisyonunu sunulmak üzere İngilizce olarak hazırlanan rapordan Türkçe’ye çevrilmiştir). Türkiye İş Kurumu, Ank.
- TÜİK(1988-2006).**Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları**, İstatistikleri, Ank.
- TÜİK(2007).<http://www.tuik.gov.tr>.
- TÜİK(2007).**Haber Bülteni Hanehalkı İşgücü Araştırması 2006 Aralık Dönemi Sonuçları** (Kasım, Aralık 2006, Ocak 2007), Sayı:38.
- Woodhall, M. (1980) **Cost Benefit Analysis in Educational Planning**. Tournai: Less Presses de Credit. www.boun.edu.tr/about/fact-figures 2006.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Ve Multimedya Kullanım Becerileri

Çetin Yaman^a

Özet

Eğitim alanında bilgi ve iletişim teknolojileri ve multimedya olanakları son derece yaygınlaşmış ve hemen hemen tüm okulların belirli oranlarda elde edebilecekleri olanaklar haline gelmişlerdir. Formal ve informal eğitimin yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin de çok önemli bir ögesi olan beden eğitimi de bu gelişmelerden etkilenmiş ve eğitim teknolojileri ve multimedya, beden eğitimi öğretmenleri tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte kimi zaman teknik olanaksızlıklar, kimi zaman da alınan hizmet içi eğitimin yetersiz olması gibi nedenlerle eğitimsel teknoloji ve multimedya araçları beden eğitimi derslerinde tam olarak kullanılamamakta veya istenen verim sağlanamamaktadır. Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin hangi eğitim teknolojilerini ve multimedya araçlarını ne kadar sıklıkla kullandıkları araştırılmış ve eğer varsa bu araçları yeterince kullanamamalarının nedenleri bulunmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre, beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinden daha iyi yararlanabilmelerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

In the field of education, information and communication technologies and multimedia tools have become more prevalent than ever that almost all schools can obtain. Physical education which is not only very important component of formal and informal education but also an important part of lifelong learning has been affected by these developments and physical education teachers has begun to use educational technologies and multimedia. On the other hand, because of some reasons like lack of technical facilities and inadequate in-service training, educational technologies and multimedia tools are either not used in physical education classes or used ineffectively. In this study, how often and which educational technologies and multimedia tools are used by physical education teachers and – if there are – the reasons for ineffective use of these tools are investigated. Moreover, based on the findings of the study, some suggestions for physical education teachers to use educational technologies better are made.

^a Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Sakarya.

Giriş

Elektronik teknolojideki hızlı gelişmeler dünyadaki eğitim sistemleri üzerinde önemli etkiler yapmaktadır. Yeni teknolojiler şüphesiz ki, ekonomik sistemi olduğu kadar sosyal ve eğitim sistemini de etkilemiştir. Geleceğin eğitimini planlayanlar bu teknolojilerin ileride nelere yöneleceğini bilmek ve ona göre hareket etmek durumundadırlar (Akkoyunlu, 2002; Jones, 1997).

Teknoloji okullarda reform yapma, öğrenci başarısını artırma ve öğretimin etkililiğini sağlamada çok güçlü bir araçtır (Esquilin, 2004). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Yazılım ve Bilgi Endüstrisi Kuruluşu, 2000 yılında "Okullarda Teknolojinin Etkililiği 2000 Raporu" adlı 135 sayfalık bir rapor yayınlamış ve bu rapor içerisinde eğitim teknolojisi ile ilgili 300 adet profesyonel dergi, doktora tezi ve kaliteli araştırmaların sonuçlarını analiz etmiştir. Bu rapor, teknolojinin öğrenci başarısını nasıl artırdığını, öğrencinin öğrenmeye karşı tutumunu ve güvenini geliştirdiğini ve eğitim ortamında eğitici ve öğrencilerin etkileşimini nasıl geliştirdiğini göstermiştir (Zhu, 2003).

Beden eğitimi sayesinde öğrenciler spor ortamı içinde kendini, mevcut yeteneklerini ve toplumsal hayat içerisinde paylaşım içerisinde olduğu diğer kişilerin yeteneklerini tanımayı, bunları karşılaştırmayı, doğuştan getirmiş olduğu yarışma, yenme, yenilme gibi duygularının tatminini, yenmenin hazzını yaşarken yenilgi karşısında yıkılmamayı, yenilgiyi kabullenebilmeyi, haklarını muhafaza ederken başkalarının haklarına saygı göstermeyi, yardımlaşmayı, görev ve sorumluluk bilincini, en uygun şekilde değişik uygulama ortamları içerisinde öğrenir. Bu nedenledir ki modern eğitim sisteminde Beden Eğitimi ve Spor kişileri ferdin ve toplumun beklentileri doğrultusunda hayata hazırlamayı amaçlayan çok önemli bir araçtır.

Yukarıdaki tanımlamada yola çıkacak olur isek beden eğitimi ve spordan beklentilerin ne kadar büyük ve etki alanının genişliği dikkat çekecektir. Toplumsal hayatta böylesi bir etkileşim unsurunun tek boyutlu ve günün gereklerinden olan teknolojiden faydalanmadan uygulanması hem çok kısır bir düşünce olacaktır, hem de etkinliğini azaltacaktır.

Eğitimsel Teknoloji ve Multimedya

Eğitimsel teknoloji terimi "insanın öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili sonuçlar elde etmek üzere; sistemlerin, metotların ve materyallerin dizaynı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi" anlamında kullanılmaktadır. Eğitimsel teknoloji ile ilgili terminoloji tarih boyunca

öğretimsel teknoloji, uzaktan eğitim ve bilgisayara dayalı öğrenme gibi ilgili terminolojiye de dayalı olarak gelişmiştir (Hedberg ve McNamara, 2002).

18. yy.'da Rousseau (1762/1933) en etkili ve sosyal olarak uygun öğrenmenin öğrencinin doğayla ve doğal çevreyle etkileşiminden meydana geldiğini iddia etmiştir. Bu anlamda eğitim teknolojileri öğrencilere düzenlenmiş ve modifiye edilmiş doğal bir ortam sunmakta ve yapay olarak da olsa öğrencinin doğayla etkileşimini gerçekleştirmektedir.

Birçok teknoloji destekli eğitim ortamı doğal çevrenin simülasyonu niteliğindedir. Bu da öğrencilerin, kendi projeleri ile gerçekte var olan problemler arasında bağlantı kurabilmelerinin sağlamakta ve öğrenmenin gerçek (authentic) öğrenme olmasını sağlamaktadır (Winn, 2002). Cuban (1993) eğitimde teknolojinin bu kadar yaygınlaşmasını 3 faktöre bağlamaktadır: a) öğrencileri giderek daha da artan teknolojik işgücü isteğine hazırlamak, b) bilgisayarın kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmede bir araç olabilme potansiyeli ve c) sınıfta bilgisayar kullanmanın üretkenliği artıracağı inancı.

Toplumlar endüstriyel kültürden post-modern kültüre dönüşmektedirler. Post-modern toplum çok hızlı değişmektedir ve toplum içerisinde etkileşimde bulunan taraflar bir kez öğrenilmiş bir müfredat veya eğitimsel içeriğe bağlı kalmazlar. Onlar çok büyük bilgi kümeleri içerisinde hareket etmek ve ihtiyaçları olan bilgileri derlemek zorundadırlar. Multimedya araçları ve internet de bu büyük bilgi kümelerine girişte kolay erişilebilen ortamlar olarak hizmet vermektedirler. Günümüz toplumlarının bu ihtiyaçları eğitim ortamlarında multimedya kullanımı için önemli sebeplerdendir (Witfelt, 2000).

Günümüz dünyasında modern eğitim denildiğinde zaman ve mekân yönünden sınırları olmayan, hayatın her anında her yerde kişilerin gelişimine katkı sağlayan ortamlar anlaşılmaktadır. Bu katkının verimliliği çağın getirmiş olduğu tüm teknolojik yeniliklerin kullanılması sayesinde çok daha hızlı, eğlenceli ve günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmasına endeksilidir.

Scolnick, Larson ve Smith'e (1993) göre, günümüzde nesiller video, audio ve bilgisayar teknolojisi ile yetişmektedirler. Multimedya teknolojileri bu neslin ilgisini çekmektedir. İlk başlarda, eğitimsel teknoloji sadece iletişim medyasının eğitimsel uygulamaları şeklinde düşünülmüştür. Medyanın, özellikle de televizyonun davranış değişikliğine etkileri ve eğitimsel kullanımları incelenmiştir (Levie, 1978). Öte yandan Boucher (1993) çocukların

artık sadece televizyon izleyicisi olmadıklarını, çeşitli multimedya araçları ile etkileşime de geçebildiklerini belirtmektedir.

Bu anlamda, içinde bulunduğumuz zaman diliminde, eğitimde teknoloji dendiği zaman akla ilk gelen ve en baskın olarak kullanılanlar da bilgisayarlar, İtranet, İnternet teknolojileri ve World Wide Web ile ilişkili olanlardır (Assiri, 2003). Bilgisayar teknolojisindeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin ders aktivitelerini yapmalarını hem kolaylaştırmış, hem de motivasyonu artırmıştır.

Öğrenciler internet aracılığıyla, diğer sınıflardaki veya diğer okullardaki öğrencilerle işbirliği içerisinde araştırmalar yapabilir ve çeşitli projeleri internette yürütebilirler (Mohnsen, 2001, Sheingold ve Hadley, 1990). Örneğin internet üzerinde kurulacak tartışma grupları grup etkileşimini artırabilir ve web sayfaları öğrencilerin çok fazla bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırabilir. Ayrıca e-mail kullanımı da, eğitimciler arasındaki informal iletişim için çok yararlı araçlardır (Knapper, 2001). Eğitim ortamlarında internet kullanımı bilgiyi yaymanın hızliliğini sağlamakta, iletişim ve yazma becerilerini geliştirmekte ve öğrenme için motivasyon sağlamaktadır (Charp, 2000).

Günümüzde bilgisayarlar veri ve yazılım programlarını çok daha hızlı bir şekilde işleyebilmenin yanı sıra grafik ve video açısından da çok kaliteli düzeye ulaşmışlardır. Bu tür multimedya olanaklarının kullanılması ile bilişsel öğrenmelerin yanında psikomotor becerilerin öğrenilmesinin de gelişeceğini söylemek mümkündür. Ayrıca, beden eğitimi alanındaki eğitimcilerin motor becerileri analiz etmelerinde multimedya teknolojilerinin kolaylaştırıcı etkileri bulunmaktadır (McKethan ve Everhart, 2001).

Beden Eğitiminde Teknoloji ve Multimedya Kullanımı

Değişik ülke ve kültürlerin tarihinde, beden eğitimi insanlara değişik amaçlarla hizmet etmiştir. İlkel zamanlardan itibaren, fiziksel aktiviteler insan toplumu içerisinde formal veya informal olarak önemli rol oynamışlardır. Fiziksel antrenmana, savunma ihtiyaçları, çevresel faktörler ve yaşamı sürdürebilme gibi nedenlerle sürekli olarak ihtiyaç duyulmuştur. Diğer durumlarda ise fiziksel aktivitenin en önemli motive edicisi daha kaliteli bir yaşam isteği olmuştur (Bird, 1998).

Teknolojinin beden eğitimi programında kullanımı sunulan materyale ve öğrenmeye motivasyonu artırdığı görülmüştür (Thornburg ve Hill, 2004). Beden eğitimi öğretmenleri de İnternetin eğitimdeki potansiyelini anlamları ile birlikte, derslerinde teknolojiyi kullanmaya istekli oldukları bir duruma

gelmişlerdir. Araştırma sonuçları, beden eēitiminde teknolojinin bir üretim aracı olarak kullanılması hem renciler hem de retmen açısından yararlı olabileceēini göstermektedir. Teknoloji, rencilerin beden eēitimindeki bilgi ve becerileri daha fazla özerk bir biçimde, yani kendilerini renme sürecine daha fazla katarak renmelerini saēlayabilecek ortamlar sunabilmektedir (Thornburg ve Hill, 2004). rencilerin biroēu, kendi renmelerinde sorumluluk almayı daha motive edici bulmaktadır (Witfelt, 2000).

Teknoloji üretimsel bir araç olmakla birlikte, anlama ve beceriyi kazanma, teknolojinin üretim sürecinde etkili bir Şekilde uygulanması ile ortaya çıkmaktadır. Teknoloji, daha çok, renmeyi iyileştiren ve üretmenin rencilerle etkileşimini artıran bir araç olarak görülmelidir (Thornburg ve Hill, 2004). Bu anlamda beden eēitimi alanında da teknoloji kullanımı hem teorik bilgilerin hem de psikomotor becerilerin üretilmesinde, retmen-renci etkileşimini ve motivasyonu artırıcı bir unsur olarak görülebilir.

Beden Eēitimi retmenleri ve Eēitim Teknolojileri

Teknolojik yeniliklerin ve İnternet'in planlı, programlı bir Şekilde kullanımı sayesinde renci ve retmen, sporcu ve antrenör, hasta ve doktor ayrı ülkelerde olsalar dahi uzaktan bir araya gelebilir. İnternet sayfaları, Konferans, e-posta, Msn gibi yöntemler kullanılarak okulları kapalı dört duvar olmaktan çıkarıp daha aktif ve hayatın her anına sirayet eden bir yapı kazanması saēlanabilir. Multimedya sunumları, Msn, Pps ve video gibi yöntemler de eēitimin daha verimli ve neşeli bir hale gelmesini saēlamaktadır.

Öte yandan ilgili literatürde eēitim teknolojilerinin tek başlarına bir anlama gelmedikleri, kendi kendilerine kullanılamayacakları ve retmenlerin yerlerine geçemeyecekleri sık sık dile getirilmektedir.

Günümüzde eğitimciler teknolojiyi, en azından hangi kaynağın nerede olduğunu bulabilecek kadar kullanabilmelidirler. Hansen ve Witfelt (1999) öğretmenlerin iki yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir: genel teknoloji okur-yazarlığı ve teknoloji/multimedya yeterliği. Bu yeterlikler eğitim teknolojilerini kullanıcı seviyesinde kullanabilmedir ki multimedya uygulamalarını kullanabilme, ekranları okuyabilme ve ayarlayabilme, arama olanaklarını kullanabilme vb. yeterlikleri içerir. Ayrıca öğretim için gerekli bazı spesifik yazılım ve simülasyonların kullanılması da gereklidir ve bunların öğrenilmesi özel ilgi gerektirmekte ve zaman almaktadır (Shephard, 2004)

Amerikan Teknoloji Değerlendirme Bürosu, öğretmenler yeterli eğitim ve destek almadıkça, teknoloji harcamalarının tam olarak etkili olamayacağını belirtmiştir. 1988 yılı raporunda teknolojinin uygulanmasında öğretmenlerin eğitilmesi için 4 şart tanımlanmıştır :

Öğretmenler,

- teknolojinin kullanılması konusunda eğitilmeli,
- teknolojinin eğitimdeki rolü hakkında bir anlayış ve vizyon geliştirebilmek için gerekli eğitimi ve desteği almalı,
- yenilikleri geliştirmelerinde ve denemelerinde desteklenmeli,
- öğrenme ve pratik yapmaları için süre verilmelidir (Office of Technology Assessment, 1988).

Yeterli hizmetiçi eğitim, teknolojinin sınıf içerisinde kullanılmasında önemli faktörler olan zaman, eğitim ve destek ile ilgili sorunları çözmeye yeterli olabilir. Meslek hayatlarından önceki eğitim süreçlerinde uygun eğitimi alan öğretmenler sınıftaki derslerinde teknolojiyi kullanmada daha başarılı olacaklardır (Smarkola, 2004).

Öğretimsel yazılımların ve ilgili multimedya teknolojilerinin yaygın olarak kullanımının önündeki en büyük engellerden birisi öğretmenlerin kendileri teknolojiye karşı rahat hissetmemeleridir (Electronic Education Report, 2002). Sosyal bilişsel teoriye ve performans modellerine göre öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarını etkileyen bireysel, davranışsal, ve çevresel faktörler vardır. Zhu (2003) yapmış olduğu “Kamu Okullarında Bilgisayar Teknolojisinin Uygulanması” adlı araştırmada bu faktörleri Dusick (1998)’den uyarlayarak şu şekilde tanımlamıştır :

a) Kişisel ve Davranışsal Faktörler; inanışlar, bilgi ve konuya uygunluk, tutum, bireysel yeterlilik, bilgisayar yeterliliği, öğretim tecrübesi ve uzmanlık.

b) Çevresel Faktörler; eğitim ve çalıştaylar, yöneticilerin ve meslektaşların desteği, kaynaklara ulaşabilme.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de istihdam eden Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım seviyelerini tespit etmektir.

Araştırmanın Evreni

Araştırma evrenini Türkiye’deki tüm Beden Eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma Verileri

Bu araştırmada kullanılan veriler Beden Eğitimi öğretmenlerine uygulanan “Eğitim Teknolojilerini Kullanım Anketi” isimli ölçekle elde edilmiştir. Araştırma anketi 20.06.2005 Çanakkale ve 10.10.2005 Mersin’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlemiş olduğu, 81 ilden katılım sağlanan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarında uygulanmıştır.

Araştırma Anketi

Anket eğitim teknolojilerini kullanımı ölçmek amacıyla uzman görüşleri de alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anketin uygulanan ilk 6 sorusu öğretmenlerin bireysel durumlarıyla ilgili kalan 58 soru ise eğitim teknolojilerini kullanım seviyeleri ile ilgilidir.

Anket içinde toplam 64 madde bulunmaktadır. Anketin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Geçerlilik için uzman görüşüne başvurulmuş, Güvenirlilik katsayısı cronbach alpha=,9516 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın İstatistiksel Yöntemi

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Cinsiyet, Eğitim seviyesi ve Hizmet içi eğitim alıp alınmadığı değişkenlerine göre herhangi bir farklılık bulunup bulunmadığına bakmak için t-testi diğerleri için de one-way anova yöntemleri SPSS hazır istatistiksel paket programında çalıştırılmıştır.

Araştırmaya Katılanların Demografik Yapısı

Tablo-1 Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı

1.	% 24	(46 kişi)	bayan
2.	% 76	(145 kişi)	bay

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Tablo-1’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %24 (46 kişi)’ünün bayan, %76 (145 kişi)’sının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo-2 Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaş durumlarına göre dağılımı

1.	% 4,2	25 ve altı	(8 kişi)	25 -35 nin öre
2.	% 35,4	26-30	(68 kişi)	
3.	% 46,4	31-35	(89 kişi)	
4.	% 5,7	36-40	(11 kişi)	
5.	% 7,8	41 ve üzeri	(15 kişi)	

1.	% 18,2	0-5 yıl	(35 kişi)
2.	% 58,3	6-10 yıl	(112 kişi)
3.	% 13,5	11-15 yıl	(26 kişi)
4.	% 4,7	16-20 yıl	(9 kişi)
5.	% 3,6	20 ve üzeri yıl	(7 kişi)

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görev sürelerinin %18,2 (35 kişi)’si 0-5 yıl; %58,3 (112 kişi)’ü 6-10 yıl; %13,5 (26 kişi)’i 11-15 yıl; %4,7 (9 kişi)’si 16-20 yıl; %3,6 (7 kişi)’sı 20 yıl üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo-4 Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görev yerlerinin dağılımı

1.	% 73,4	il	(141 kişi)
2.	% 20,3	ilçe	(39 kişi)
3.	% 5,2	belde	(10 kişi)

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %73,4 (141 kişi)’ü ilde; %20,3 (39 kişi)’ü ilçede; %5,2 (10 kişi)’si beldede görev yapmaktadırlar.

Tablo-5 Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumlarının dağılımı

1.	%89,1	lisans	(171 kişi)
2.	%9,4	yüksek lisans	(18 kişi)

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %89,1 (171 kişi)’i lisans mezunu iken %9,4 (18 kişi)’ü yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo-6 Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal gelişimle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımları

1.% 34,9	(67 kişi) Evet
2.% 60,9	(117 kişi) Hayır

Beden eğitimi öğretmenlerin %34,9 (67 kişi)'u öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeyle ilgili hizmet içi eğitim almış, %60,9 (117 kişi)'u almamıştır.

Frekanslar

Yazı Tahtası: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %3,7 (7 kişi)'si yazı tahtasını hiç kullanmadığını, %59,13 (112 kişi)'ü az kullandığını, %58 (53 kişi) kullandığını, %9,0 (17 kişi)'u çok kullandığını ifade etmişlerdir.

Grafikler: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %42,2 (76 kişi)'si grafikleri hiç kullanmadığını, %43,3 (78 kişi)'ü az kullandığını, %12,8 (23 kişi)'i kullandığını, %1,7 (3 kişi)'si çok kullandığını ifade etmiştir.

Büyük Boy Resim: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %33,7 (61 kişi)'si büyük boy resmi hiç kullanmadığını, %47,0 (85kişi)'si az kullandığını, %16,6 (30 kişi)'sı kullandığını, %2,8 (5 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmektedir.

Kitap: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %3,8 (7 kişi)'i kitabı hiç kullanmadığını, %42,6 (49kişi)'sı az kullandığını, %50,0 (91 kişi)'si kullandığını, %19,2 (35 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmektedir.

İlan Panosu: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %6,7 (12 kişi)'si ilan panosunu hiç kullanmadığını, %19,6 (35 kişi)'sı az kullandığını, %46,9 (84 kişi)'u kullandığını, %26,8 (48 kişi)'i çok kullandığını ifade etmiştir.

Karikatür: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %44,3 (77 kişi)'ü karikatürü hiç kullanmadığını, %39,7 (49kişi)'si az kullandığını, %12,6 (22 kişi)'sı kullandığını, %3,4 (6 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

İnternet: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %12,2 (23 kişi)'si interneti hiç kullanmadığını, %24,5 (47 kişi)'i az kullandığını, %32,8 (63 kişi)'i kullandığını, %29,2 (56 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

www sayfası: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %28,8 (51 kişi)'i www sayfasını hiç kullanmadığını, %23,2 (41 kişi)'si az kullandığını, %29,9 (53 kişi)'u kullandığını, %18,1 (32 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

İnternet Camera: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %68,2 (120 kişi)'si internet camerayı hiç kullanmadığını, %17,0 (30 kişi)'si az kullandığını, %6,8 (12 kişi)'i kullandığını, %7,3 (14 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Chat: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %61,9 (109 kişi)'u chat'i hiç kullanmadığını, %25,0 (44 kişi)'i az kullandığını, %6,8 (12 kişi)'i kullandığını, %6,3 (11 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Telekonferans: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %78,0 (135 kişi)'i telekonferansı hiç kullanmadığını, %13,3 (23 kişi)'ü az kullandığını, %4,6 (8 kişi)'sı kullandığını, %4,0 (7 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Arama Motorları: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %51,7 (90 kişi)'si arama motorlarını hiç kullanmadığını, %21,3 (37 kişi)'ü az kullandığını, %15,5 (27 kişi)'i kullandığını, %11,5 (19 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Televizyon: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %14,5 (27 kişi)'i televizyonu hiç kullanmadığını, %30,1 (56 kişi)'i az kullandığını, %35,5 (66 kişi)'i kullandığını, %19,9 (37 kişi)'u ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Video: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %23,9 (44 kişi)'u videoyu hiç kullanmadığını, %28,8 (53 kişi)'i az kullandığını, %35,3 (65 kişi)'ü kullandığını, %12,0 (22 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

CD: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %30,4 (56 kişi)'ü CD'yi hiç kullanmadığını, %21,2 (39 kişi)'si az kullandığını, %34,8 (64 kişi)'i kullandığını ifade etmiştir.

Film: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %34,3 (62 kişi)'si film'i hiç kullanmadığını, %32,6 (59 kişi)'sı az kullandığını, %26,0 (47 kişi)'sı kullandığını, %7,2 (13 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Video Kamera: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %41,8 (74 kişi)'i video kamerayı hiç kullanmadığını, %32,8 (58 kişi)'i az kullandığını, %18,6 (33 kişi)'sı kullandığını, %6,8 (12 kişi)'i ise çok kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Radyo: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %64,6 (113 kişi)'sı radyoyu hiç kullanmadığını, %18,9 (33 kişi)'u az kullandığını, %10,3 (18 kişi)'ü kullandığını, %6,3 (11 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Teyp: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %38,6 (68 kişi)'sı teybi hiç kullanmadığını, %26,1 (46kişi)'i az kullandığını, %22,2 (39 kişi)'si kullandığını, %13,1 (23 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Tepegöz: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %38,6 (68 kişi)'sı tepegözü hiç kullanmadığını, %26,1 (46 kişi)'i az kullandığını, %22,2 (39 kişi)'si kullandığını, %13,1 (23 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Dialar: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %73,8 (124 kişi)'i diaları hiç kullanmadığını, %16,7 (28 kişi)'si az kullandığını, %7,1 (12 kişi)'i kullandığını, %2,4 (4 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Windows: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %20,9 (38 kişi)'u windows'u hiç kullanmadığını, %24,2 (44 kişi)'si az kullandığını, %28,0 (51 kişi)'i kullandığını, %26,9 (49 kişi)'u ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Dos: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %63,0 (104 kişi)'ü DOS'u hiç kullanmadığını, %18,8 (31 kişi)'i az kullandığını, %13,3 (22 kişi) kullandığını, %4,8 (8 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Word: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %22,8 (42 kişi)'i word'ü hiç kullanmadığını, %21,2 (39 kişi)'si az kullandığını, %30,4 (56 kişi)'ü kullandığını, %25,5 (47 kişi)'i çok kullandığını ifade etmiştir.

Power Point: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %34,4 (63 kişi)'ü power point'i hiç kullanmadığını, %35,0 (64 kişi)'i az kullandığını, %19,1 (35 kişi)'i kullandığını, %11,5 (21 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Excel: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %28,6 (52 kişi)'sı excel'i hiç kullanmadığını, %34,6 (63 kişi)'sı az kullandığını, %25,8 (47 kişi)'i kullandığını, %11,0 (20 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Tarayıcı: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %39,0 (71 kişi)'u tarayıcıyı hiç kullanmadığını, %35,2 (64 kişi)'si az kullandığını, %17,6 (32 kişi)'sı kullandığını, %8,2 (15 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Dijital Kamera: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %43,2 (76 kişi)'si dijital kamerayı hiç kullanmadığını, %27,3 (48 kişi)'ü az kullandığını, %18,8 (33 kişi)'i kullandığını, %10,8 (19 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

CD-Rom: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %33,9 (60 kişi)'u CD-ROM'u hiç kullanmadığını, %24,3 (43 kişi)'ü az kullandığını, %26,6 (47 kişi)'sı kullandığını, %15,3 (27 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Data Show: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %61,8 (107 kişi)'i data show'u hiç kullanmadığını, %23,7 (41 kişi)'si az kullandığını, %9,2 (16 kişi)'si kullandığını, %5,2 (9 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Multimedia: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %56,2 (100 kişi)'si multimedia'yı hiç kullanmadığını, %24,7 (44 kişi)'si az kullandığını, %12,9 (23 kişi)'u kullandığını, %6,2 (11 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Yazıcı: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %20,6 (37 kişi)'sı yazıcıyı hiç kullanmadığını, %19,4 (35 kişi)'ü az kullandığını, %27,8 (50 kişi)'i kullanmadığını, %32,2 (58 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Laptop: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %69,8 (134 kişi)'i laptop'u hiç kullanmadığını, %10,9 (21 kişi) az kullandığını, %9,9 (19 kişi) kullandığını, %9,4 (18 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Düz anlatım: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %5,9 (11 kişi)'u düz anlatımı hiç kullanmadığını, %28,3 (53 kişi)'ü az kullandığını, %47,6 (89 kişi)'sı kullandığını, %18,2 (34 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Tartışma: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %4,3 (8 kişi)'ü tartışmayı hiç kullanmadığını, %23,4 (43 kişi)'ü az kullandığını, %57,6 (106 kişi)'sı kullandığını, %14,7 (27 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Örnek Olay: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %3,7 (7 kişi)'si örnek olay'ı hiç kullanmadığını, %5,9 (11 kişi)'u az kullandığını, %55,6 (104 kişi)'sı kullandığını, %34,8 (65 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Gösterip Yaptırma: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %1,1 (2 kişi)'i gösterip yaptırma'yı hiç kullanmadığını, %2,1 (4 kişi)'i az kullandığını, %27,1 (52 kişi)'i kullandığını, %68,1 (131 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Problem Çözme: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %7,2 (13 kişi)'si problem çözme yöntemini hiç kullanmadığını, %20,0 (36

kişi)'si az kullandığını, %42,8 (77 kişi)'i kullandığını, %30,0 (54 kişi)'u ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Grup Çalışması: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %2,7 (5 kişi)'si grup çalışmasını hiç kullanmadığını, %9,6 (18 kişi)'sı az kullandığını, %41,2 (77 kişi)'si kullandığını, %46,5 (87 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

DeneySEL Çalışma: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %4,8 (9 kişi)'i deneysel çalışmayı hiç kullanmadığını, %24,7 (46 kişi)'si az kullandığını, %45,2 (84 kişi)'i kullandığını, %25,3 (47 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Bilgisayar Laboratuvarı: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %56,5 (100 kişi)'i bilgisayar laboratuvarını hiç kullanmadığını, %27,7 (49 kişi)'si az kullandığını, %10,7 (19 kişi)'si kullandığını, %5,1 (9 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Fen Laboratuvarı: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %83,0 (146 kişi)'ü fen laboratuvarını hiç kullanmadığını, %11,9 (21 kişi)'u az kullandığını, %3,4 (6 kişi)'ü kullandığını, %1,7 (3 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Araştırma: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %18,7 (34 kişi)'si araştırmayı hiç kullanmadığını, %36,8 (67 kişi)'i az kullandığını, %37,9 (69 kişi)'u kullandığını, %6,6 (12 kişi)'sı ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Buluş: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %41,7 (75 kişi)'si buluşu hiç kullanmadığı, %28,9 (52 kişi)'u az kullandığını, %21,1 (38 kişi)'i kullandığını, %8,3 (15 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Pekiştireç: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %18,8 (34 kişi)'i pekiştireci hiç kullanmadığını, %24,3 (44 kişi)'ü az kullandığını, %37,0 (67 kişi)'si kullandığını, %18,8 (36 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Ödül: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %5,9 (11 kişi)'u ödülü hiç kullanmadığını, %10,8 (20 kişi)'i az kullandığını, %40,5 (75 kişi)'i kullandığını, %42,7 (79 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

İpucu: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %10,9 (20 kişi)'u ipucunu hiç kullanmadığını, %28,4 (52 kişi)'ü az kullandığını, %41,5 (76 kişi)'i kullandığını, %19,1 (35 kişi)'i ise çok kullandığını ifade etmişlerdir.

Dönüt: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %14,9 (27 kişi) dönütü hiç kullanmadığını, %29,3 (53 kişi)'ü az kullandığını, %32,6 (59 kişi)'sı kullandığını, %23,2 (42 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Beyin Fırtınası: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %12,8 (23 kişi)'i beyin fırtınasını hiç kullanmadığını, %29,1 (52 kişi)'i az kullandığını, %38,0 (68 kişi)'i kullandığını, %20,1 (36 kişi)'i çok kullandığını ifade etmiştir.

Soru Cevap: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %4,3 (8 kişi)'ü soru-cevabı hiç kullanmadığını, %9,6 (18 kişi)'sı az kullandığını, %53,5 (100 kişi)'i kullandığını, %32,6 (61 kişi)'sı ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Rol yapma: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %13,2 (24 kişi)'si rol yapmayı hiç kullanmadığını, %26,4 (48 kişi)'ü az kullandığını, %36,3 (66 kişi) kullandığını, %24,2 (44 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Benzetişim: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %14,8 (27 kişi)'si benzetişimi hiç kullanmadığını, %21,3 (39 kişi)'ü az kullandığını, %39,9 (73 kişi)'u kullandığını, %24,0 (44 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Eğitsel Oyunlar: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %1,6 (3 kişi) eğitsel oyunları hiç kullanmadığını, %3,8 (7 kişi)'i az kullandığını, %24,5 (47 kişi)'i kullandığını, %66,7 (128 kişi)'si ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Pratik: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %3,2 (6 kişi)'si pratiği hiç kullanmadığını, %10,8 (20 kişi)'i az kullandığını, %24,3 (48 kişi) kullandığını, %61,6 (114 kişi)'sı ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Davranışçı Yaklaşım: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %8,0 (14 kişi)'i davranışçı yaklaşımı hiç kullanmadığını, %27,4 (48 kişi)'ü az kullandığını, %42,3 (74 kişi)'ü kullandığını, %22,3 (39 kişi)'ü ise çok kullandığını ifade etmiştir.

Bilişsel Yaklaşım: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %11,7 (20 kişi) bilişsel yaklaşımı hiç kullanmadıklarını, %29,2 (50 kişi)'si az kullandıklarını, %42,1 (72 kişi)'i kullandığını, %17,0 (29 kişi)'si çok kullandığını ifade etmiştir.

Yapısalcı Yaklaşım: Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %12,4 (21 kişi)'ü hiç kullanmadığını, %25,9 (44 kişi)'u az kullandığını, %46,5 (79 kişi)'i kullandığını, %15,3 (26 kişi)'ü çok kullandığını ifade etmiştir.

İstatistik Analizleri

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma yüzdeleri belirlendikten sonra cinsiyete, yaşa, görev yapılan yere, meslekteki yıla, eğitim seviyesine ve hizmet içi eğitim alınıp alınmadığına göre farklılığın olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bunun için yaş, eğitim seviyesi ve hizmet içi eğitim için t-testi yöntemi, diğer değişkenler için ise ANOVA uygulanmıştır. Burada alfa (α) değeri 0.05 olarak alınmıştır. Karşılaştırmalı analizler bu değere göre yapılmıştır.

t-testi Cinsiyet Analizi

Yapılan analiz sonucu alfa değerinin $<0,05$ olduğu değerler aşağıdaki gibidir.

- | | |
|-----------------------|-------|
| • Eğitsel Oyunlar | 0,043 |
| • Pratik | 0,003 |
| • Davranışçı Yaklaşım | 0,004 |

Sonuç : Bu sonuca göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre yukarıdaki eğitim teknolojilerini $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

t-testi Eğitim Seviyesi Analizi

Yapılan analiz sonucu alfa değerinin $<0,05$ olduğu değerler aşağıdaki gibidir.

- | | |
|-----------------|-------|
| • Düz anlatım | 0.035 |
| • Problem Çözme | 0,006 |

Sonuç : Yukarıdaki sonuca göre yüksek lisans yapmış öğretmenler yapmayanlara göre düz anlatım ve problem çözme yöntemlerini $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

t-testi Hizmet İçi Eğitim Analizi

Yapılan analiz sonucu alfa değerinin $<0,05$ olduğu değerler aşağıdaki gibidir.

- | | |
|-------------------|-------|
| • Büyük Boy Resim | 0,044 |
| • CD | 0,007 |
| • Film | 0,001 |

• Power Point	0,048
• Buluş Yöntemi	0,005
• İpucu	0,049
• Bilişsel Yaklaşım	0,018

Sonuç: Bu sonuca göre hizmet içi eğitim almış öğretmenler almayanlara göre yukarıdaki eğitim teknolojilerini $p<0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları.

$p<0,05$ düzeyinde bulunan sonuçlar:

- **Kitap Kullanımı** **0,033**

LSD testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş grubundakiler 36-40 yaş grubundakilere göre, 25 ve altı yaş grubu 41 ve üzeri yaş grubuna göre, 31,35 yaş grubu 36-40 yaş grubuna göre kitabı anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

- **Grup Çalışması** **0,003**

LSD testi sonuçlarına göre 41 ve üzeri yaş grubu 25 ve altı yaş grubuna göre, 41 ve üzeri yaş grubu 36-40 yaş grubuna göre, 31-35 yaş grubu 36-40 yaş grubuna göre, 31-35 yaş grubu 25 ve altı yaş grubuna göre, 26-30 yaş grubu 36-40 yaş grubuna göre, 26-30 yaş grubu 25 ve altı yaş grubuna göre grup çalışmasını anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

- **Bireysel Çalışma** **0,001**

LSD testi sonuçlarına göre 26 ve altı yaş grubu 26-30 yaş grubuna göre, 25 ve altı yaş grubu 36-40 yaş grubuna göre, 31-35 yaş grubu 36-40 yaş grubuna göre, 41 ve üzeri 36-40 yaş grubuna göre bireysel çalışmayı anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

Meslekteki Yıl ANOVA Sonuçları

$p<0,05$ düzeyinde bulunan sonuçlar:

- **Büyük Boy Resim** **0,020**

LSD testi sonuçlarına göre 11-15 yıl 0-5 yıla göre, 11-15 yıl 6-10 yıla göre büyük boy resmi anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

- **Kitap** **0,047**
LSD testi sonuçlarına göre 0-5 yıl 16-20 yıla göre, 6-10 yıl 16-20 yıla göre kitabı anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Arama Motorları** **0,030**
LSD testi sonuçlarına göre 11-15 yıl 6-10 yıla göre, 11-15 yıl 16-20 yıla göre arama motorlarını anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Tartışma Yöntemi** **0,012**
LSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl 0-5 yıla göre, 11-15 yıl 0-5 yıla göre, 21 ve üzeri yıl 0-5 yıla göre tartışma yöntemini anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Gösterip Yaptırma Yöntemi** **0,049**
LSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl 16-20 yıla göre gösterip yaptırma yöntemini anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Problem Çözme Yöntemi** **0,026**
LSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl 0-5 yıla göre, 11-15 yıl 0-5 yıla göre, 21 ve üzeri yıl 0-5 yıl göre problem çözme yöntemini anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Bireysel Çalışma Yöntemi** **0,017**
LSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl 11-15 yıla göre, 6-10 yıl 16-20 yıla göre, 21 ve üzeri yıl 16-20 yıla göre bireysel çalışma yöntemini anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Araştırma Yöntemi** **0,008**
LSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl 0-5 yıla göre, 21 ve üzeri 16-20 yıla göre araştırma yöntemini anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.
- **Davranışçı Yaklaşım** **0,006**
LSD testi sonuçlarına göre 0-5 yıl 6-10 yıla göre, 0-5 yıl 16-20 yıla göre, 0-5 yıl 21 ve üzeri yıla göre davranışçı yaklaşımı anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

Ortalamaların Karşılaştırılması

Kullanılan teknolojilerin genel sınıflama düzeyleri ele alınarak bazı analizler yapılmıştır. Bu analizlerin amacı öğretmenlerin o düzeye ait olan eğitim teknolojilerini ne derece kullanıp kullanmadığını belirlemektir. Bu nedenden dolayı var olan eğitim teknolojileri Düz Yapıya Sahip Teknolojiler, İnternet Temelli Teknolojiler, Görsel-İşitsel Teknolojiler, Bilgisayar

Teknolojileri, Öğrenme Öğretme Yöntemleri Boyutu ve Kuramsal Boyut olmak üzere 6'ya ayrılmıştır.

Cinsiyet Değişkeni t-testi Sonuçları (Öğrenme-Öğretme Yöntemleri Boyutu)

Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	p
Bayan	67	2,9020	,44736	,05465	2,214	,028*
Bay	116	2,6324	,51090			

Yapılan analiz sonucu bayanların erkeklere göre öğrenme öğretme yöntemlerini $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Meslekteki Yıl Değişkeni ANOVA Sonuçları (Kuramsal Boyut)

ANOVA sonuçları aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5,514	4	1,378	2,526	,043*
Gruplarıçi	92,231	169	0,546		
Toplam	97,745	173			

Analiz sonucunda $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde bir sonuca varılmıştır. Bu sonucun hangi gruplardan dolayı oluştuğunu bulmak için yapılan LSD testi sonuçları aşağıdaki gibidir.

Meslekteki Yıl	N	Ortalama
0-5	32	247,71
6-10	103	109,47
11-15	104	102,71
16-20	9	1,9630
21 ve üzeri	6	2,5556

LSD testi sonuçlarına göre 0-5 yıl 16-20 yıla göre, 6-10 yıl 16-20 yıla göre, 11-15 yıl 16-20 yıla göre davranışçı, bilişsel ve yapısalcı kuramı $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak daha fazla kullanmaktadırlar.

Sonuçlar Ve Öneriler

Araştırmada Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışan 46 bayan ve 145 erkek beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma düzeyleri araştırılmış, cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş, hizmet içi eğitim ve meslekteki çalışma yıllarına göre bu öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmalarındaki değişimler incelenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet, hizmet içi eğitim ve eğitim seviyesi özelliklerine göre t-testi yapılmıştır. Bireyler cinsiyetlerine göre incelendiğinde bayan öğretmenler Eğitsel Oyunlar ($p=0,043$), Pratik ($p=0,003$), Davranışçı Yaklaşım ($p=0,004$) teknolojilerini erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde fazla kullandıkları görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin lisans ve yüksek lisans seviyelerine göre eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerine baktığımızda, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin Düz anlatım teknolojisini $p=0,035$ düzeyinde ve Problem Çözme teknolojisini de $p=0,006$ düzeyinde lisans mezunu öğretmenlerden fazla kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yapılan t-testi sonuçlarına baktığımızda ise, hizmet içi eğitimi alan beden eğitimi öğretmenlerinin Büyük Boy Resim ($p=0,044$), CD ($p=0,007$), Film ($p=0,001$), Power Point ($p=0,048$), Buluş Yöntemi ($p=0,005$), İpucu ($p=0,049$), Bilişsel Yaklaşım ($p=0,018$) teknolojilerini hizmet içi eğitimi almayan beden eğitimi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde fazla kullanmaktadırlar.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş özelliklerine göre eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerine baktığımızda, Kitap Kullanımında $p=0,033$, Grup Çalışmasında $p=0,003$ ve Bireysel Çalışmada $p=0,001$ düzeyinde yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Kitapları en çok 25 ve altı yaş grubu, grup çalışmasını en çok 41 ve üzeri yaş grubu kullanırken bireysel çalışma tekniğini de en çok 25 ve altı yaş grubu öğretmenler kullanmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim teknolojisi kullanma düzeylerinde en çok anlamlı farklılık beden eğitimi öğretmenlerinin meslekteki çalışma yıllarına göre çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekteki çalışma yıllarına göre yapılan ANOVA sonucunda; Büyük Boy Resim ($p=0,020$), Kitap ($p=0,047$), Arama Motorları ($p=0,030$), Tartışma Yöntemi ($p=0,012$), Gösterip Yaptırma Yöntemi ($p=0,049$), Problem Çözme Yöntemi ($p=0,026$), Bireysel

Çalışma Yöntemi ($p=0,017$), Araştırma Yöntemi ($p=0,008$), Davranışçı Yaklaşım ($p=0,006$) kullanımında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Yapılan analizler sonunda her birey için eğitim teknolojisi kullanma düzeylerine ilişkin verdikleri cevaplardan bir ortalama puan hesaplanmış ve bu ortalama puanlar bireylerin demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet ve meslekteki yıllarına göre eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerinin değiştiği görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri ve eğitim teknolojileri kullanımında aldıkları ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonucunda $p=,028$ ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Bayan beden eğitimi öğretmenleri ($X=2,9020$) eğitim teknolojilerini erkek beden eğitimi öğretmenlerinden ($X=2,6324$) daha çok kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yılları ve eğitim teknolojilerinden aldıkları ortalama puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için ANOVA yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında $p=0,043$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. 0-5 yıl çalışan beden eğitimi öğretmenleri eğitim teknolojilerini en çok ($X=247,71$) kullanan grup, 21 yıl ve üzeri çalışan beden eğitimi öğretmenleri ise eğitim teknolojilerini en az kullanan grup ($X=2,5556$) olarak bulunmuştur.

Beden Eğitimi öğretmenlerinin en fazla kullandıkları yöntemler gösterip-yaptırma ve eğitsel oyunlardır. Bu yöntemler tüm duylara hitap ettiği için önem arz etmektedir. Ancak verilecek çeşitli eğitimlerle gelişen teknolojiye ayak uydurarak teknolojik imkânların da eğitim öğretim faaliyetlerinde gerekli yeri alması sağlanmalıdır. Bunun için beden eğitimi öğretmenlerine verilen derslerle ilgi tutorial CD'ler sağlanmalı, teknolojik yönden öğretmenlerimizin az kullandıkları data-show, CD, tepegöz gibi materyallerin bu süreç içinde değerlendirilmeleri gerekmektedir. Öğrencelerin görsel-işitsel materyallerle desteklenen bir derste başarılarını arttıracakları kaçınılmaz bir gerçektir.

Son zamanlarda geliştirilmiş olan bir çok simülasyon programları sayesinde bilgisayar teknolojisi insanlara hayal edemeyecekleri imkânları deneme şansı tanımaktadır. Örneğin beden eğitimi alanında hazırlanabilecek bir program sayesinde yarın beklide verileri girilen bir sporcunun kaç kg ile ne kadar bir çalışma yapabileceği, hangi seviyede başarılı olabileceği gibi birçok

ihtimali anında değerlendirerek karar vermemizi sağlayabilecek veya sakatlanma riskini en aza indirebilecektir.

Elinizde insan anatomisi üzerine kapsamlı, dinamik, interaktif, 3 boyutlu bir simülasyon programı mevcut. Bu program sayesinde, sporcunuzun veya öğrencinizin verilerini girilerek, beklenen fiziksel ve motorik gelişime ulaşabilmesi için gerekli olan tüm ihtimaller denir ve sonuçları en kısa sürede en az kayıpla elde edilebilir.

Artık teknolojiyle iç içe ve barışık bir yaşam tarzı düşünölmeli ve hayatı kolaylaştıran imkân ve ihtimalleri en kısa sürede değerlendiren, kişiye zaman kazandıran, teknolojik araçları iyi kullanmak ve kullanımını yaygınlaştırmak gereklidir.

Her yaşta spor yapılabilceği gibi teknoloji de her yaşta kullanılabilir. Beden eğitimcilerin artık yaşam boyu spor, herkes için spor sloganlarının yanına yaşam boyu teknoloji ve her yaşta teknoloji demeleri ve bunu yaşam tarzlarına yansıtmaları uygun olacaktır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (2002). "Educational Technology in Turkey : Past, Present and Future". **Education Media International**. 39 (2), 165-173.
- Assiri, M. A. (2003). **Exploring the Attitudes and Practices of Northwest Arkansas High School Mathematics Teachers Regarding Technology**. Arkansas : University of Arkansas (Unpublished Doctorial Dissertation).
- Bird, V. (1998). **Ensenando Educacion Fisica**. Carolina, PR: Editorial Logo.
- Boucher, R. (1993). "Reinventing Virginia's Schools Through Technology". Virginia Forum. 11 (2).
- Charp, S. (2000). "Internet Usage in Education". **THE Journal**. May2000. 27 (10).
- Cuban, L. (1993). **How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms: 1890-1990**. New York: Teachers College Press.
- Dusick, D. M. (1998). What Social Cognitive Factors Influence Faculty Members' Use of Computers for Teaching? A Literature Review. **Journal of Research on Computing in Education**. 31 (2), 123-140.
- Electronic Education Report. (2002). **Teacher Internet Usage Improves, Says Study**. Simba Information : Stamford, September 27.
- Esquilin, J. M. P. (2004). **Teachers' Attitudes Concerning Their Preparation, Acceptance, and Use of Computer Technology in Physical Education Classes in Junior High Schools of the Fajardo Educational Region, Puerto Rico**. New York: Dowling College (Unpublished Doctorial Dissertation).
- Hansen L.R.; Witfelt, C. (1999). "Scientific Report On Identified Technical-Pedagogical Competencies Needed by Teachers In Order To Fully Exploit Educational Multimedia Products'Potentials and to Enable Them to Give Feedback and Give Recommendations to Designers of Educational Multimedia". **Royal Danish School of Educational Studies**. Copenhagen.
- Hedberg, J. G.; McNamara, S. (2002). "Innovation and Re-Invention : A Brief Review of Educational Technology In Australia". **Education Media International**. 39 (2), 111-121.
- Jones, R.T. (1997). **Prediction of Educational Technology to be Found in the Public Schools of the Year 2000: An International Delphi Study**. Virginia : Polytechnic Institute and State University (Unpublished Doctorial Dissertation).
- Levie, W.H. (1978). **Principles For Attitude Change**. Fleming, M.L. and Levie, W.H. (Eds). "Instructional Message Design, Principles From thre Behavioral Sciences". New Jersey : Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- Mohnsen, B. (2001). "Instructional Software To Meet National Standarts". **JOPERD**. 71 (3), 19-22.

- McKethan, R.; Everhart, B. "The Effects of Multimedia Software Instruction and Lecture-Based Instruction on Learning and Teaching Cues of Manipulative Skills on Preservice Physical Education Teachers". **Physical Education**. 58 (1), LateWinter2001.
- Office of Technology Assessment. (1988). **Power On! New Tools for Teaching and Learning, (Report No : OTA-SET-379)**. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- Rousseau, J.J. (1762/1933). **Emile**. (Translated by B. Foxley). New York : E.P. Dutton.
- Sheingold, K.; Hadley, M. (1990). "Accomplished Teachers : Integrating Computers into Classroom Practice". Technical Report, Center for Technology in Education, **Bank Street College of Education**.
- Shephard, K. (2004). "The Role of Educational Developers in the Expansion of Educational Technology". **International Journal of Academic Development**. 9 (1), 67-83.
- Skolnick, R.; Larson A.; Smith C. (1993). "The Power of Media". **The American School Board Journal**. 180 (9), 6-10.
- Smarkola, C. (2004). **Comparison Between Student Teachers' and Classroom Teachers' Computer Usage Intentions and Self-Reported Computer Usage**. U.S.A.: Temple University (Unpublished Doctorial Dissertation).
- Thornburg, R.; Hill, K. (2004). "Using Internet Assessment Tools for Health and Physical Education Instruction". **TechTrends**. 48 (6), 53-70.
- Winn, W. (2002). "Current Trends in Educational Technology Research: The Study of Learning Environments". **Educational Psychology Review**. 14 (3), 331-350.
- Wood, S.L.; Lynn, S. (2000). "Teaching Elementary Physical Education". **Web Gym**. 11 (5), 28-30.
- Witfelt, C. (2000). "Educational Multimedia and Teachers' Needs for New Competencies: A Study of Compulsory School Teachers' Needs for Competence to Use Educational Multimedia". **Educational Media International**. 37 (4), 235-241.
- Zhu, J. (2003). **Application of Computer Technology in Public School Classrooms: Usage Dimensions and Influencing Factors**. U.S.A.: The Pennsylvania State University. (Unpublished Doctorial Dissertation).