

The Perceptions of High School Students for the Concept of English through Metaphors: Tokat Sample

Müjgan BEKDAŞ*

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD

Article Info

Keywords:

Metaphor,
Perception,
English,
English teaching

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of high school students for the concept of English through metaphors. Phenomenological method has been applied in this qualitative study. The study group is formed by the 420 students attending to five different schools' 9th-12th grads in Tokat. The data was collected using a questionnaire formed with one question prepared in respect to gap-filling method. To collect the research data, each student was asked to produce a metaphor and to complete the statement "English is like . . . because . . ." to draw an analogy. Content analysis technique was used in this study. According to data analysis, 249 valid metaphors were developed. The most dominant metaphors were respectively "Book" (f=11), "Water" (f=9), "Mountain" (f=7). Metaphors were classified into 3 groups such as "positive", "negative", "neuter". According to negative metaphors, English is difficult to learn and always requires memorizing and needs to be repeated. According to positive metaphors, some of the students accept the importance of English and the relationship between English and their daily lives. Also, it is seen that female students produced much more positive metaphors than male students.

Lise Öğrencilerinin İngilizce ile İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Tokat Örneği

Makale Bilgileri

Anahtar

Kelimeler:

Metafor,
Algı,
İngilizce,
İngilizce Eğitimi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin İngilizce kavramıyla ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Bu nitel çalışmada olgu bilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ilinde 5 farklı liseden 9 ve 12. Sınıf aralığında ki 420 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri tek sorudan oluşan boşluk doldurma yöntemine göre hazırlanmış bir formla toplanmıştır. Öğrencilerden İngilizceye ilişkin bir metafor geliştirmeleri ve benzetme yönünü de İngilizce benzer, çünkü cümlesini tamamlayarak yazmaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 249 adet geçerli metafor üretilmiştir. İlk üç sırada yer alan metaforlar sırasıyla şöyledir: "Kitap" (f=11), "Su" (f=9), "Dağ" (f=7). Metaforlar "pozitif", "negatif" ve "nötr" olmak üzere 3 farklı grupta sınıflandırılmıştır. Negatif metaforlara göre, İngilizce öğrenilmesi zor, daima ezber ve tekrar gerektiren bir konu olarak görülmüştür. Pozitif metaforlara göre ise, bazı öğrenciler İngilizcenin önemini ve günlük hayatlarıyla İngilizce arasındaki önemli ilişkiyi kavramışlardır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

INTRODUCTION

Learning a foreign language is an inevitable fact in a globalizing world where nations and peoples are ever more dependent upon another to supply goods and services, to solve political and economic disputes and to ensure international security. In today's era, learning a foreign language offers us to open up a world of new opportunities, to connect different people, to access new cultures and in

consequence of these features, we can utilize the opportunities in terms of both social and financial aspects. We can mention many advantages of bilingualism when we think its benefits in individuals' lives. Apart from the financial gains, learning a foreign language enables you to travel freely, connect with different peoples and cultures in overseas successfully and access the scientific knowledge and technology easily. Learning a new language makes you indispensable at your work and moves you to a higher level at school, at work even in your life. Because of the reasons above, a great importance is given to teaching a foreign language in our country. Turkish education system approves that each student must be taught at least one foreign language (The Ministry of Education English Teaching Programme, 2011, p.4).

Today, when you think about foreign language education in Turkey; English, German and French which belong to western languages come to our mind primarily. Among these languages the most taught language is English (Özdemir, 2006, p.29). Because in a globalizing world where nations' learning and using English having become a global lingua franca besides their native language, English has become obligatory in every respect (Acat and Demiral, 2002, p. 312). After comprehending the importance and benefits of learning a new language, all that's left is to have a methodical education with individual learner's effort, determination and constancy (Soyupek, 2015, p. 1572). English teaching is affected by some factors such as the learner's effort, interest and perceptions. Individuals' positive perceptions and attitudes towards learning a foreign language affect this process positively but negative perceptions and attitudes affect it negatively (Gömleksiz, 2013, p.649). In this regard metaphors have been used to find out individual's perceptions about English in this study. "Metaphors are powerful tools for trying to comprehend what cannot be comprehended totally: our feelings, aesthetic experiences, moral practices and spiritual awareness" (Lakoff and Johnson, 1980, pp. 4-6) . Metaphors aren't only rhetoric that enriches our daily language, but their importance in humans' life is much more than that (Saban, 2008, p.459). So, metaphors have been a common means with which to express an understanding of complex concepts (Jensen, 2006, p.2). Metaphors can be useful conceptual tools for, in and of education research. One common use of metaphor in education research is to illustrate or explain a concept in a way that will communicate effectively to the intended audience (Midgley and Trimmer, 2013, p.1). From this aspect, metaphors lead, enlighten and guide our applications and researches (Saban, 2004, p. 131). When we consider from this point of view; to analyze, understand, and explain the perceptions of high school students through metaphors will show us important clues about how English teaching should be done. In our country, many researches about education and training have been done on metaphors (Afacan, 2010; Aslan, 2013; Gömleksiz, 2013; Gültekin, 2013; Limon, 2015; Öztürk, 2007; Pilav and Üstten, 2013; Saban, 2004; Usta and Ültay, 2015). Within the scope of this study, metaphors have been analyzed to understand and interpret 9th, 10th, 11th and 12th grade high school students' perceptions concerning English as a foreign language.

YÖNTEM

This is a qualitative study based on phenomenological model. Phenomenology model focuses on phenomena that we are aware of but cannot comprehend fully and deeply. This model reveals new examples, descriptions and experiences that let us comprehend and recognize a phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.78).

Samples

420 students attending five different high schools; Anatolian Teacher High School, Social Sciences High School, Vocational High School for Girls, Anatolian High School (2) within Ministry of Education in Tokat have participated in this study. Of the participants 132 students are male and 288 students are female, among these students 176 students are 9th graders, 117 students are 10th graders, 66 students are 11th graders and the remaining 61 students are 12th graders.

Data Collection Instrument

In this study in order to reveal the students' metaphors on English, each participant was provided with the following sentence: "English is like..... because....." to collect the data through metaphors. This form is used by (Kilcan and Akbaba, 2013; Saban, 2009). They were asked to complete this statement using only one metaphor which evoke and express their perceptions on English and to explain the reason of their metaphor.

Data Analysis

Data were evaluated using content analysis technique. Within this framework metaphors held by students and their analogy were classified. While classifying the metaphors, common themes were considered and they were given in a table with their frequencies. These metaphors were classified into three categories as positive metaphor, negative metaphor and neuter metaphor. The data were transferred into SPSS package programme for the quantitative data analysis and their frequencies (f) and percentages (%) were calculated.

FINDINGS

The metaphorical perceptions of students for the concept of English were classified and given in the Table 1 and Table 2.

Table 1. The classification of the metaphorical perceptions of students for the concept of English

Category	Frequency	Percentage
Positive Metaphors	179	42.6
Negative Metaphors	216	51.4
Neuter Metaphors	25	6,0
Total	420	100.0

When we analyze Table 1, we see that 51.4 % students produced negative metaphors, 42.6 % students produced positive metaphors and 6 % students produced neuter metaphors.

Table 2. The classification of the most dominant metaphors by the students for the concept of English

Positive Metaphors		Negative Metaphors		Neuter Metaphors	
Metaphor	f	Metaphor	f	Metaphor	f
book	11	mountain	9	Grammar course	4
friend	7	ocean	7	Turkish	3
tree	7	dream	6	personality	2
light	6	soup	5	iron	1
bridge	5	hot pepper	5	painting	1
chocolate	5	ungrateful cat	5	others***	
world	5	puzzle	5		
water	4	flower	5		
key	4	foreigner	5		
life	4	difficult exam	4		
soil	4	animal	4		
pencil	4	torture	4		
game	4	Math's	4		
sea	3	road	4		
fun fair	2	cigarette	4		
jewelry	2	car	4		
love	2	death	3		
cycling	2	baby	3		
building	2	marsh	3		
swimming	2	woman	3		
sapling	2	puzzle	3		
football	2	chameleon	3		

rose	2	black wall	3
river	2	deadlock	3
translator	2	complex question	2
hero	2	butterfly	2
institution	2	bird	2
lamp	5	maze	2
harbor	2	ocean	2
candle	2	rainbow	2
oxygen	2	man	2
money	2	watch	2
film	2	chess	2
meal	2	Math's exam	2
picture	1	bad habit	2
others*		hill	2
		jigsaw	2
		a fool's errand	2
		elflock	1
		others**	

*A foreign country, door to the world, sport, volleyball, matryoshka doll, fire, su do ku, joker, a stranger, a charismatic language, commissure, second language, translator, pomegranate, apartment etc.

**our childhood, bad habits, a glass of half empty, habit, unfavorable food, burghul, space, my elder brother, blind street, a tourist, treadmill, difficult question, colonialism etc.

***stream, love, cave, car, human, tomorrow, country, background, swimming, school, food, rope, old pal, world, life etc.

When we analyze Table 2, we see that the most dominant positive metaphor is book (f=11). Others are given respectively; friend (f=7), tree (f=7), light (f=6), bridge (f=5), chocolate (f=5), and world (f=5). Some statements including positive metaphors are given as an example below and each statement belongs to a different class level.

"English is like a game because you enjoy it while learning" (9th graders, male).

"English is like a book because when you read it you become knowledgeable" (10th graders, female).

"English is like a jewelry because it will be valuable in the future" (11th graders, male).

"English is like a key because it can open many doors" (12th graders, female)

The most dominant negative metaphor produced by the students is mountain (f=9). Others are given respectively; ocean (f=7), dream (f=6), soup (f=5), hot pepper (f=5), ungrateful cat (f=5). Some statements including negative metaphors are given as an example below and each statement belongs to a different class level.

"English is like a mountain because it is difficult to climb" (9th graders, male).

"English is like an ocean because you can't see neither its bottom nor its end" (10th graders, male).

"English is like a blind street because you are unable to work out in any way" (11th graders, female).

"English is like an ungrateful cat because if you don't use it you forget it" (12th graders, female).

The most dominant neuter metaphors are given respectively; grammar course (f=4), Turkish (f=3), and personality (f=2). Some statements including neuter metaphors are given as an example below and each statement belongs to a different class level.

“English is like a school because it is compulsory” (9th graders, male)

“English is like a grammar course because it teaches the rules of a language” (10th graders, female)

“English is like a personality because it changes according to person to person” (11th graders, female).

“English is like a painting because everyone sees the painting but the comment and viewpoint differs person to person” (12th graders, female).

Table 3. Frequency distribution of students' metaphors in respect to gender factor

Gender	Metaphor			Total
	Neuter Metaphors	Positive Metaphors	Negative Metaphors	
Male	7	51	74	132
Female	18	128	142	288
Total	25	179	216	420

When we analyze Table 3, we see that of the participants, 142 female students have developed negative metaphors and 128 have produced positive metaphors. Among the male students, 74 students have developed negative metaphors and 51 have developed positive metaphors. In this regard, male students (56%) have produced more negative metaphors than the female students (49%). In other words female students developed more positive metaphors than male students.

Table 4. Frequency Distribution of Students' Metaphors in Respect to Class Variables

Class level	Metaphor			Total
	Neuter Metaphors	Positive Metaphors	Negative Metaphors	
9th grade	14	68	94	176
10th grade	5	63	49	117
11th grade	2	26	38	66
12th grade	4	22	35	61
Total	25	179	216	420

Table 4 shows that while 68 students developed positive metaphors, 94 students developed negative metaphors among 9th grade students. With regard to 10th graders, 63 students developed positive metaphors, 49 students developed negative metaphors. When we look at the metaphors produced by the 11th grade students, we see that 26 students developed positive metaphors, 38 students developed negative metaphors. And finally, 22 students developed positive metaphors while 35 students developed negative metaphors among 12th grade students. In this context the highest rate of positive metaphors for the concept of English (54%) were developed by the 10th grade students but other grades developed positive metaphors at similar rates (36-39%).

DISCUSSION, RESULTS AND SUGGESTIONS

In conclusion, in this study it was seen that 420 students developed 249 different valid metaphors. As a result of the content analysis which was applied in this study, it was concluded that students reflected 179 positive perceptions, 216 negative perceptions and 25 neuter perceptions. In direction of these results, it may be said that the greater part of the students have negative point of views towards English as a foreign language. While this finding overlaps the previous studies' findings on the perceptions of high school students for the concept of English through metaphors done by Ocak ve

Gürel (2014), Limon, (2015) ve Demirbulak (2013); it doesn't overlap the study's findings on the perceptions of the teacher candidates for the concept of foreign language through metaphors conducted by Gömleksiz (2013). Another result of this study is that female students developed a bit more positive metaphors than male students. Moreover, in terms of class variables 10th grade students developed 15% more positive metaphors than the other graders. But when we look at the other class levels, the rate of developing positive metaphor (36, 38 & 39%) approximates each other.

As understood from the metaphors provided by the students, they think that English as a concept is boring, difficult and a rote learning subject. Therefore in this respect, some suggestions can be offered such as using enjoyable activities, visual aids in the courses and teaching English by relating students' real lives and in a student centered way. Various materials can be developed and different projects can be given to enable students to learn English caressively and to make them understand that English is a part of their real lives beyond dream. Moreover, concerning the importance of English some conversations can be done with students to emphasize its necessity in their future lives.

REFERENCES

- Acat, M.B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon-kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329. Erişim:kuey.net/index.php/kuey/article/view/507/321
- Afacan, Ö. (2011). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının "fen ve fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1242-1254. Erişim:dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article
- Aslan, S. (2013). Metaphoric examination of perception of teachers working in multigrade classrooms about Teacher" concept, *Turkish Studies international Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-49. Erişim: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4599>.
- Demirbulak, D. (2013). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin İngilizce dersindeki uygulamalara ve öğretmenliğine ilişkin düşünceleri, İngilizce öğretmenlerinin konuya ilişkin yorumları ve program geliştirmede uzlaşmacı yaklaşım. *Kastamonu Eğitim Dergisi (Özel Sayı)*, 21(4), 1641-1660. Erişim:<http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/viewFile/62/51>
- Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 649-664. Erişim:www.turkishstudies.net/DergiPdfDetay.aspx?ID=5217
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141. Erişim: egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/1825/501
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), Article 4. Erişim:https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/.../jensen.pdf
- Kılcan, B., & Akbaba, B. (2013). Examining students' perceptions on sensitivity to cultural heritage value in social sciences teaching program. *Journal of World of Turks*. 5(3), 113-137. Erişim: dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/518/kilcan_akbaba
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. London: Chicago University Press.

- Limon, İ. (2015). 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizce'ye yönelik metaforik algıları, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 445-459. Erişim: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijsser/article/view/5000152750/5000138692>
- Midgley, W., & Trimmer, K. (2013). *Metaphorsfor in and of education research*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- Ocak, İ., & Gürel, E.(2014). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik metaforik algıları. 23. *Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 4-6 Eylül, Kocaeli.Erişim: www.uebk.org/ebk_bildirileri.pdf
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1),28-35. Erişim: dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000002959/0
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 55-69. Erişim: kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt8Sayi2/JKEF_8_2_2007_55_69.pdf
- Pilav, S., & Üstten, A. (2013). Lise öğrencilerinin edebiyatla ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 8(8), 1073-1085. Erişim: mobil.turkishstudies.net/mdergipdfdetay.aspx?ID=4933
- Saban, A. (2004) Giriş düzeyindeki sınıf öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008), Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-49. Erişim:<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050616/5000047864>
- Saban, A. (2009). Pre-service teachers mental images related to student concept. *The Journal of Turkish Educational Science*, 7(2), 281-326
- Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi*. Ankara.
- Usta, N. D., & Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "Kimya" metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı*, 1(7), 163-177.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Mobil Günlüklerin (Moblog) Öğretmen Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri¹

Sercin KARATAŞ*

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
sercin@gazi.edu.tr

Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ**

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
mutlutahsin@gazi.edu.tr

Hasan ÇAKIR***

*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
hasanc@gazi.edu.tr

Sami ŞAHİN****

**** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
sami@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Mobil günlük,
Öğretmen adayları,
Okul deneyimi dersi,
Teknoloji kullanımı

ÖZET

Taşınabilir bilgi işlem cihazlarının ve internet altyapısı teknolojilerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, bu teknolojilerin öğrenme amaçlı olarak kullanılması potansiyelinin araştırılması ile ilgili çalışmalara hız vermiştir. Mobil öğrenme, bu teknolojilerin öğrenme amaçlı kullanılmasındaki yöntemlerden biridir. Öğrenenlerin gerçek anlamda zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrenme kaynaklarına erişimini sağlayan, öğretmen ve diğer öğrenciler ile anında iletişim kurma fırsatı sunan mobil öğrenme, öğretmen adayları için de yeni öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının farklı teknolojiler ile eriştikleri web günlüğü paylaşımlarının kendilerine ve akranlarına olan katkıları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 yıllarında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 48 öğrenciden oluşmuştur. Tarama yöntemi ile yürütülmüş olan çalışmanın verileri nitel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda bulgular 10 ana tema altında toplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde mobil günlüklerinin kullanılmasının kendilerine olumlu katkı sağladığını, anında dönüt aldıkları için daha kalıcı öğrenmeler ve deneyimler yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmen adayları ayrıca bu teknolojilerin kullanılmasında donanımsal ve pedagojik sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarının, mobil öğrenme yöntemleri için geliştirilen kavramsal çerçevenin test edilmesine ve mobil öğrenme için kullanılan teknolojilerin etkililiklerinin belirlenmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

¹ Bu araştırma Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenmiştir.
Proje No: 04/2011-20.

Views of Pre-Service Teachers on the Usage of Mobile Blogs (Moblogs) in Teacher Education

Article Info

Keywords:

Mobile Blog,
Pre-service teachers,
Teaching practice
courses,
Using technology

ABSTRACT

The development and the widespread usage of portable data processing devices and internet infrastructure technologies speeded up the studies about the investigation of the potential of these technologies's usage for learning purposes. Mobile learning is among the methods in the usage of these technologies with learning aims. Mobile learning that provides the access of the learners to the learning sources independent from time and space and enables the simultaneous communication between the teacher and the student, also offers new learning opportunities for the pre-service teachers. The aim of this study is to put forward the views of pre-service teachers taking teaching practice course on the contributions of the blog sharings they accessed via various technologies on themselves and their peers. The study group was composed of 48 pre-service teachers taking teaching practice course in Gazi University Gazi Faculty of Education Computer and Instructional Technologies Department in 2012-2013 academic year. The data of the study, which was carried out by survey method, were analyzed with qualitative analysis methods. Findings that were gathered under 10 main themes revealed that the usage of mobile blogs in teaching practice courses contributed to pre-service teachers and they went through more permanent learning and experiences as they received simultaneous feedback. However, pre-service teachers indicated that they experienced some hardware and pedagogical problems in the usage of these technologies. The results of the study is believed to serve to identify the efficiency of the technologies used for mobile learning as well as to test the conceptual framework developed for mobile learning methods.

GİRİŞ

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılması ile teknolojiyi kullanarak öğrencilerin derslere katılımını ve öğrenci başarısını arttırmanın yolları her zaman için eğitim teknolojisi üzerine çalışan uzmanlar için çekici bir konu olmuştur. Bu teknolojilerin öğrenme amaçlı kullanımları kişisel bilgisayarların yaygın olarak kullanıldığı seksenli yılların başlarına denk gelir. Günümüz standartlarıyla karşılaştırıldığında, elbetteki işlem gücü ve görsel kapasiteleri sınırlı bilgisayarların öğretim amaçlı kullanımları metin tabanlı içerik saklama ve test-geribildirim uygulamalarından daha ileri gitmiyordu (Saettler, 1990).

Bilgisayarların kapasitelerinin artması ve internet altyapısının genel kullanıma açılması ile bilgisayar destekli eğitim hızlı bir şekilde yükselmeye başladı. Doksanlı yılların başında ilk görsel tabanlı internet tarayıcı programı Mosaic'in çıkması öğretim materyallerine öğrencilerin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan erişim imkanı sağladı (McIsaac & Gunawardena, 1996). Uzaktan eğitim programları, bu teknoloji sayesinde geleneksel biçiminden sıyrılarak internet üzerinden içerik aktarılması yoluyla web-temelli öğrenme ortamlarına; öğrencilerin kendi aralarında ve öğrencilerin öğretim elemanları ile olan etkileşimini ön plana çıkararak e-öğrenme ortamlarına doğru şekil değiştirmiştir (Cross & Dublin, 2002). Tüm bu teknolojik gelişmelere rağmen öğrenenlerin gerçek zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme materyaline erişme istekleri gerçekleşmemiştir. Her ne kadar dizüstü bilgisayarlar ve kablosuz ağ bağlantıları yaygın şekilde kullanılıyor olsa da, bu teknolojiler sınırlı ortamlarda kullanıldıkları için ve dizüstü bilgisayarların halen fiziksel büyüklükleri ve kullanımlarından dolayı gerçek anlamda zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme mümkün olmamıştır.

Mobil Öğrenme

Cep telefonlarının yaygın olarak kullanılmaya başlandığı doksanlı yılların sonlarına doğru, bu teknolojinin öğrenme etkinliklerinde kullanılma düşüncesi hızla yayılmıştır. Bu yıllarda taşınabilir telefonların teknolojileri ve altyapısının uygun olmamasından dolayı, cep telefonlarının öğretimde kullanılması kısa mesaj yoluyla yabancı dil kelime ezberlemesi veya beklenmeyen kısa sınavlar ile öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmekten ileriye gitmemiştir (Levy ve Kennedy, 2005; Motiwalla, 2007). Hızlı internet bağlantısı imkânı sunan üçüncü nesil cep telefonu hatları altyapılarının devreye girmesi ve cep bilgisayarı veya akıllı telefon olarak adlandırılan cep telefonu cihazlarının hem fiyatlarının düşmesi hem de kullanıcılar tarafından yaygın olarak benimsenmesi ile kullanıcıların hareket halindeyken öğrenme fırsatlarını değerlendirmeleri mümkün olmuştur (Sharples, Taylor ve Vavoula, 2010).

Yapılan teknolojik altyapı çalışmaları ve mobil cihazların teknolojik özelliklerinin yükseltilmesi ile her yerde ve zamanda bilgiye ve öğrenme fırsatlarına erişim arttırılmış oldu. Kablosuz internet ağlarının öncelikle üniversite yerleşkelerinde, halka açık kütüphanelerde, havaalanlarında ve alış-veriş merkezlerinde yaygınlaşması dizüstü bilgisayarların ve kablosuz erişime sahip Kişisel Sayısal Yardımcılar (Personal Digital Assistant/PDA)/akıllı telefon tipi cihazlarla internete bağlanarak bilgiye ve öğrenme kaynaklarına erişim sağlanmıştır (Ellis, 2003). Üniversitelerde öğrenciler ve öğretim elemanları derslerinde yoğun olarak e-posta, belge paylaşım grupları, öğrenme yönetim sistemleri ve web siteleri kullanmaktadır (Green, 1999). İnternet üzerinden erişilen bu etkileşim ortamları bir masaüstü veya dizüstü bilgisayar vasıtası ile kullanılmaktadır, dolayısıyla öğrenciler kablolu veya kablosuz internet bağlantısı bularak bilgisayarları ile bu iş için ayrılmış bir zamanda ve ayrılmış bir mekanda etkileşim sağlamaktadırlar.

Üniversite yerleşkelerinin ve halka açık yerlerin kablosuz internet bağlantısı ile donatılmasına ek olarak cep telefonu servis sağlayıcılarının cep telefonu hatları üzerinden hızlı internet bağlantılarının kurulması, bilgi kaynaklarına erişimin coğrafi sınırlarını genişletmiştir. Ülkemizde bulunan cep telefonu servis sağlayıcıları bu hizmeti vermektedir.

Mobil cihazların yaygın olarak kullanımı ve teknolojilerinin zaman içinde değişmesi, kullanıcıların bu cihazlar ile bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştırılmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de taşınabilir bilgisayarlar ve cep telefonlarının yaygın kullanımı kullanıcıların hareket halinde iken öğrenmeye hazır hale geldiğinin en önemli göstergesidir.

Kablosuz ağlar, üçüncü nesil cep telefon hatlarının varlığı, işlem gücü yüksek taşınabilir cihazlar ve internet teknolojilerinin birleşimiyle, kullanıcılar her zaman kişiselleştirilmiş, erişilebilir ve buldukları çevrenin farkında olacak şekilde günlük yaşamlarını sürdürebilirler. Hareket halinde öğrenme (Mobil Learning/Mobil Öğrenme) bu teknolojilerin e-öğrenme ile birleştirilmiş öğrenme etkinliği olarak isimlendirilebilir. Mobil öğrenme, teknolojinin üç önemli ayağının birleşmesi ile ortaya çıkmaktadır; internete erişim altyapısı (kablosuz ağlar veya 3G,4G cep telefonu hatları), taşınabilir bilgi işleme cihazları (dizüstü, tablet, akıllı telefon, internet bilgisayarı) ve e-öğrenme uygulamaları. Kullanıcılar veya bundan sonra referans verilecek isimleriyle öğrenciler, öğrenme kaynaklarına taşıdıkları mobil cihazlar ile coğrafik kısıtlama olmaksızın erişerek öğrenme tecrübelerini zenginleştirebilirler.

E-Öğrenmeden Mobil Öğrenmeye

Bazı araştırmacılar mobil öğrenmeyi, mobil teknolojileri kullanarak zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın öğrenme kaynaklarına erişilerek davranış değişikliği olarak tanımlarken (Geddes, 2004), bir çok yazar ise mobil öğrenmeyi e-öğrenmenin doğal bir evrimi olduğunu savunmaktadır (Pieri ve Diamantina, 2009). E-öğrenmenin ana direklerinden birinin zamandan ve mekandan bağımsız olarak çoklu ortamdan oluşan öğrenme kaynaklarına erişme olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanısıra diğer

öğrencilerle etkileşim de e-öğrenmenin başka bir direğidir. Bu da aslında uygulamada internet bağlantısının ve bilgisayarın olduğu kurgulanmış bir ortamdan öğrenme kaynaklarına erişimi gerektirir. Mobil öğrenmede ise zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme kaynaklarına erişim gerçek anlamda sağlanmaktadır.

Öğrenme ortamlarını ve kaynaklarını e-öğrenmeden mobil öğrenmeye doğru evrimleştirirken kullanılan cihazlar, etkinlikler ve terminoloji de değişmektedir. E-öğrenme çağında teknoloji olarak daha çok bilgisayarlar ve internet tarayıcılarla uyumlu uygulama programları vurgulanırken, mobil öğrenmede taşınabilir ve hafif cihazlar ile küçük ekranlarda kullanıcıya iyi bir tecrübe sağlayan arayüz tasarımları ön plana çıkmaktadır. E-öğrenmede öğrenme etkinlikleri kullanıcıların birbiri ile yapay problemler veya simülasyonlar etrafında etkileşimi üzerine kurgulanmışken, mobil öğrenmede ise öğrenme öğrencilerin sahaya çıkarak karşılaştıkları gerçek problemleri anında bilgiye erişip çözmeleri ve sonuçlarını diğer öğrenciler veya öğretmenleri ile paylaşımı üzerine kurgulanmıştır. Mobil öğrenmede öğrenci içinde bulunduğu çevrenin ve kültürün özelliklerini anında öğrenme sürecine katabilmektedir. E-öğrenme halen sınıf içinde yapılan eğitim ile karşılaştırılırken, mobil öğrenme çevresel ve kültürel faktörleri eğitim etkinlikleri içine daha fazla katan bir öğrenme sürecini desteklemektedir (Sharma ve Kitchens, 2004).

Tipik mobil öğrenme uygulamaları öğrenme tecrübesini alana taşımakta ve öğrenciler alandaki çalışma tecrübelerini bir öğrenme etkinliği haline getirip belgelendirerek başka öğrenciler veya kullanıcılar ile paylaşmaktadır. Örneğin bir uzaktan eğitim programında yüksek lisans yapan bir öğrenci havaalanında uçağının kalkmasını beklerken dizüstü bilgisayarı ile dersin materyallerine erişmekte, öğretmeni ile haberleşebilmekte ve gerekli ödevleri öğrenme yönetim sistemine yükleyebilmektedir. Başka bir yerde okulundan evine doğru toplu taşıma ile yolculuk yapan bir öğrenci o gün öğretim elemanının anlattığı arz-talep dengesi dersinin ses kaydına podcast olarak dersin web sitesinden erişmiş ve cep telefonunun kulaklığından dinleyerek dersi tekrar etmektedir. Bir başka yerde araç motoru tamirati eğitimi alan bir teknisyen adayı, çalıştığı servise gelen bir aracın motorunda karşılaştığı bir problemi çözebilmek için akıllı telefonuyla öğrenme kaynaklarını araştırmakta, motorun verilerini öğretmeni ve diğer öğrencilere aktararak problemin ne olduğu hakkında tartışmak üzere iletişim kurmakta ve çözümü bulduğunda ise bunu web günlüğü (Blog) veya Twitter ile herkesle paylaşmaktadır. Mobil öğrenme uygulamasına başka bir örnek ise; şehirde bulunan kaybolmaya yüz tutmuş tarihi eserlerin ortaya çıkarılması ve tanıtılması görevini üstlenmiş bir öğrencinin bulunduğu eserleri Küresel Konumlama Sistemi (Global Positioning System- GPS) koordinatları ile harita üzerine işaretlemesi verilebilir. Ayrıca öğrenci resimlerini çekip bilgi vermesi, yerel halk ile konuşup eserin geçmişini öğrenerek “kaybolmakta olan tarihi eserler” adı altında günce tutması ve tüm bunları fiziksel olarak eserin başındayken yapabilmıştır. Tüm örneklerde görüldüğü gibi mobil öğrenme, öğrencilere iş başında çevresel ve kültürel farkındalığın en fazla olduğu yerde, anında gelişen, sadece bir tek öğrenme materyali değil, çok sayıda öğrenme nesnesi ve aracı kullanarak öğrenme süreçlerini yürütmelerini sağlayan ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerini belirli bir zaman ve mekana sıkıştırmadan yapmalarını sağlayan bir öğrenme çeşididir.

Mobil öğrenme henüz emekleme evresinde olmasına rağmen yapılan çalışmalar mobil öğrenmenin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Attewell ve Webster (2005) mobil öğrenmenin güçlü yanlarından söz ederken öğrenmenin gerçekten zamandan ve mekandan bağımsız olarak kişiselleştirilmesini, mevcut geleneksel dersleri zenginleştirmek için bir araç olmasını, öğrencilerde tek başına ve yardımlaşmalı öğrenmeyi desteklemesini, öğrencilerde kendine güvenin artmasını ve potansiyellerini keşfetmelerini sağlamasını, sınıf içinde mobil cihazların büyük bilgisayarlara göre daha kolay sığdırılmasını, matematik ve dil öğrenimini desteklemesi ile iş başında öğrenme için yardımcı bir araç olmasını ön plana çıkarmışlardır. Elbetteki mobil öğrenmenin bu kadar güçlü yanı olmasına rağmen olumsuz tarafları da vardır. Kullanılan mobil cihazların kolayca taşınabilir

ve hafif olması, doğal olarak yanında küçük ekran problemini getirmektedir. Ekranda gösterilen bilginin sınırlı olması, kullanıcı ile etkileşimi sınırlandırmakta ve kullanıcı dostu olmaktan uzak bir tecrübe sağlamaktadır. Mobil cihazların yaygın olarak kullanılması ve çok büyük bir ekonomik pazar olmasından dolayı rekabetin en fazla olduğu sektörlerden biridir. Çok hızlı hareket eden bir teknoloji olmasından dolayı kullanılan cihazlar ve bunlara dönük olarak yazılan uygulamalar çok kısa sürede demode olabilmektedir. Halbuki eğitim teknolojileri bu kadar hızlı hareket edememektedir.

Neden Mobil Öğrenme?

Mobil öğrenme, şu an için uygulanmakta olan geleneksel eğitim yöntemlerine veya diğer elektronik öğrenme yaklaşımlarına bir alternatif veya onlara rakip bir öğrenme ortamı değildir. Doğru şekilde kullanıldığında, mobil öğrenme var olan öğretim yöntemlerini destekleyen ve öğrencilerin öğrenim tecrübelerini zenginleştiren bir öğrenme ortamıdır.

Mobil öğrenmenin kullanımında öne çıkan özelliği zaman ve mekan kısıtlaması ile ilgilidir. Geleneksel sınıf ortamı belirli bir zamanda, belirlenmiş bir mekanda yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin işlenmesi ile gerçekleşen öğrenme etkinliğidir. Benzer şekilde e-öğrenme etkinlikleri de internet ve bilgisayar ile erişilen yapılandırılmış öğrenme ortamlarında öğrenci, öğretmen ve içerik etkileşimisi olarak istendik davranış değişikliğini sağlamak için yapılan etkinliklerdir. Her iki öğrenme ortamında da öğrenciler toplu olarak veya bağımsız olarak belirlenmiş bir zamanda bir mekanı kullanmak zorunda bırakılmaktadır. Ayrıca yapılandırılan öğrenme etkinlikleri ister kurgusal bir durumdan ister gerçek hayattan alınma olsun, gerçek hayatın karmaşıklığını öğrenciye vermekten uzak kalabilir. Dolayısıyla öğrenciler aslında öğretmen tarafından yorumlanmış ve istemeden de olsa basitleştirilmiş gerçek hayatı derslerinde görmektedirler. Oysaki iş başında öğretimde öğrenci gerçek hayatın karmaşıklığı ile yüz yüze gelmekte ve problemi çözmeye başlarken doğru değişkenleri tanımlamakla başlamaktadır. Geleneksel öğrenme ortamları ve e-öğrenme ortamları öğrencileri ve öğretmenleri tamamen veya kısmen zaman ve mekanla sınırlandırması iş başında öğrenmeyi mümkün kılmamaktadır. Öğrencilerin iş başında iken öğrenme materyallerine erişmesi, öğretmenleri veya akranları ile etkileşime girmesi zaman ve mekan kısıtlamasının ortadan kaldırılması ile mümkündür.

Mobil öğrenmenin kullanılması için ikinci önemli sebep, öğrencilerin, özellikle büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin, okulları ve yaşam yerleri arasında her gün yapmak zorunda oldukları yolculuktur. Büyük şehirlerde yaşayan ve toplu taşıma kullanan öğrenciler ortalama olarak hafta içi her gün yaklaşık 2 saatlerini okulları ve evleri arasında yolculuk yaparken harcamaktadırlar (Bureau, 2010; Çakır, Karataş ve Üstündağ, 2010). Ayrıca harcanan bu zaman çoğunlukla öğrenme için en verimli zaman olan sabah saatleri veya günün özetinin tekrarlanabileceği akşam saatleri olmaktadır. Şu an için herhangi bir veri olmamasına karşılık, bu zamanın öğrenme amaçlı olarak kullanılmaması kayıp olarak düşünülebilir. Öğrencilerin sahip oldukları mobil cihazlar ile yolculuk sırasında öğrenme materyellerine erişimi ve etkinliklerine katılımı mobil öğrenme ortamları ile sağlanabilir.

Mobil öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için üçüncü önemli sebep ise öğrenmenin sosyal yapılandırmacı kuramlar ile açıklanmasıdır. Yapılandırmacı kuram, bilginin bireyin içinde bulunduğu kültür, çevre ve bireyin geçmiş yaşantısının etkileşimiyle oluştuğunu savunur (Duffy ve Cunningham, 1996; Duffy ve Jonassen, 1991). Nesnelci yaklaşımların aksine, yapılandırmacı yaklaşım öğrencileri yetişkinlerin bilgileri ile doldurulması gereken boş kovalar olarak değil, sürekli çevresini algılayıp, geçmiş bilgileri ile bağlantı kurmaya çalışan ve aktif olarak anlamlandırmaya çalışan organizmalar olarak kabul eder (Duffy ve Cunningham, 1996). Eğer öğrencinin çevreden algıladığı bilgi ile geçmiş tecrübelerinden elde ettiği bilgiler arasında bir farklılık oluşmuş ise bunu gidermek ve çevresinden gelen algıları anlamlandırmak için öğrenci öğrenme etkinliklerine başlar. Öğrenme sürecinde öğrenci çevresini anlamlandırma işini tek başına değil içinde bulunduğu çevre, kültür, akranları ve rehberi ile etkileşerek yapar. Bu etkileşimler sonucunda varılan ortak kanı (consensus) yeni bilgi olarak öğrenci

tarafından yapılandırılır. Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim ortamları ve etkinlikleri bu prensipler çerçevesinde oluşturulur. Öğrencilerin gerçek dünyadaki problemlerin karmaşıklığını anlayabilmeleri için öğretim gerçek bir problem veya görev etrafında kurgulanır. Öğrenciler öğrenme süreci boyunca problemi algılamaları, tanımlamaları ve çözüm yollarının sonuca ulaştırabilir olup olmadığını test etmek için rehberleri ve akran öğrencilerle sürekli bilgilerini paylaşmak onların da yorumlarını almak için iletişim halinde olmalıdır.

Bu sadece öğrenciler için değil, mesleklerinde yeni çıkan bilgileri takip eden profesyoneller için de bir öğrenme yöntemidir. Uygulama Toplulukları (Communities of Practice) birbiriyle etkileşime girerek mesleklerindeki yeni bilgiyi ortak olarak anlamlandıran topluluklara verilen isimdir (Wenger, 1998). Profesyoneller çalışma dünyasında karşılaştıkları problemlerin çözümlerine tartışarak eriştikleri için ortaya koydukları öğrenme süreci de sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel veya e-öğrenme ortamlarında uygulanmasında zayıf tarafı öğretime konu olan gerçek problemin her zaman bulunamaması ve öğretmen tarafından kurgulanan problemin gerçek hayatın karmaşıklığını yansıtmamasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi paylaşmaya veya bilgi aramaya ihtiyaç duydukları anda zamandan ve mekandan bağımsız olarak bu imkanı sağlamamaktadır. Ayrıca ihtiyaç duyulduğunda rehber veya akranlarla etkileşim ve anında geribildirim öğrenmeyi hızlandıran yöntemlerdir (Chickering ve Gamson, 1987).

Mobil öğrenme ortamları ise iş başında öğrenme imkanı sunması, öğrencilerin bilgiye erişme veya paylaşmaya ihtiyaç duydukları anda bunu yapabileceği fırsatı sunduğu için sosyal yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanan öğrenme ortamlarını amacına uygun olarak desteklemektedir. Problemi veya görevi içinde bulunduğu çevre ve kültür içinde görmek ve tanımlamak, geleneksel ortamlarla karşılaştırıldığında öğrencilere problemin doğası hakkında çok daha doğru ve gerçekçi fikir verecektir. Öğrencilerin alanda problem ile uğraşırken ihtiyaç duydukları bilgiye ihtiyaç duydukları anda erişmeleri ve ihtiyaç duydukları anda rehberleri ile etkileşime girmeleri, öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır. Mobil öğrenme ortamları öğrencilerin mekan sınırlandırmasını ortadan kaldırıp, alanda, iş başında öğrenme fırsatlarını genişletmiştir.

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak oluşturulan mobil öğrenme ortamları alanda çalışan profesyoneller içinde yeni bir öğrenme ortamı fırsatı sunmuştur. Örgün veya yaygın öğretime zaman ayıramayan çalışan profesyoneller, özellikle doktorlar, mühendisler, öğretmenler, bankacılar ve yöneticiler iş alanında karşılaştıkları problemlerin çözümünde veya yeni çıkan yöntem, teknik ve teknolojilerin öğrenilmesinde birbirleri ile görüş alışverişinde bulunarak ve birbirlerinden öğrenerek bu ihtiyaçlarını giderme yoluna giderler. Bu yöntem ilk defa Wegner (1998) tarafından Uygulama Toplulukları (Communities of Practice) olarak kavramsallaştırılmıştır. Çalışan profesyonellerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümlerinde görüş alışverişini internet üzerinden yapmaları bu kavrama teknolojik boyut katmıştır. Mobil öğrenme ortamları bu görüş paylaşımını ihtiyaç duyulan anda, problemin geçtiği çevrede ve kültürde yansıtılmasına ve bilginin gerçeğe daha yaklaşmasına yardımcı olacaktır. Bu da probleme üretilen çözümün uygunluğunu ve başka profesyoneller tarafından da benimsenmesini arttıracaktır.

Problem

Öğretmen adaylarının okul deneyimlerini belgelendirmeleri ve akranları ile paylaşmaları öğretmen yetiştiren okullar için problem olmuştur. Öğrencilerin 4 veya 5 yıl boyunca aldıkları kuramsal eğitimin uygulama boyutunu yerine getirmek için gittikleri okullarda, ilk defa olarak öğrencilerle karşılaşmaları kendilerine öğretilen sınıf yönetimi, iletişim, öğrenciyi tanımak, derse hazırlanmak, konuyu aktarmak, uygulama yaptırmak ve öğrenciyi değerlendirmek ile ilgili tüm kavram ve ilkeleri gözden geçirmelerine ve bu bilgilerini yeniden yapılandırmalarına neden olmaktadır. Her bir öğrenci için içinden geçilen bu süreç özeldir ve karşılaşılan durumlar başkaları ile fazla paylaşılmadan öğrenci

tarafından içselleştirilir. Bu durumda öğrenciler alanda olan birçok durumla ilgili bilgi sahibi olmadan, bu durumlar ile öğretmenlik mesleği boyunca karşılaşacaklarını ümit ederek mesleğe atılırlar, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin ilk 3 yılı mesleğe yönelim ve alışma süresi olarak geçmektedir (Darling-Hammond, Berry ve Thoreson, 2001; Goldhaber ve Anthony, 2003).

Öğretmenlik uygulaması sırasında öğrencilerin karşılaştıkları durumları not etmeleri, bu durumları başka arkadaşları ile paylaşarak tartışmaları, öğretmen adaylarının daha fazla durum hakkında bilgi sahibi olmasına, bu durumlara ürettikleri çözümler ile de öğretmenlik mesleğine daha hazırlıklı olmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenlik mesleği uygulamalı bir meslektir ve okullarda (alanda) yapılır. Öğretmen adaylarının içlerinde buldukları çevre ve kültür içinde karşılaştıkları durumları anında belgelendirerek öğretmen adayı diğer arkadaşları ile anında paylaşmaları öğretmenlik mesleğini öğrenme süreçlerini hızlandıran bir faktördür.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersinde mobil cihazlar ile eriştikleri mobil günlükler ve sosyal medya ağlarında zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğretmenlik deneyimlerini paylaşmalarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını, öğretim uygulamalarını ve öğretimsel içerik bilgilerinin öğretmenlik uygulaması zamanı içindeki değişimini araştırmaktır. Çalışmayı yönlendiren soru “Öğretmen adaylarının mobil öğrenme ortamlarıyla öğretmenlik uygulamalarını paylaşmaları öğretim uygulamalarını hangi yönde değiştirmiştir?” şeklindedir.

Bu çalışmanın sonuçları mobil öğrenme ortamlarının uygulamaya yönelik olan öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin gelişimlerine ne yönde etki yaptığını ve mobil öğrenmenin bu gelişime ne yönde katkı yaptığını ortaya çıkaracaktır. Çalışma sadece öğretmenlik uygulaması dersi için değil, alanda uygulama yapılarak öğretimi yapılan Matematik, Fen Bilimleri, Coğrafya, Tarih, vb. konu alanlarının eğitimde uygulamalarına rehberlik edecek yöntemlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, öğretmen eğitiminde mobil günlüklerin kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın pilot uygulamasının çalışma grubu 2011-2012 öğretim yılının Bahar Döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü'nde 4. Sınıfta okuyan ve Öğretmenlik Uygulaması Dersini alan 48 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin BÖTE Bölümü'nden okumaları nedeniyle mobil teknolojiler ve internet üzerinden bilgi paylaşım teknolojilerine aşinadırlar böylece öğrencilerin teknolojiyi kullanım becerileri arasındaki farklılıklar önemsizmeyecek kadar küçüktür. Bu durum araştırmanın gerçek amacını ve sonuçlarını etkilemeyecektir.

Çalışmada öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okul türü ve uygulamada girdikleri dersler, bilgisayara erişebildikleri yerler, internet erişim durumları ve bilgisayar kullanım sıklıkları gibi demografik bilgiler not edilmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okullara bakıldığında Tablo 1 bu dağılımı göstermektedir:

Tablo 1. Öğretmenlik Uygulaması Yapılan Okul Tipine Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı

Okul Türü	N	%
Akşam Lisesi	3	6,3
Lise	45	93,7
Toplam	48	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarını ağırlıklı olarak lisede yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayara erişim yerlerini Tablo 2 göstermektedir:

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Erişebildikleri Yerler

Bilgisayara Erişilebilen Yer	N	%
Ev veya Yurt	48	100
Okulda	45	94

Tablo 2' de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının tamamı evde veya yurttan bir bilgisayara erişebilmektedir. Bilgisayarın yanı sıra öğretmen adaylarının internete erişim durumları da sorulmuştur. İnternete erişim aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İnternet Erişimine Sahip Oldukları Yerler

İnternet Erişimine Sahip Olunan Yer	N	%
Ev veya Yurt	44	92
Okulda	47	98
Taşınabilir cihazda	38	79

Öğretmen adaylarının internet erişimine sahip olunan yerleri gösteren Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun evlerinde veya yurtlarında internet erişimi bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı okullarından internete erişebildiklerini belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu taşınabilir cihazdan internet kullanmaktadır.

Öğretmen adaylarına bilgisayar ve internete erişim imkanlarının yanı sıra, bu cihazları hangi sıklıkta kullandıkları da sorulmuştur. Tablo 4 bu sonuçları göstermektedir:

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Cihazlarını Kullanım Sıklığı

Cihaz	Sahip Değilim	M	f	%
Masaüstü	15	2,39	31	65
Dizüstü	1	3,79	47	98
Tablet	36	3,00	7	15
Cep Telefonu	2	3,30	46	96

Öğretmen adaylarının çeşitli bilgisayar cihazlarına sahip olma durumu ve kullanma durumları incelendiğinde çoğunlukla dizüstü bilgisayar ve cep telefonuna sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4). Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dizüstü bilgisayar ve cep telefonuna sahipken, masaüstü bilgisayar ve tablet bilgisayar kullanımı oldukça düşüktür. Bunun sebeplerinden biri masaüstü bilgisayar kullanımının öğretmen adayları arasında yaygın olmaması dizüstü bilgisayarlara göre avantajlarının az olması ve tablet bilgisayarların daha az yaygın olması ise yeni ve pahalı bir teknoloji olması düşünülebilir.

Uygulama

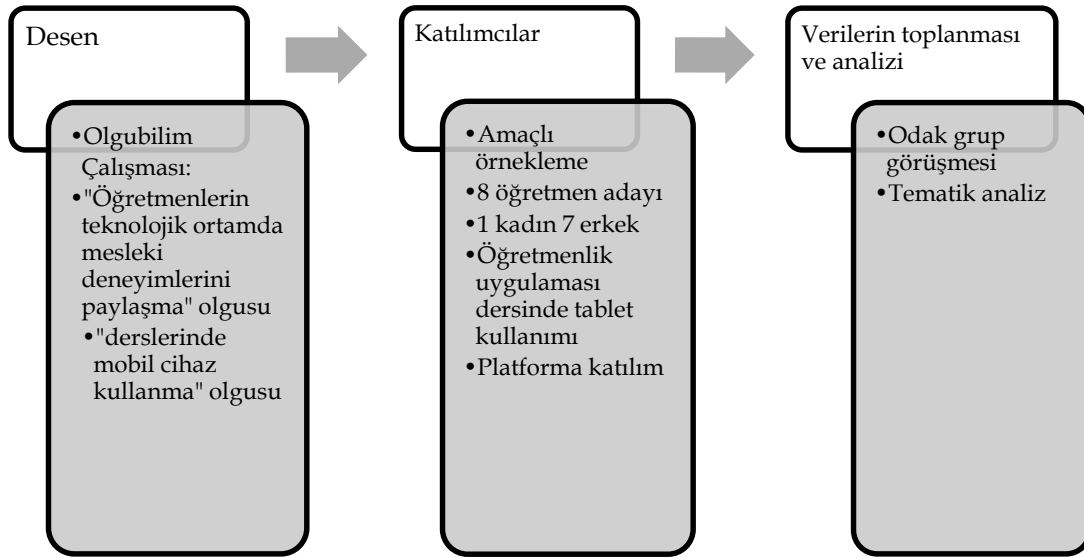
Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında pilot uygulama ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında araştırma uygulaması yapılmıştır. Araştırmada, "Öğretmenlik Uygulaması" dersini alan Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileri, Raporun geri kalanında bu öğrenciler "öğretmen adayı" olarak anılacaktır. Öğretmen adayları 2 gruba ayrılmıştır; Mobil cihaz kullanarak bloga giriş yapanlar, masaüstü bilgisayar kullanarak bloga giriş yapanlar. Gruplar, adı geçen

dersin gereği olarak öğretmenlik uygulaması yapabileceği, kendi fakültelerinin anlaşmalı olduğu bir uygulama okulundan herhangi bir bilgisayar dersine rastgele atanmıştır.

Dönem içerisinde her bir öğretmen adayının dahil olduğu gruba bağlı olarak uygun bir teknoloji ile mobil günlük tutması beklenmiştir. Öğretmen adaylarının bu mobil günlüklerde, öğretmenlik deneyimlerini (kişisel, akran ve uygulama öğretmenine ilişkin) anında eş zamanlı olarak yansıtılmaları beklenmiştir.

Pilot Çalışma Deseni

Nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada olgubilim (fenomoloji) deseninden yararlanılmıştır. Çalışmada, olgubilim çalışmalarının gereği olarak birkaç kişi ile öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerini teknolojik ortamda paylaşma olgusuna ilişkin yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamı tartışılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2014). Araştırma süreci Şekil 1’de özetlenmektedir. Öğretmenlik Uygulaması dersine özel olarak oluşturulan paylaşım platformunda paylaşımında bulunma olgusu araştırmanın temel odağıdır. Bu bağlamda derslerinde mobil cihaz kullanma olgusu da ikincil odak olarak ele alınmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Pilot Çalışma Grubu

Öğretmen adaylarının mesleki deneyimlerini mobil bloglar yoluyla paylaşmaları için geliştirilen ortama, "Öğretmenlik Uygulaması" dersini alan her biri 4 kişiden oluşan 4 grupta toplam 16 öğrenci dahil edilmiş, ancak odak grup çalışmasına zamanı uyan ve gönüllülük esası ile 1'i kadın olmak üzere toplam 8 öğrenci katılmıştır. Metnin geri kalanında bu öğrenciler "öğretmen adayı" olarak anılacaktır. Katılımcılar, benzeşik örnekleme ile seçilmiştir (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Öğretmen adaylarına anılan ders kapsamında kullanmaları için tablet bilgisayar dağıtılmıştır. Creswell (2014) olgubilim çalışmalarına olguyu bütün yönleriyle deneyimlemiş birkaç kişinin katılmasını yeterli görmekte, örneklem büyüklüğünü de 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında uygun bulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın katılımcı sayısı yeterlidir.

Pilot Veri Toplama Süreci

2011-2012 eğitim öğretim yılında öğretmen adayları adı geçen dersin gereği olarak öğretmenlik uygulaması yapabileceği Fakültenin anlaşmalı olduğu bir uygulama okulundan herhangi bir bilgisayar dersine rastgele atanmıştır. Dönem içerisinde her bir öğretmen adayının dahil olduğu gruba bağlı olarak uygun bir teknoloji ile mobil günlük tutması beklenmiştir. Öğretmen adaylarının bu mobil

günlüklerde, öğretmenlik deneyimlerini (kişisel, akran ve uygulama öğretmenine ilişkin) anında eş zamanlı olarak yansıtılmaları istenmiştir. Bu sırada ise kendilerine dağıtılan tablet bilgisayarlardan yararlanılması istenmiştir.

Bu araştırma Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında gerçekleştirildiği için Proje kaynakları kapsamında tablet edinilmiş, ancak edinilen tabletler sayı olarak yetersiz kalınca araştırmacılar, kendi imkanları ile daha düşük kalitede tüm öğretmen adaylarına yetecek sayıda tablet kiralama yoluna gitmek zorunda kalmıştır. Creswell (2014), olgubilim çalışmalarında veri toplama sürecinin popüler tekniği olarak deneyimleri yaşayanlarla gerçekleştirilen görüşmeler olduğunu ileri sürmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adayları ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışmasına tüm öğretmen adayları ön görüşme ile davet edilmiş, zorunlu tutulmamıştır.

Ön görüşmede çalışmanın amacı ve tahmini zamanı bildirilmiştir. Ancak KPSS sınavına hazırlanmak, memleketine gitme gibi çeşitli nedenlerle görüşmeye katılamayacağı mazeretini bildiren adaylar odak grup görüşmesine katılmamıştır. Görüşme öncesinde katılımcılardan görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanımına ilişkin sözlü izin istenmiştir. Görüşmeler, Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Toplantı salonunda gerçekleştirilmiş tek oturum halinde ve toplam 2 saat sürmüştür. Görüşmeler bu çalışmaya katılan araştırmacılarından üçü ile aday öğretmenler arasında yapılmıştır, araştırmacılarından biri görüşmeyi yönetmiştir. Her üç araştırmacı da katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini için katılımcılara misafirperver ve arkadaşça yaklaşmıştır. Öğretmen adaylarına görüşmenin sadece bilimsel amaçlı olduğu ve notlandırmada kesinlikle kullanılmayacağı konusunda teminat verilmiş, şaka ve esprilerle samimi bir ortam sağlanmıştır. Katılımcıların tamamının bu samimiyete içtenlikle katıldığı görülmüştür. Cevaplarında en ufak kaygı sezilenmemiştir. Söylemlerinden, son derece açık görüş belirttikleri rahatlıkla anlaşılmaktadır. Hatta katılımcıların araştırmanın amacını oldukça iyi anladığı, araştırmacıların soruları dışında da araştırmanın amacına uygun kendilerinin konu başlıkları açmasından da anlaşılmaktadır. Böylelikle grup görüşmelerinin avantajlarından (Yıldırım ve Şimşek, 2000) da yararlanılmıştır.

Pilot Çalışma Verilerinin Çözümlemesi

Araştırmacılarından biri odak grup görüşmesinin dökümünü yapmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler tematik olarak gruplandırılmıştır. Tematik analiz, temel araştırma yöntemlerinin temel analizlerinden biridir (Liamputtong, 2009). Yazılı döküm haline getirilmiş odak grup görüşmesi araştırmacılar tarafından defalarca okunmuştur. Ardından iki araştırmacı, araştırma için önemli görülen kelime, cümle ya da ifadeleri işaretlemiştir (Liamputtong, 2009). Sonrasında tüm araştırmacılar bir araya gelerek farklılıklar konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Ardından tüm işaretlenen ifadeler kategorilendirilerek temalaştırılmıştır. Bulgular, katılımcılardan doğrudan alıntılar yoluyla yorumlanma yoluna gidilmiştir.

Araştırma Uygulaması

Çalışmanın uygulama çalışması 2012-2013 öğretim yılında Gazi Üniversitesi BÖTE öğretmen adaylarının katılımı ile yapılmıştır. Araştırmanın sorularını cevaplamak amacıyla 2 grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan birincisi tablet bilgisayar kullanarak öğretmenlik uygulaması dersine giren ve bu deneyimlerini öğrenme yönetim sistemi üzerinden tablet bilgisayar kullanarak paylaşan öğretmen adayları, ikincisi öğretmenlik uygulaması dersine giren ve deneyimlerini bir masaüstü veya dizüstü bilgisayar ile öğrenme yönetim sistemi üzerinden diğer arkadaşları ile paylaşan öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğretmen adaylarıdır.

Öğretmen adaylarına 7 tablet bilgisayar dağıtılmış ve 10 öğretmen adayı dönüşümlü olarak bu cihazları derslerinde kullanarak deneyimlerini paylaşmışlardır. Geri kalan öğretmen adayları ise masaüstü veya dizüstü bilgisayarlarından öğrenme yönetim sistemine erişerek yorumlarını yazmışlardır.

Öğretmen adaylarının haftalık yorumları Üniversitenin öğrenme yönetim sisteminde açılan forumlar yoluyla 10 hafta boyunca toplanmıştır. Öğretmen adaylarından haftalık forumlarda cevaplamaları için 3 soru verilmiştir; Haftalık planladıkları aktiviteler, bu aktiviteleri sınıfta gerçekleştirmeleri ve tablet bilgisayarların bu aktivitelerdeki işlevlerinin neler olduğudur. Üniversitenin öğrenme yönetim sistemi dahilinde açılan forumlar yalnızca öğrencilere ve dersin öğretim elemanına açık tutularak gizlilik sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

1. Mobil günlükler: Öğretmen adaylarının her birinin “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında; alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri, kişisel ve mesleki özellikler (Sands ve Özçelik, 1997; Akt. (Çiçek & İnce, 2005)) başlıklarının kapsayacak şekilde her öğretmenlik uygulaması sırasında kendileri, grup arkadaşları ve uygulama öğretmenini gözlemlerine göre yansıtma yapmışlardır.

Bu mobil günlükler, daha sonra Temellendirilmiş Kuram (Grounded Theory) yaklaşımı ile içerik analizi yöntemi kullanılarak irdelenmiş ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmen adayları mobil günlüklere her hafta aşağıdaki soruları cevaplamışlardır;

1. Bu hafta yapmayı planladıklarınızı ve bu planların ne kadarını gerçekleştirdiniz?
 2. Beraber derse girdiğiniz arkadaşınızın ders anlatması ile ilgili 2 olumlu ve 2 geliştirmesi gereken yönünü söyleyiniz.
 3. Kullandığınız mobil cihazların (tablet veya akıllı telefon) bu hafta yaptığınız öğretmenlik uygulamasına nasıl bir katkısı (hem ders anlatma hem de arkadaşlarınıza geri bildirim verme konusunda) oldu?
2. Odak grup görüşme formu: Öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgisi, öğrenci bilgisi ve öğrettikleri içerik bilgisinin öğretmenlik uygulaması boyunca nasıl değiştiğini ortaya çıkarmak için öğretmen adayları ile pilot çalışma sırasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu (EK-1) kullanılarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşme kayıt edilerek analiz için yazıya dökülmüştür ve 19 sayfalık görüşme dökümü ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmen adaylarının güncellediği mobil günlükler ve Öğretimsel İçerik Bilgisi görüşmelerinden elde edilen veriler nitel olarak içerik analizi yoluyla, Ders Gözlem Formu’ndan elde edilen verilerin nitel kısımları benzer şekilde, nicel kısımları ise yüzde ve frekans ile analiz edilmiştir.

Araştırma sorusunda öğretmen adaylarının mobil cihazlar ile öğretmenlik uygulamasındaki deneyimlerini mobil günlüklere girmelerinin öğretmenlik uygulamalarını ne yönde değiştirdiği sorusu öğretmen adaylarının haftalık yansılar, dönem sonu yansılar ve odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu cevaplanmıştır. Analiz sonuçları Bulgular başlığı altında Tablo 5’te sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının mobil öğrenme ortamlarıyla öğretmenlik uygulamalarını paylaşmaları öğretim uygulamalarını hangi yönde değiştirmiştir? araştırma sorusunu cevap aramak için toplanan nitel verilerin analizi temalar ve temalara ilişkin örnek öğretmen aday görüşleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Temalar ve Örnek Öğrenci Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Örnek Öğrenci Görüşü
Tablet Bilgisayarın Kullanıldığı Yerler	<ul style="list-style-type: none"> -Laboratuvar -Evde -Otobüste, metroda -Şehir dışında 	
Sınıfta Tablet Bilgisayar Kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> -Modüllere ulaşım -Öğrencilere eğitim içeriklerinin sunumu -Dikkat çekmesi -Yenilik etkisi -Yenilik etkisinin haftadan haftaya azalmakla birlikte tamamen kaybolmaması -Bilişim teknolojileri dışından branşlardaki öğretmenlerin kullanımının daha etkin olma ihtimali -Etkili sınıf yönetimi -Küçük gruplarda daha etkin olması 	<p>"Ös: Hocam en büyük sıkıntımız o oldu. İnternet olmayınca verim düşük oldu yani. Ancak burda internet işte ben mesela okula getirdim bazen. İşte modüllerle alakalı Ök gibi modül indirdim. Ders anlatırken havalı oluyordu ondan bakması falan."</p> <p>"Öc: Ya biraz daha dikkat sağladı. Fotoğraf onlarla gösteriyorsun tablette gösteriyorsun. Bilgisayarda gösteriyorsun çok şey olmuyor. Tableti dolandırıyorsun elle. Herkes şöyle dolandırın baksın diyorsun öyle oluyor ama benim açımdan da havalı oluyor."</p> <p>"Ök: Hocam bir de yeni bir teknoloji olduğu için derse girdiğimizde öğrencilerin dikkatini çekmede iyi oluyor. Çocuklar hemen adapte oldular. Motive oldular. Dediğim gibi biz resimleri falan hep burada gösterdik."</p> <p>"Öj: Ama şöyle de bir şey var. Ama şundan kaynaklı. Biz bilişim teknolojilerini etkin kullanan kişileriz. Akıllı telefonlarla, kendi bilgisayarlarımızla kıyaslıyoruz. Bunu kullanma açısından zaman da önemli. Zaman açısından kullanışsız geldi. Biz kendi akıllı telefonumuzla kendi bilgisayarımızla kıyaslayınca böyle oldu ama Türkçe öğretmeni matematik öğretmeni bu kıyaslamayı yapmayınca onlara daha etkin gelebilir. Çünkü onların alternatifleri bu kadar fazla olmayacak."</p> <p>"Öj: Bu da bizim önceki alışkanlıklarımızdan hocam. Başka branşlardaki öğretmenlerden bahsediyorum. Onlar bizim kadar yoğun cep telefonu ve bilgisayar kullanmamış olacakları için tableti zorlayıp daha çok başarıya ulaşabiliyorlardı."</p> <p>"İc: Endüstriyel kontrol. Ders anlatırken moodle'ı kullanıyordum. Öğrencilere arkamı dönmeden kullanmamı sağlıyordu."</p> <p>"İc: Bir ikincisi haftalar geçtikçe ne kadar da etkisi azaldıysa da, küçük küçük fotoğrafları ya da hepsini açamasam da bazı animasyonları açıyordum. Bir de benim dersim zaman olarak bayağı bir geniş olduğu için tek tek öğrencilere şöyle bir dolandırabiliyordum."</p>

- WI-FI'nin eksikliği
- Kalabalık sınıflarda kullanım zorluğu
- SIM kart olmaması
- Hazırlanan sunumların yansıtılma sıkıntısı
- Hazırlanan sunumların düzeltilme zorluğu
- Tabletin sınıfta kullanımına ilişkin kuramsal eksiklik
- Flash bellekle aynı işlevi görmesi, flash belleğin tercih edilmesi
- Öğrencilerin sahip olduğu akıllı telefonlarının daha üstün nitelikte olması
- Materyal hazırlamak için uygun olmaması
- Öğretmen adaylarının sınıfta tablet bilgisayar kullanımını öğrenmeye zamanının olmaması

"ÖK: İnternet bulamamakla alakalı... Benim anlattığım konuyla ilgili bazı siteler bulmuştum. Güzel animasyonları vardı. Benim düşüncem oydu. Çocuklara onu göstermekti. Bir elektrik akımının nasıl aktığını çocuklara zor anlattım biraz şimdi. elektronik hareketleri falan. Çocuk da pek anlamadı. Ben animasyonları buldum. Onları göstermek istedim siteden. Wireless olmayınca maalesef gösteremedim yani. İnternet olsaydı tam güze bir şekilde kullanılabileceğini düşünüyorum."

"ÖA: Dediğiniz gibi tek olumlu yanı ekranı. Ama öyle durumlarda ben netbook'umu kullanıyordum. Onun ekranı da aşağı yukarı aynı. Daha kolay oluyordu onda bazı şeyler. Örneğin sunu hazırlamak. Sunarken örneğin bir yer eksik oluyordu, onu tamamlamam onda daha kolay oluyordu. Hani bunu da kullandım. Akşamları oturukene, yarın çocuklara şunu anlatacağım, bi bakayım diye kullanıyordum. Bi kaç defa okula götürdüm. Çocukların beklentileri azalınca sonra evde kaldı. Akşamları kendim baktım."

"ÖŞ: hocam böyle yeni bir şey, okula götürdük, ilgilerini çekti, vaw, falan ama sonra arkası boş kaldı... bununla ilgili hiçbir şey yapamadık."

"ÖS: eğer internet olsaydı daha farklı olacaktı. Ama bunun işlevini bir flash da gördü. Yapacaklarımızı bir flash'a atıp okuldaki bilgisayarda projektörden gösterirsin aynı işi gördü bununla."

"ÖS: Hepimizde laptop olduğu için onu tercih ettik."

ÖC: Alternatifi, yani laptop daha iyi olduğu için onu tercih ettik. Buna hiç kalkışmadık. Laptop'ı olmayan biri için veli nimet ama."

"ÖC: yok. Hocam bi de bu ilgisizliğin sebeplerinden bir tanesi de çocukların androidli akıllı telefona sahip olması. Bu onların telefonuna göre sönük kaldı."

"ÖS: Şöyle oldu hocam biz materyali hazırladık, ama bunda taşınması kolay olduğu için buna attık."

"ÖA: Düzenlemeye izin veriyor ama yine bilgisayarı tercih ediyoruz."

"ÖC: materyal oluşturmada ilk tercihimiz laptop"

"ÖC: belki 3. Sınıfta olsaydık farklı olur. Bu sene zaman en değerli şeyimiz. En hızlı şekilde halledelim diğer işimize odaklanalım. Çünkü iş çoktu bizde yani. KPSS zaten büyük bir sorun. Hepimizin de laptop'u var zaten bununla niye uğraşalım. Ama taşınmasında kolay olduğu için her yerde kullanabiliyorduk. O yönden kimsenin şikâyeti yok zaten metroda giderken. Akşamdan ben atıyordum verilerimi buna, staja giderken metrodan okula gidene kadar bakıyordum, kontrol ediyordum. Yani çok getiri sağlıyordu bana."

<p>Öğretmenlik Uygulaması Dışında Tablet Bilgisayar Kullanımı</p>	<p>-Vizelere çalışmak (Word belgelerinden) -Yatarak çalışma imkanı -Mobil oyunlarla eğlence (hareket halinde, otobüste, metroda, evde, ders aralarında, dershanede gözetmenlik yaparken, vb.) -KPSS'ye çalışmak</p>	<p>"Ös: Diğer bir şey. Hocam ben şimdi fark ettim ki. Ben hep kendim için kullanmışım. KPSS videolarını buradan izlemem iyi oldu". "Öö: Ben de eşzamanlı olarak moodle'a tweet atmak için götürmüştüm ama dediğimiz gibi teknik altyapının hazır olmaması. Onun dışında da vizeler zamanında Word belgelerinden iyi ders çalıştım diyebilirim." "Ös: Evet vizelerde faydalı oldu. Açıp şey yapıyorsun, yatarken falan. Daha rahat. Alıyorsun okuyorsun. Sunulara falan ben hep öyle bakmıştım."</p>
<p>Tablet Bilgisayarın Donanımsal/Yazılımsal Dezavantajları</p>	<p>-Cep telefonundan farkının olmaması -Uzun sürede şarj olması -Bilgisayarlara göre ekranının küçük olması -Kamerasının ters olması -Dokunmatiği iyi değil -Kullanışlılığın kötü olması -Klavye kullanımının zor olması -Türkçe klavyesinin eksikliği -İşletim sisteminin güncellenmesinin mümkün olmaması</p>	<p>"Öi: kullanışlılık düşük olduğundan zaman kaybediyorsun. Zaman önemli. Ben bunla uğraşacağıma kendi bilgisayarımı açar onunla uğraşırım." "Öc: Hocam bir ş yazmak için bile ş'nin üstüne basılı tutucan bu bile mesela zaten..." Öi ve diğer birkaç öğrenci: İki el için çok küçüktü. Türkçe değildi zaten. "Ök: Hocam bu exper'in suçu ama. Yeni versiyon çıkınca kendini ona uydurması gerek. Android'in adamakıllı para kazanan tüm firmalar, ne kadar fazla cihazına güncel sürümü uygulayabilirse, o kadar başarılı oluyor. Daha geçen sene çıkmış. Anrdoid'in yeni versiyonuna destek vermiyorsun. Teknik destek çok kötü oldu."</p>
<p>Tablet Bilgisayarın Donanımsal Artıları</p>	<p>-Isınma probleminin olmaması -Taşınmasının çok kolay olması -Akıllı telefona göre ekranının kullanışlı olması -Şarjının uzun süre gitmesi</p>	<p>"Araştırmacı: Peki sadece neden o derste kullandın Ök. Neden başka derste kullanmayı düşünmedin? " "Ök: gerek yok. Bunda yapabileceğim her şeyi cep telefonunda da yapabilirim. Akıllı telefondan."</p>

- Danışman öğretmenin yetersiz rehberliği
- Danışman öğretmenin tutarsız davranışları
- Danışman öğretmenin öğretmen adayına karşı sorumluluklarını yerine getirmemesi
- Danışman öğretmenlerin çok yoğun olması
- Danışman öğretmenin etik dışı davranışları
- Danışman öğretmen olmadan sınıfın sorumluluğunun alınması
- Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sınıfın adaya karşı olumlu olumsuz tutumu
- Diğer öğretmen adaylarının olumsuz davranışları
- Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum
- “ÖC: Sınıfa rehber öğretmen gelince öğrencileri uyarması insana yakışmıyordu. Geliyordu öğrencileri 5 dk uyarıyordu, gidiyordu ders sonuna kadar bir daha gelmiyordu. O gidince “hoca ne zaman derse geliyordu ki işi uyarıp uyarıp gitmek” diyorlardı. Çünkü derse de gerçekten hiç gelmiyordu. Dersin son 5 dakikası öğrenciler benden atölyede giydikleri beyaz önlüklerini çıkarmak için izin istiyordu. Ben izin veriyordum. Geliyordu. “Ben izin aldınız mı? Giyin lan önlüklerinizi” diyordu. Aynan böyle hem de benim sözümü ezliyordu.”*
- “ÖA: Ben de aynı hocadaydım. Ama demek ki sınıfa göre davranıyordu.”*
- “Diğer öğrenciler: R... Hoca öyle değildi ama. R... Hocanın sınıfları genel olarak disiplinli”*
- “ÖŞ: Ömerlerin sınıfına telafi amaçlı gittim. 12. Sınıf olması ve büyük olması ve şımarık olması. Ömer Arkadaşımızın bahsettiği kadar da Necat Hoca tutarsız davranıyordu. Ben Hocayı izledim ona göre davranayım. Önce konuşanlara kızdı. Konuşmayın diye. Sonra oturup onlarla sohbet edip sadece 15 dakika ders yaptı. Ama R... Hoca öyle değildi.”*
- “Öİ: 14 haftanın imzasını son hafta hallettim. Hoca sonra atarsın diyordu.”*
- “Öİ: Çocukları depo temizleme vs. amele gibi kullanıyordu. Sınıfta zaten 7 kişi var, 3’ünü alınca 4 kişi kalıyo”*
- “ÖS: Gelip sınıfta uyusalar sıkıntı yok. Adamların bize karşı çıkmaları, kafa tutmaları. Bir kez dövecektim. Stajım yanacak diye bıraktım. Gerçekten hak etti. Defteri aldı bana fırlatıyor. Sen kimsin dedi. Gözümün önüne siz geldiniz. H... hoca’ya derdimi anlatamazdım ondan.*
- “ÖS: Öğrenci bana diyor ki sen stajyersin bana ne yapabilirsin ki diyor. Öğrencinin birine ders anlattırıyoruz. Ben sana ders anlatmam K... Hoca gelsin diyor. K... Hoca konu verdi öğrencilere. Sonra K... Hoca o anlat deyince bizimle dalga geçiyor bunu da stajyer arkadaşımız ÖS anlatsın diyor. Hoca benden özür diletti ama çocuk beni orda yerin dibine soktu.”*
- “ÖÖ: Bizde öyle bir şey yoktu. Ben ayrı bir okula mı gittik ki?”*
- “Öİ: ÖÖ tek kişi aynı sınıfa derse girmiş ondan memnun. Ben ÖÇ’le girdim. Üstelik ÖE bizim derse musallattı. Zaten ÖÇ kaynatma hevesinde. Sürekli sıkıldım. Çay içmeye gideceğim. Ben sınıfımı tutayım, ÖÇ’i mi tutayım bir de ÖE gelince.... ÖÇ 3 hafta gelmedi son 3 hafta, o zaman çok rahat geliyordu. Çalışma yaprağı veriyordum, haftaya çözüp gelin, 35 sorudan 15 tanesini sınavda soracağım diye. Etütte onları ÖE’ya yaptırıyorlardı. Sistem imajı nasıl alınır diye bir soru sordum. ÖE, print screen’e basılır, paint’e kaydedilir jpeg olarak sistem görüntüsü alınmış olur. Sınavda çocukların hepsi print screen’e basmışlardı. Yanlış öğretilenleri düzeltirken çok zaman kaybettim.”*
- “ÖŞ: Bu duyguları yaşayan ender stajyer öğretmenlerden biriyim herhalde. Sınıfım da rehber hocam da çok iyiydi. Daha öncesinde hiç öğretmen olsam diye düşünmemiştim ama bu deneyimle birlikte çok istedim. Ben onlara ders dışında da bir şeyler verdim. Ama hedef kitle de buna çok uygundu. Pazar günü de gidip projelerine baktım.”*

Öğretmen Adaylarının Görüşlerini Dijital Bir Platformda Paylaşma	<ul style="list-style-type: none">-Moodle'ın tabletten kullanımının zorluğu-Gizlilik açısından görsel çekmenin yanlış olacağını düşünmeleri-Tablet bilgisayar kamerasının ergonomik olmaması-Daha çok yüzyüze paylaşımı tercih etmeleri-İnternet erişimi	<p><i>"Ök: Moodle'la girebildik de benim telefonumdan enter yapmam daha kolay oluyordu. Ben dokunmatikte çok çok zorlandım."</i></p> <p><i>"Ök: Hocam şöyle düşündüm beni çekmek için mecburen ters çevirecek. Öğrencinin dikkati dağılacak. Zaten benim sınıf bayağı bir yaramazdı.</i></p> <p><i>Öğrenci: Hocam kamera arkada olsa öğrenciler çektiğimizi anlamaz o zaman"</i></p> <p><i>"Öş: Bunları konuşmuştuk. İstedim ama wireless'ın olmaması bizi kötü etkiledi. Ama her şey çok iyiydi onun dışında."</i></p>
--	--	---

- Anlık mesaj imkanı
 -Kablosuz internet erişimi
 -Çift yönlü kameranın olması
 -Daha iyi özelliklere sahip tablet bilgisayar
 -Motivasyon unsurları
 -Günün en ilginç olayının seçilmesi
 -Stajyer öğretmenlerin deneyimlerini okula ait olmayan bir platformdan çekici bir platformdan paylaşmak
 -Özel kapalı bir grup olması
 -Paylaşımın 4. Sınıflarla 3. Sınıflar arasında olması
 -Paylaşımın belli bir dönem zorunlu olması gelecek sınıflarda zorunluluğun ortadan kaldırılması
- “Öş: Hocam problemlerinden bahsettik ama daha iyi bir tablet ve internet alt yapısı ile daha iyi kullanabilirdik varsayımsal olarak. Eminim herkesin düşüncesi benimle aynıdır. Çok faydalı olabileceğine inanıyorum ben. Hem öğrenciler açısından hem bizim açımızdan anlık iletişim. Farklı sınıflar arasındaki öğrenciler arasında etkileşim sağlayabilirim. Düşündüğümüz yapmaya çalışabileceğimiz pek çok şey vardı ama dediğimiz gibi bu eksikliklerden kaynaklıydı. Eğer olsaydı, çok daha farklı ve çok daha iyi olacağına inanıyorum ben. Hani böyle dediğimiz zaman hiçbir işe yaramamış gibi algılanmasını istemem şahsen.”*
- “Öş: Anlık paylaşımında bulunmayınca olmuyor hocam. Daha sonra akşam benim gidip yazmam olmuyor. Biz zaten Öö'le aynı taksitle gidiyorum. Gün içinde benim gidip internet buluncaya kadar paylaşılmış oluyor.”*
- “Öş: Olmasına karşı değilim ama hocam kendi içimizde olması iletişimi daha çok artırır. Ben tanımadığım bir insanla en azından bugün ne yapıyorsun gibi bir şey de yazışmam. İlk önce tanışmaz mı yaşın kaç diye:)”*
- Araştırmacı₂: Orda o samimiyet oluşturulabilir mi? Öş ve diğer öğrenciler: Oluşturulamaz*
- Araştırmacı₂: Niye benim uzaktan eğitim öğrencilerim çok samimiler*
- ÖA: İlk dönem teknik eğitimden arkadaşlar girdik. Onlarla ders dışında görüşmedik.”*
- “Öş: Moodle yerine bizim kendimizi daha rahat hissedeceğimiz bir forum olsa. Çünkü not kaygısı taşımayan benim her şeyi paylaşabileceğim düzeyde. Çünkü Moodle'a yazınca...”*
- Öş: Çünkü biz öğretmenlik uygulaması yapacağız. Belki ben daha farklı şeyler yazacağım samimiyet dereceme göre tabii ki laubalilik değil. Moodle'da kalıcı olması ve hocalarımızın görmesi benim oradaki anlatacağım şeyleri daha resmi daha üstü örtük olarak anlatmama sebep olacak. Ama başka platformda belki daha esprili anlatacağım*
- Araştırmacı₂: Peki bu facebook'ta olsa ve biz de gruba üye olsak*
- Araştırmacı₁: Evet bilgi paylaşımının olması için samimiyetin olması gerekiyor.*
- Öş: Kesinlikle evet hocam Benim buradaki arkadaşlarımla muhabbetim var. Orda eğlenceli bir ortam yaratarak da bilgi paylaşımı yapabiliriz. Bu benim direk motivasyonumu artırır. Mesela sınıfta ne yapıyorsun? Atıyorum: şimdi teneffüse çıkacağım bana iki tane simit falan. Bunları bile yazabiliriz. Bu arada inanılmaz bir bilgi akışı sağlanabilir.*
- ÖK: GÜADEM'in ortamından çok MAO Güncel yazıları bloğu vardı. Orada daha samimiydik. Diğer öğrenciler de bunu samimi buluyorlar. Platforma ulaşmak için ekstra çaba sarfetmemek”*

“Öş: Hocam o konuya bir ekleme yapabilir miyim? Niye normalde çok kullanmadınız dediniz ya. Hepimiz teknolojiye aşina insanların. Benim telefonumun multi touch özelliği daha iyi olduğundan kendi telefonumu kullanıyorum. Kalitede buna yansıyor ister istemez. Apple olsaydı kullanırdım. Ayrıca, Wireless olmayınca kullanımı otomatikman düştü. İlk başta alırken web tasarımı dersine gireceğim için heyecanla istemiştim. Çünkü çeşitli şeyler gösteriyorum derste. Örneğin bugünkü konumuz şu: online neler yapılmış internet üzerinden gösteriyorum. Anlık bir uygulama yapacağız, internet üzerinden gösteriyorum. Hani tablet bana o noktada yardımcı olacaktı. Tablette tasarımlar nasıl oluyor, mobil telefonlarda tasarımlar nasıl oluyor? İşte web tasarımı olduğu için o tarz örnekleri de çok gösterecektim. Wireless olmayınca otomatikman ben planladığım şeylerin hiçbirini yapamadım. Ama yine de götürdüm. Aralarda resim falan da çektik. Öğrencilerin arasında daha önce tablet kullanmayanlar vardı. İncelemelerine izin verdim. Ama daha farklı yönlerden kullanamadık açıkçası. Okulun alt yapı eksikliği bizim için çok büyük bir sıkıntı oldu.”

“Öş: Evet kullanamamamız, bundan sonraki hayatımızda tabletin olup olmamasına karar vermemizde büyük bir etken. Eğer biz bunu etkin bir biçimde kullanabilmiş olsaydık, daha sonra size verdikten sonra size, bir tablet ihtiyacımız olacaktı. Ama şu anda bende bir tablet ihtiyacı duymadı bende.”

Tablo 5 incelendiğinde tablet bilgisayarın kullandığı yerler (laboratuvar, evde, otobüste, metroda, şehir dışında), sınıfta tablet bilgisayar kullanımı (modüllere ulaşım, öğrencilere eğitim içeriklerinin sunumu, dikkat çekmesi, yenilik etkisi, yenilik etkisinin haftadan haftaya azalmakla birlikte tamamen kaybolmaması, bilişim teknolojileri dışından branşlardaki öğretmenlerin kullanımının etkililiğinin farkındalığı, etkili sınıf yönetimi), laboratuvarında tablet bilgisayar kullanımına ilişkin sorunlar (wi-fi'nin eksikliği, kalabalık sınıflarda kullanım zorluğu, sim kartlarının olmaması, hazırlanan sunumların yansıtılma sıkıntısı, hazırlanan sunumların düzeltilmesinin zorluğu, tabletin sınıfta kullanımına ilişkin kuramsal eksiklik, flash bellekle aynı işlevi görmesi, flash belleğin tercih edilmesi, öğrencilerin sahip olduğu akıllı telefonlarının daha üstün nitelikte olması, materyal hazırlamak için uygun olmaması, öğretmen adaylarının sınıfta tablet bilgisayar kullanımını öğrenmeye zamanının olmaması), öğretmenlik uygulaması dışında tablet bilgisayar kullanımı (vizelere çalışmak (word belgelerinden), yatarak çalışma imkanı, mobil oyunlarla eğlence (hareket halinde, otobüste, metroda, evde, ders aralarında, dershanede gözetmenlik yaparken, vb.), kpss'ye çalışmak), tablet bilgisayarın donanımsal/yazılımsal dezavantajları (cep telefonundan farkının olmaması, uzun sürede şarj olması, ekranın küçük olması, kamerasının ters olması, dokunmatığının iyi olmaması, kullanışlılığının kötü olması, klavye kullanımının zor olması, Türkçe klavyesinin eksik olması, işletim sisteminin güncellenmesinin mümkün olmaması), tablet bilgisayarın donanımsal artıları (ısınma problemi olmaması, taşınmasının çok kolay olması, akıllı telefona göre kullanışlı ekran, şarjının uzun süre gitmesi), öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyiminde yaşadıkları deneyimler (danışman öğretmenin yetersiz rehberliği, danışman öğretmenin tutarsız davranışları, danışman öğretmenin öğretmen adayına karşı sorumluluklarını yerine getirmemesi, danışman öğretmenlerin çok yoğun olması, danışman öğretmenin etik dışı davranışları, danışman öğretmen olmadan sınıfın sorumluluğunun alınması, öğretmenlik adaylarının olumsuz davranışları, öğretmenlik mesleğine karşı

olumlu tutum), öğretmen adaylarının görüşlerini dijital bir platformda paylaşma (Moodle'ın tabletten kullanımının zorluğu, gizlilik açısından görsel çekmenin yanlış olacağını düşünmeleri, tablet bilgisayar kamerasının ergonomik olmaması, daha çok yüzyüze paylaşımı tercih etmeleri, internet erişimi), öğretmen adaylarının görüşlerini dijital bir platformda paylaşmaya yönelik önerileri (anlık mesaj, kablosuz internet erişimi, çift yönlü kameranın olması, daha iyi özelliklere sahip tablet bilgisayar, motivasyon unsurları, günün en ilginç olayının seçilmesi, stajyer öğretmenlerin deneyimlerini okula ait olmayan bir platformdan çekici bir platformdan paylaşmak, özel kapalı bir grup olması, paylaşımın 4. sınıflarla 3. sınıflar arasında olması, paylaşımın belli bir dönem zorunlu olması, gelecek sınıflarda zorunluluğun ortadan kaldırılması) ve genel olmak üzere 10 ana temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının tablet kullanımının çok farklı boyutlarını keşfettikleri, etkili olduğu noktaları farkettileri görülmektedir. Bunun yanında tablet bilgisayarları daha çok okulun ve ellerindeki teknolojinin yetersizliği nedeniyle bazı durumlarda yetersiz kaldığı bulgusu da yer almaktadır. Bu durumda daha fazla araştırma yapmaya ve öğretmen adaylarının bu deneyimleri yaşamaları için fırsatlar oluşturulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerinde mobil günlükleri kullanarak kendilerine ve akranlarına katkı sağlamaları istenen bu araştırma yine öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin araştırmacılara yol gösterici nitelikte olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları taşınabilir cihazların sınıf ortamında kullanımının farklı boyutlarını keşfetmek durumunda kalmışlardır. Tabletlerin taşınma kolaylığı, şarjın uzun süre gitmesi, sınıf içi yenilik etkisine bağlı ilgi ve motivasyon unsuru olarak kullanılması gibi bazı avantajlarından bahsedilmektedir. Bunların yanında donanım yetersizliği (klavye kullanımı, işlemci hızı, işletim sisteminin kullanım zorluğu, dokunma hassasiyeti vb.), okulun kablosuz internet erişiminin yetersizliğinden etkili kullanılmaması ve dikkat çeken diğer bir durum ise tabletlerin kullanımına ilişkin pedagojik bilgi eksikliği vurgusu dikkat çekicidir. Öğretmen adayları bu yeni nesil bilgi ve iletişim teknoloji kaynaklarını eğitim fakültelerinde yer alan özel öğretim yöntemleri gibi derslerde daha önceden deneyimleyip öğrenci karşısına daha hazır olarak çıkmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu farkındalığın oluşması ve isteğin alttan üste doğru olması bakış açılarında ve neleri yapıp neleri yapamadıkları konusunda öngörü oluşturmayı başladıklarını göstermektedir.

Öğretmen adayları yaşadıkları deneyimleri akranları ve danışman öğretmenleriyle paylaşımlarının kendilerini geliştirmede yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Dışardan bir gözlemcinin yorumunun önemli olduğunu, ilk kez bir sınıf ortamını yönetmenin zorluğunu yaşamının yanında bunu sadece kendilerinin yaşamadığını görmenin önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Anında değerlendirme yapmanın da unutmadan o andaki durumu yansıtmak açısından çok daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da öğretmen adaylarının daha fazla deneyim yaşamaları gerektiğini ya da yaşanan deneyimleri görerek ve okuyarak daha fazla deneyim kazanabileceklerini göstermektedir. Öğretmen adayları bu paylaşımlarının daha rahat yapabilecekleri platformların daha fazla katkı sağlayacaklarını da ifade etmiştir. Sadece kendi aralarında değil diğer bölüm öğrencilerinin de daha önceden bu paylaşımları görmelerinin onların öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim ve tutumlarını farklılaştıracağı görüşündedirler.

Diğer bir vurgunun okullarda görevli danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarına yeterli ilgiyi ve zamanı ayırmadıklarını göstermektedir. Meslek hayatına atılmaya hazırlanan öğretmen adaylarının kendilerine model olacak vizyonda öğretmenlerle deneyim yaşamaları oldukça önemli ve değerlidir. Mesleğin her ne kadar eğitim fakültelerinde tanıtımı dersler ve uygulamalar ile yapılsa da gerçek dünya ortamında görülenler öğretmen adayı için şüphesiz daha önemlidir. Danışman öğretmenlerin zaman

içerisinde mesleki tükenmişliklerini öğretmen adaylarına yansıtmaları onların mesleği danışman öğretmenin gözünden tanımalarına, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine vb. durumlara sebep olabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme profesyonel bir iş ise tüm paydaşlarıyla birlikte organize edilip planlı ilerlendiğinde başarının geleceği unutulmamalıdır. Danışman öğretmenlerle ilgili olarak da gerekli mercilerin kontrol ve denetimleri sürdürmeleri sağlanmalıdır.

Bu tür teknoloji destekli uygulamaların belli aralıklarla deneyimlenmesi araştırmacılar açısından oldukça önemlidir. Çünkü teknolojinin sürekli gelişmesi bilgi ve iletişim teknolojilerine yansımaları hızlı olmaktadır. Bu da cihazların üretkenliğine ve kullanılabilirliğine hem donanımsal hem de yazılımsal olarak yansımaktadır. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığımızca okullarda yürütülen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Harekatı) projesinin hedeflerine ulaşmasında öğretmen adaylarının bu süreçlere hazırlanması, var olan öğretmenlere bakış açısı kazandırması açısından teknoloji destekli uygulamalar ve sonuçlarının paylaşımı gerektiği düşüncesindeyiz. Bu amaçla deneyimlerin paylaşıldığı iyi veya kötü örneklerin görülmesi politika geliştiricilere, araştırmacılara, öğretmen ve öğrencilere yol gösterici niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Attewell, J., & Webster, T. (2005). Engaging and supporting mobile learners. In J. Attewell & C. Savill-Smith (Eds.), *Mobile learning anytime everywhere: Learning and Skills Development Agency*.
- Bureau, U. C. (2010). *State and metropolitan area databook:2010* (7 ed.). Washington, DC: US Census Bureau.
- Cakir, H., Karatas, S., & Üstündag, M. T. (2010). *Engaging students with free collaboration technologies in higher education*. Paper presented at the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Orlando, FL.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir, (Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Eserin aslı 2013'de yayınlanmıştır.)
- Cross, J. A., & Dublin, L. (2002). *Implementing e-learning: American Society for Training & Development*.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çiçek, Ş., & İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 57.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. NY: Macmillan.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1991). Constructivism: New implications for instructional technology? *Educational Technology*, 31(5), 7-12.
- Ellis, K. (2003). Moving into m-learning. *Training*, 40(10), 12-15.
- Geddes, S. (2004). *Mobile learning in the 21st century: Benefit for learners. The knowledge tree*. Retrieved December 13, 2010, from <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/>
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy, P. Yalçinoğlu, (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin aslı 2011'de yayınlanmıştır.)
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2003). Indicators of teacher quality. *ERIC Digest*.

- Green, K. C. (1999). *The 1999 National Survey of information technology in US higher education - The continuing challenge of instructional integration and user support*. The Campus Computing Project, Center for Educational Studies The Claremont Graduate University, Claremont, CA 91711.
- Levy, M., & Kennedy, C. (2005). Learning Italian via mobile SMS. *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*, 76-83.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- McIsaac, M., & Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan.
- Motiwalla, L. F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers & Education*, 49(3), 581-596.
- Pieri, M., & Diamantina, D. (2009). From e-learning to mobile learning: New opportunities. In M. Ally (Ed.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* (pp. 183-194). Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Saettler, P. (1990). *The Evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Sharma, S. K., & Kitchens, F. L. (2004). Web services architecture for m-learning. *Electronic Journal on e-Learning*, 2(1), 203-216.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2010). A theory of learning for the mobile age. *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, 87-99.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meanings, and identity*: Cambridge university press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Gözden geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Küresel Sorunların İngilizce Öğretim Programlarındaki Yeri

A. Selcen ARSLANGİLAY*

* Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Makale Bilgileri

Anahtar

Kelimeler:

Küresel sorunlar
Öğretim
programları
İngilizce öğretim
programları

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 18.08.2016 tarihinde yayınlanan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacak olan, Hazırlık sınıfı bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarına küresel sorunların ne kadar dâhil edildiğini ortaya koymaktır. Nitel bir araştırma özelliği gösteren bu çalışmada araştırmanın verileri doküman analizi tekniği ile elde edilmiştir. Beş farklı kademe için hazırlanmış olan programların öğeleri (tema, kazanımlar, beceriler ve örnek kullanım) literatürde belirtilen küresel sorunlar açısından bir değerlendirmeye tutularak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, tüm kademelerdeki programlarda küresel sorunlara bir şekilde değinildiği görülmüş, ancak küresel dünyada iletişimin en önemli araçlarından olan İngilizce dersinin doğası gereği, kültürel açıdan zengin olan bu dersin öğretim programlarında küresel sorunlara daha fazla değinilmesi gerekliliği önerisinde bulunulmuştur.

The Prominence of Global Issues in The English Curricula

Article Info

Keywords:

Global issues
Teaching curricula
English teaching
curricula

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate how much the global issues are reflected in the English Curricula in secondary education institutions with English preparatory classes (Preparatory, 9, 10, 11 and 12th Classes) published by Turkish Board of Education in 18.08.2016 and planned to be implemented starting from the 2017-2018 academic year. The data of the study with qualitative research design was made by document analysis technique. The components of the curricula (theme, functions, skills and sample usage) prepared for the five stages were analyzed in terms of global issues. The results of the study indicate that global issues are somehow dealt with all the stages whereas by its very nature, the suggestion that the English language and courses should have dealt more with the global issues was made.

GİRİŞ

Küresel sorunlar, Dünya Bankası uzmanları (Bhargava, 2006) ve Birleşmiş Milletler (UN, 2017) tarafından, ulusal sınırları aşan ve ülkelerin tek başlarına çözme imkânlarının olmadığı ve ülkeler arasında işbirliği gerektiren sorunlar olarak açıklanmaktadır. Hatta her biri bir diğerine neden olan ya da etkileyen bu sorunlar o kadar büyük önem taşımaktadır ki çözümleri özellikle disiplinler arası bilgiler yoluyla sağlanmadığında dünyadaki çok fazla insanın hayatını olumsuz derecede etkileyecektir (Hite ve Seitz, 2016). Bu açıdan bakıldığında, dünyada yaşayan herkesi bir şekilde etkileyen küreselleşme süreci ve beraberinde getirdiği küresel sorunlar eğitim sürecinde de önemli bir yere sahip olmalıdır. Bir ülkede uygulanan öğretim programları öğretim sürecini ve içeriğini belirleyen en önemli öge olduğundan, amacı çağın gereklerine göre insan yetiştirmek olan eğitim sürecinde küresel sorunların öğretim programlarında yer alması ve eğitimin bu doğrultuda şekillenmesi öğrencinin yaşadığı çağa uyum sağlaması ve sorunlara karşı farkındalık kazanması açısından önem taşımaktadır.

Küresel sorunlar farklı kaynaklarda farklı açılardan ele alınarak gruplanmaktadır. Birleşmiş Milletler (UN, 2017) küresel sorunları şu başlıklar altında toplamaktadır: Afrika, yaşlanma, AIDS, atomik enerji, çocuklar (eğitim, sağlık ve korunma hakları), iklim değişikliği, dekolonizasyon, demokrasi, yiyecek (açlık ve yanlış beslenme), sağlık, insan hakları, uluslararası kanunlar ve adalet, okyanuslar ve deniz kanunları, barış ve güvenlik, dünya nüfusu, mülteciler, su (temiz suya ulaşım) ve kadınlar. Dünya Bankası uzmanları tarafından hazırlanan bir diğer kaynak (Bhargava, 2006) küresel sorunları; iklim değişikliği, terör, göçmen ve mülteci akımları, yoksulluk, temiz suya ulaşım sorunları, soyu tükenen balıklar olarak belirtmekte ve tüm bu sorunların aslında bir şekilde bir diğerine bağımlı olarak ortaya çıktığını ve ancak ulusların işbirliği içinde çalışarak üstesinden gelebileceğini açıklamaktadır. Bazı uzmanlar küresel sorunları; hava kirliliği, hastalıklar, iç savaşlar ve çatışmalar, eğitim hakkına erişim, küresel ısınma, açlık ve yanlış beslenme, terör, göç ve kadın sorunları ile temiz su ve sağlıklı besinlere ulaşabilmek olarak gruplandırmışlardır (Lomborg, 2010; Akt: Arslangilay ve Özdemir, 2017). Yine Ateş ve Uysal (2006), küresel sorunların literatürde; çevre kirliliği, "silahlanma, yoksulluk, açlık, az gelişmişlik ve sanayileşmenin insan ve çevre sağlığı üzerindeki yan etkileri... insan hakları ve demokratikleşme" olarak tanımlandığını belirtmektedirler.

Küresel sorunların önemi hakkında farkındalık dahi kazanmak hem tüm dünyayı ilgilendiren sorunlar hakkında fikir sahibi olmak, güncel gelişmelerden haberdar olmak hem de bu sorunların çözümünde birçok ülke ile birlikte işbirliği içinde çalışmayı sağlayacak bilgi ve eğitimi edinmenin önemini göstermektedir. Bütün bu kazanımların eğitim yoluyla hatta olabilecek en erken yaşlarda öğrenciye kazandırılması önem taşımaktadır. Öğretim programları bir ülkenin eğitim sistemini uygulamada elzem bir rolde olduğu ve içeriği ile istendik davranışları öğrencilere kazandırması ile küresel sorunlara karşı öğrencilerde farkındalık yaratmak amacıyla kullanılabilir çok önemli bir öğedir.

OECD tarafından 15 yaşındaki çocukların bilgi ve becerilerini test ederek dünya çapındaki eğitim sistemlerini değerlendirmek amacıyla üç yılda bir uygulanan PISA sınavları, son olarak 2015 yılında 72 ülkedeki yarım milyondan fazla öğrenciye uygulanmıştır. Bu sınavda da öğrenciler matematik, fen, okuma, işbirlikli problem çözme ve finansal okuryazarlık konularında bir değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır (OECD, 2017). 2016 Aralık ayında sonuçları açıklanan sınavda Türkiye yine başarı elde edememiştir. Yine OECD, 2018 yılında yapacağı PISA sınavında artık öğrencilerin küresel sorunlar hakkındaki farkındalıklarını, sahip oldukları bilgi ve becerileri küresel sorunlara uygun olarak nasıl geliştirebileceklerini ölçmeyi amaçladıklarını ve bu amaçla da göç, yoksulluk, iklim değişikliği vd. küresel sorunları ve küresel yeterliklerini ölçeceklerini belirtmiştir (OECD, 2016). Dünya çapındaki eğitim sistemlerini değerlendiren PISA sınavının da bu vurguyu

yapmış olması küresel sorunların öğretim programlarına yansıtılması ve dolayısıyla da öğrencilerin bu doğrultuda yetiştirilmelerinin önemini açığa çıkarmaktadır.

Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programları ile İlgili Özet Bilgi

Öğretim programının gerekçelerinden birisi günümüz küresel dünyasında kullanılan İngilizce dilinin uluslararası bir ortak dil olduğu ve diğer insanlarla kültür ve fikir paylaşımı açısından önemli olduğudur. Yine programda özellikle teknoloji kullanımı ile ergenlerde çok kültürlülük farkındalığı yaratmak ve kültürel engelleri kaldırmanın amaçlandığı belirtilmektedir. Ünitelerde öğrencilerin sosyal sorunlar ve günlük hayatlarından aşına oldukları konular ile insanlık onuru ve temel haklar ile ilgili ulusal, ahlaki ve kültürel değerlerin de dâhil edildiği açıklanmaktadır. Yine, kullanılacak öğretim materyallerinin kültürel değerlere karşı hassas ve diğerlerinin kültür ve cinsiyetlerine karşı tarafsız oldukları vurgulanmıştır (MEB, 2017).

Programların değerlendirme boyutunda ise beceri temelli değerlendirmelere vurgu yapılmaktadır. Programlar genel olarak kültürel farkındalık vurgusu yapmakta ve uluslararası iletişimin yine ancak kültürler arası bir iletişimle sağlanabileceği belirtilmektedir. Küresel dünyada İngilizceyi etkili bir şekilde konuşabilen özerk, üretken ve inovatif bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan öğretim programları Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ilkelerine göre hazırlanmıştır (MEB, 2017).

İngilizce öğretim programları küresel dünyada kendini ifade edebilen ve gelişmeleri takip eden öğrenciler yetiştirmeyi amaçladığından küresel sorunlar ile ilgili farkındalık kazandırma açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Bu araştırmanın amacı hazırlık sınıfları bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce öğretim programlarının küresel sorunları ne kadar yansıttığını incelemektir (MEB, 2017). Bu amaç dâhilinde, bu dört kademedeki programın dört ögesi- tema, kazanımlar, beceriler ve örnek kullanım- küresel sorunları ne kadar içerdikleri açısından incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın verilerini analiz etmek için nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi "araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). Yine Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği gibi öğretim programları doküman analizi ile incelenebilecek yazılı materyallerden biridir. Bu araştırmada da 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulacak olan Hazırlık sınıfları bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce öğretim programlarının doküman analizi yoluyla küresel sorunlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Analiz aşamasında Yıldırım ve Şimşek tarafından önerilen aşamalar (2005:193-201) takip edilmiştir: Dokümanlara ulaşmak yani analizin ilk aşaması, Talim ve Terbiye Kurulu internet sitesinde bulunan son yayınlanan öğretim programları başlığı altında bulunan İngilizce öğretim programlarının indirilmesi olmuştur. Doküman analizinin ikinci aşaması, orijinalliğin saptanması, Kurul tarafından sunulan öğretim programlarının orijinal olması ile tamamlanmıştır. İndirilen öğretim programlarının dikkatlice incelenmesinden sonra analizin dördüncü aşaması olan verilerin analizi için Kurul internet sitesinden indirilen dört sınıf seviyesindeki programlar kullanılmış, dolayısıyla araştırmanın tüm evrenine ulaşıldığı için örneklem seçilmemiştir. Öğretim programları incelenirken çalışmanın amacı olan "küresel sorunlar" göz önünde bulundurularak, analiz birimi olarak belirlenen küresel sorunları ifade eden kelimelerin söz konusu öğretim programlarında hangi sıklıkta kullanıldığını ortaya koymak amacıyla sayısal analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Literatürde küresel sorunlar ile ilgili yapılan gruplamalar araştırmacı ve bir uzman tarafından incelenmiş ve küresel sorunları; iklim değişikliği, çevre kirliliği, terör, uluslararası göç ve mültecilik, sağlık, küresel ısınma, insan hakları ve eğitime erişim olarak ele alınmaya karar

verilmiştir. Ele alınan İngilizce öğretim programları “tema, kazanımlar, beceriler ve örnek kullanım ve önerilen materyaller ve görevler” öğelerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla doküman analizinde belirlenen dörtlü ölçüt tablosu (tema, kazanımlar, beceriler ve örnek kullanım) ile betimsel analiz temaları oluşturulmuştur.

Yine ele alınan öğretim programları belirlenen küresel sorunlar açısından taranmıştır. Literatür incelendikten sonra öğretim programlarında araştırılmasına karar verilen küresel sorunlar şunlardır: Yaşlanma, atomik enerji, çocuklar (eğitim, sağlık ve korunma hakları), iklim değişikliği, çevre kirliliği, demokrasi, yiyecek (açlık ve yanlış beslenme), yoksulluk, sağlık, insan hakları, uluslararası kanunlar ve adalet, barış ve güvenlik, dünya nüfusu, terör, göçmen ve mülteciler, su (temiz suya ulaşım) ve kadınlar.

Tablo 1. Doküman Analizinde Kullanılan Ölçütler

Temalar	Kazanımlar	Beceriler	Örnek kullanımlar
Ünitenin temasında küresel sorunlar ile ilgili ifadeler	Tema ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen kazanımlarda küresel sorunlar ile ilgili ifadeler	Dil öğreniminde gerekli olan dört becerilerde (okuma-yazma-konuşma ve dinleme) küresel sorunlar ile ilgili ifadeler	Ünite temalarında hedeflenen kazanım ve becerilerin kullanımlarını gösteren örneklerde küresel sorunlar ile ilgili ifadeler

Tablo 1’de belirtilen ölçütlerden yola çıkılarak her kademedeki öğretim programları incelenmiş ve küresel sorunları yansıtan program öğeleri frekans ile sunulmuştur. İfadelerin küresel sorunlarla ilintili olduklarını belirtmek amacıyla da programda buldukları yer sayfa numaraları ile belirtilerek küresel sorunları içeren ifadeler alıntılar ile verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada incelenen öğretim programlarının küresel sorunları ne derecede yansıttığını incelemek amacıyla ilk ölçüt olan “tema” ögesi ile başlanmıştır. Tablo 2’de öğretim programları hakkında daha genel bir izlenim yaratmak amacıyla küresel sorunları yansıtan temaların seçilmesi amaçlanmamış, tüm temalar sunulmuştur. Takip eden tablolarda ise yalnızca küresel sorunların yansıtıldığı bölümler sunulmuştur.

Tablo 2. İngilizce öğretim programları temalarının küresel sorunları yansıtılmaları açısından değerlendirilmesi

	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
	Yurtdışında okumak	Boş vakitler	Sporlar	Uluslararası fırsatlar	Kariyer
	Mahallem	Eğlenceli hikâyeler	Klasikler	Hayatta kalma hikâyeleri	Göç
	Filmler (sinema)	Çevre	Şaşırtıcı hikâyeler	Sosyal medya	Havaalanında
	Hayvanlar ve doğa	Geçmişten öğren-bugün için yaşa	Reklamcılık	Küresel sorunlar	Sınav korkusunu yenmek
	Ünlü kişiler	Sağlıklı ol, mutlu yaşa	Gelecekte yaşam	Eğlence	Batıl inanç mı mantık mı?
	Kültürlerarası konular	İdeal bir dünya	Kuşak çatışması	Moda ve güzellik	Gizemli olaylar
	Dünyanın harikaları	Z kuşağı	Çatışma/ anlaşmazlık	Mizaçlar	Harcamalar ve borçlar
	Acil durumlar ve sağlık sorunları	Festivaller	Toplumda suç	Hayat kurtarıcı teknolojiler	Felaketler
Temalar	Parti	Değerlendirme ler	Olağan dışı hayatlar	Arkadaşlıklar	Yenilenebilir enerji
	Televizyon	Asla vazgeçme	Eğitim	Engelli olimpiyatları	Sanat
	Okul hayatı				
	Dedektif hikâyeleri				
	Eski zamanlar				
	Seyahat				
	Sporlar				
	Yararlı tavsiyeler				
	Yiyecek ve içecekler				
	Dijital devir				
	Kahramanlar				
	Alışveriş				
Toplam (f)	3	2	2	2	3

Tablo 2 incelendiğinde Hazırlık sınıfı öğretim programında yer alan 20 temadan 2 tema başlığının küresel sorunları yansıttığı görülmektedir. Bu temalar; “hayvanlar ve doğa” ile “acil durumlar ve sağlık sorunları”dır. Yiyecek ve içecek teması başlık olarak küresel sorunlardan açlık ya da yanlış beslenme gibi konuları kapsamadığı ve ülkelerin yemek alışkanlık ve kültürlerinden bahseden bir içeriğe sahip olduğu için küresel sorunları yansıtan bir tema olarak ele alınmamıştır.

Yine Tablo 2 ile 9. Sınıf öğretim programında yer alan 10 temadan 3 temanın küresel sorunları yansıttığı görülmektedir. Bunlar; “çevre”, “sağlıklı ol, mutlu yaşa” ve “ideal bir dünya” temalarıdır. 10. Sınıf öğretim programlarında yer alan 10 temadan “çatışma” ve “eğitim” başlıklı 2 tema küresel sorunları yansıtıyor izlenimi vermiş olsa da programların diğer öğeleri incelendiğinde her iki temanın da küresel değil, bireysel şekilde ele alındığı görülmektedir. 11. Sınıf öğretim programlarında yer alan 10 temadan beşincisi “küresel sorunlar” başlıklı tema, programda yer alan

kazanım, beceri ve örnek kullanımlar öğeleri tam anlamıyla küresel sorunları yansıtmaktadır. Yine “hayatta kalma hikâyeleri” başlıklı temanın bulunduğu ünite, diğer öğelerde olmasa da örnek kullanım öğesinde göçmenlerin yaşadıkları soruna vurgu yapmaktadır. Son olarak, 12. Sınıf öğretim programında yer alan 10 temadan 3 temanın tamamen küresel sorunları yansıtan ve vurgulayan temalar oldukları görülmektedir. Bunlar: “göç”, “felaketler” ve “yenilenebilir enerji” temalarıdır. Tablo 3’te hazırlık sınıfından 12. sınıfa kadar olan beş sınıf kademesinde yer alan programların kazanım boyutunda küresel sorunların ne kadar yansıtıldığı görülmektedir:

Tablo 3. İngilizce öğretim programları kazanımlarının küresel sorunları yansıtırma açısından değerlendirilmesi

	Hazırlık Sınıfı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Kazanımlar	-	“Doğal olaylar hakkında konuşmak” “Sağlıklı yiyecekler hakkında konuşmak” “Sağlığı tehdit eden unsurlar hakkında konuşmak” “En temel insan hakları hakkında tartışma yapmak”	-	-	-
Toplam (f)	0	4	0	0	0

Tablo 3 incelendiğinde kazanımları birebir küresel sorunları yansıtan tek sınıf kademesinin 9. Sınıf olduğu görülmektedir. Hazırlık sınıfı, 10., 11. ve 12. Sınıflar kazanımlarında küresel sorunları yansıtan ifadeler bulunmamaktadır.

Hazırlanan öğretim programları; daha önce de belirtildiği gibi “tema, kazanımlar, beceriler, örnek kullanım ve önerilen materyal ve görevler”den oluşmaktadır. Tablo 4 ile öğretim programlarının beceriler öğesinde küresel sorunların ne kadar ele alındığı görülmektedir:

Tablo 4. İngilizce öğretim programları “beceriler” öğesinin küresel sorunları yansıtırma açısından değerlendirilmesi

	Hazırlık Sınıfı	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Beceriler	Hayvanlar ve Doğa teması “okuma becerisi”	Çevre teması; “konuşma ve yazma becerileri”	-	Uluslararası fırsatlar teması; “konuşma becerileri”	Göç teması; “tüm beceriler”
	Acil durumlar ve sağlık sorunları teması; “dinleme ve konuşma becerileri”	Sağlıklı ol, mutlu yaşa teması; “konuşma ve yazma becerileri”	-	Küresel sorunlar teması; “dinleme, konuşma ve okuma becerileri”	Felaketler teması; “dinleme, konuşma ve yazma becerileri”
	Dijital Devir teması; “konuşma becerileri”	İdeal bir dünya teması; “dinleme becerileri”	-	-	Yenilenebilir enerji temasında; “dinleme, konuşma ve okuma becerileri”
Toplam (f)	3	3	0	2	3

Tablo 4’te belirtilen beceriler incelendiğinde; hazırlık sınıf kademesinde 3 defa küresel sorunları yansıtan beceriler kullanıldığı görülmektedir:

“Hayvanlar ve Doğa” temasında yalnızca “okuma” becerisi başlığı altında soyu tükenmekte olan hayvanlara dair bir ifade bulunmaktadır:

“... Öğrenciler soyu tükenmekte olan evcil/vahşi hayvanlarla ilgili bir metne göz atabilirler...” (s. 34).

Küresel sorunları yansıtan ifadelerin bulunduğu “Acil Durumlar ve Sağlık” temasının dinleme becerisinde;

“Öğrenciler (duydıkları bilgiye göre) hastalıklarla ilgili kelimeleri eşleştirebilir...”;

“... Öğrenciler sağlık hizmetleri ile ilgili düzenlemeleri tespit edebilirler” denmektedir (s. 38).

Yine aynı temanın konuşma becerilerinde;

“Öğrenciler acil ihtiyaç durumunda acil hizmetlerden yardım isteyebilirler”

“Öğrenciler sağlık sorunlarına yönelik öneriler sunabilirler...” (s. 38)

Denilerek küresel sorunlardan sağlığa atıfta bulunulmuştur.

Hazırlık sınıfı kademesinde küresel sorunlara atıf yapılan son tema “Dijital Devir” in konuşma becerilerinde;

“... Öğrenciler dünya çapında yaşanan olaylar hakkında konuşabilecekler...” (s. 48)

ifadesi ile öğrencilerin dünyada var olan gelişmeler ve olaylardan ve dolayısıyla da sorunlardan haberdar olmaları amaçlanmıştır.

9. sınıf kademesindeki tema ve beceriler incelendiğinde; “Çevre” başlıklı temanın konuşma ve yazma becerilerinde küresel sorunları yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Konuşma becerilerindeki ifadeler şu şekildedir:

“Öğrenciler insan eliyle yapılan ve doğal afetler hakkında konuşabileceklerdir”;

“...Öğrenciler kendi şehir, bölgelerinde gözlemledikleri çevresel sorunlar hakkında konuşabileceklerdir”;

“Öğrenciler daha iyi bir çevre için ne gibi planları olduğu hakkında konuşabileceklerdir”;

“Öğrenciler çevre dostu ürünler hakkında konuşabileceklerdir” (s. 54).

Aynı temanın var olan iki yazma becerilerinden her ikisi de küresel sorunları şu şekilde yansıtmaktadır:

“Öğrenciler çevreyi koruma hakkındaki planlarını şu basamakları izleyerek (örn; konu cümlesi, yardımcı fikirler, kapanış cümlesi) yazabileceklerdir”;

“Öğrenciler çevre sorunları hakkında bir poster hazırlayabileceklerdir.” (s. 54)

“Sağlıklı Ol, Mutlu Yaşa!” temasının konuşma ve okuma becerilerinde küresel sorunları yansıtan ifadeler bulunmaktadır. Konuşma becerisinde yer alan altı beceriden dördünde küresel sorunlarla ilgili ifadeler şu şekilde yer almaktadır:

“Öğrenciler sağlık sorunları hakkında geçmiş zaman ile ilgili kesinlik ve olasılık ifadelerini kullanarak konuşabileceklerdir.”;

“Öğrenciler sağlık hizmetleri hakkında geçmiş zaman ile ilgili eleştiri ifadeleri kullanarak konuşabileceklerdir.”;

“... Öğrenciler, hastalıklar ve tıbbi sorunlar hakkında konuşabileceklerdir.”;

“Öğrenciler, insan sağlığını tehdit eden şeyler hakkında tartışma yapabileceklerdir.” (s. 56).

Aynı temada yer alan iki okuma becerisinden birinde küresel sorunlardan biri olan sağlıklı yaşam konusuna atıfta bulunulmuştur:

“Öğrenciler sağlıklı yaşam hakkında bir kompozisyon yazabileceklerdir...” (s. 56).

9. sınıf kademesinde küresel sorunlara atıf yapılan “İdeal Bir Dünya” temasının dinleme becerilerindeki ifadeler, küresel sorunları içermesi açısından önem taşımaktadır. Dinleme becerisinde yer alan üç beceriden birinde;

“... Öğrenciler, konuyla ilgili olan temel insan hakları hakkında bilgileri bulabileceklerdir.” (s. 57) denmektedir.

10. sınıf kademesinde belirtilen becerilerde küresel sorunları yansıtan ifadeler rastlanılmamıştır.

11. sınıf kademesinde, “Uluslararası Fırsatlar” temasında yer alan dört konuşma becerilerinin bir tanesinde;

“...Öğrenciler uluslararası gönüllülük programları hakkında; örneğin, deniz aşırı ülkelerdeki gönüllülük programları hakkında bilgi sunabileceklerdir...” (s. 74)

İfadesi ile özellikle küresel sorunların yaşandığı deniz aşırı ülkelere yapılan gönüllü yardımlar vurgulanmaktadır.

Bir diğerk tema olan ve aslında araştırmanın konusunu da birebir yansıtan “Küresel Sorunlar” temasının dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde küresel sorunlar açık bir şekilde yansıtılmıştır. İki becerinin bulunduğu dinleme becerilerinin birinde;

“Öğrenciler, gelecekte yaşanabilecek olası sorunlar hakkında tartışmalar yapan bilim adamlarını izleyebilmek için bir sonuca varabileceklerdir...” (s. 77) ifadesi kullanılmıştır.

Aynı temanın dört konuşma becerisinin tamamında küresel sorunlar ifadelere yansıtılmıştır:

“Öğrenciler, küresel sorunlarla ilgili günün şartları hakkında konuşabileceklerdir.”

“Öğrenciler, küresel ısınmanın gelecekte iklime ne gibi etkiler yaratacağı hakkında konuşabileceklerdir.”

“Öğrenciler, küresel sorunlara dönük çözümler ileri sürebileceklerdir.”

“Öğrenciler, gelecekte de olmaya devam edecek küresel sorunlar hakkında konuşabileceklerdir.” (s. 77).

“Küresel sorunlar” adıyla bu sorunları yansıtan temanın beş okuma becerisinden ikisi direk olarak küresel sorunlara vurgu yapmaktadır:

“...Öğrenciler, konuyla (örn; yiyecek kıtlığı, yenilenebilir enerjiler, açlıktan ölümler) ilgili kelime eş dizimlerini tanımlayabileceklerdir.”

“Öğrenciler, metinde bulunan kelimelerin (kirletmek, kirlilik, kirletici; küresel, küreselleşme küreselleşen) biçimlerini değiştirerek anlamlı cümleler kurabileceklerdir...” (s. 77).

12. sınıf kademesinde yer alan üç ünite de küresel sorunlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki olan ve önemli bir küresel sorunu yansıtan “Göç” başlıklı temanın dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde küresel sorunlara önemli atıfta bulunulduğu görülmektedir.

İki dinleme becerisinden biri;

“... Öğrenciler, göçmenlerin karşılaştığı zorlukları bulmak için dinleme yapabileceklerdir.” (s. 86) olarak ifade edilmiştir.

Dört konuşma becerisinden ikisi yine küresel sorunlardan göçe önemli vurgu yapmaktadır:

“... Öğrenciler, sorunu analiz etmek için ifadeler kullanarak göçe neden olan faktörleri tartışabileceklerdir.”

“Öğrenciler, gelecekte göçlerin önüne geçecek çözümler hakkında konuşabileceklerdir...” (s. 86).

12. sınıf kademesinde yer alan ve önemli küresel sorunlara atıfta bulunan “Felaketler” başlıklı temada okuma, konuşma ve yazma becerilerinde küresel sorunlara vurgu yapılmaktadır.

İki okuma becerisinden birinde;

“Öğrenciler, televizyon ya da radyodan felaketler hakkında haberleri, felaketin ne olduğunu anlayabilmek için dinleyebileceklerdir...” (s. 92) ifadesi ile küresel sorunlardan biri olan felaketlere vurgu yapılmıştır.

Beş konuşma becerisinin bulunduğu aynı temada üç beceri küresel sorunlar ile direk ilişkilendirilmiştir:

“...Öğrenciler, Türkiye’yi vuran doğal afetler hakkında konuşabileceklerdir.”

“Öğrenciler, insan eliyle oluşturulan felaketlerin nasıl engellenebileceği hakkında konuşabileceklerdir.”

“Öğrenciler, doğa ve çevreye saygı duymak hakkında konuşabileceklerdir...” (s. 92).

“Felaketler” başlıklı aynı temada yer alan iki yazma becerisinin biri küresel sorunları yansıtmaktadır:

“Öğrenciler, öyküleyici kompozisyon basamaklarını izleyerek doğal felaketlerin insanlar üzerindeki etkilerini kompozisyon olarak yazabileceklerdir.” (s. 92).

Tablo 5 ile öğretim programlarındaki bir diğerk boyut olan “örnek kullanım”lar, küresel sorunları yansıtılmaları açısından incelenerek aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 5. İngilizce öğretim programları “örnek kullanım” ögesinin küresel sorunları yansıtma açısından değerlendirilmesi

	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Örnek Kullanımlar	-	Eğlenceli hikâyeler teması Çevre teması	-	Hayatta kalma hikâyeleri teması Küresel sorunlar teması Hayat kurtarıcı teknolojiler teması	Göç teması Felaketler teması Yenilenebilir enerji teması
Toplam (f)	0	2	0	3	3

Öğretim programlarında kullanılan bu öge, dersi işleyecek öğretmenlere önemli derecede rehberlik sağlayacak ve fikir verecek kullanımları sunmaktadır. Bu açıdan tema, kazanım ya da becerilerde yansıtılmasa dahi, öğretmene fikir vermek ve dersinde öğrencilerine yansıtması açısından “örnek kullanımlar” önemli bir işlev üstlenebilir.

Örneğin 9. sınıf kademesindeki “Komik Hikâyeler” temalı ünite ünitinin gerektirdiği dil becerisini sağlayacak örnek kullanım cümlesinde küresel ısınmaya atıf yapan bir cümle kurulmuştur:

“... Küresel ısınmanın etkileri kendisini göstermeden önce, eskiden, çok fazla ağaç vardı...” (s. 53).

Yine 9. Sınıf kademesinde yer alan ve tema, kazanım, beceriler öğelerinde küresel sorunlara atıf yapılan ünite örnek kullanımlarda da küresel sorunlar önemli derecede yansıtılmıştır:

“- Sence küresel ısınma dünyayı nasıl etkileyecek?

- Gelecekte pek çok hayvan yok olacak, bu yüzden tehlikede olan hayvanları koruyun. Ayrıca, küresel ısınma nedeniyle deniz seviyeleri de bu yüzyılın sonunda azalacak. Eğer, küresel ısınma devam ederse dünyanın iklimi değişecek.”;

“Gerekli önlemleri almadığımız sürece su savaşları ortaya çıkabilir. Eğer bu konuya önem vermezsek gezegenimiz ancak birkaç yıl daha devam edecektir.”;

“... Bilim adamları Mars gezegeninde saf su üzerinde çalışacaklar... Er ya da geç, kirlenmiş nehir ve gölleri temizleyeceğiz...” (s. 54)

Tablo 5’ten de görüleceği üzere hazırlık sınıfı kademesi ve 10. Sınıf kademesi “örnek kullanım” ögesinde küresel sorunları yansıtan bir içeriğe rastlanmamıştır.

11. sınıf kademesinde küresel sorunları yansıtan ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Hayatta Kalma Hikâyeleri” temalı 2. Ünitinin örnek kullanımlarından birinde küresel sorunlar açısından önem arz eden “göç ve göçmenlik” konusuna atıf yapılmıştır:

“... Bir göçmen olarak çok zor bir hayat yaşamaya alışkındım. Ailemdeki herkes kurtulabilmek için çok çalışmak zorundaydı...” (s. 54)

11. sınıf kademesinde “Küresel Sorunlar” temalı ünitinin tema adı başta olmak üzere, kazanımlar ve beceriler öğelerinden sonra “Örnek Kullanımlar” ögesi de küresel sorunlara atıf yaparak öğretmenlere derslerinde kullanabilecekleri önemli rehberliği sağlamaktadır:

“ - Artan nüfus yakın gelecekte yiyecek kıtlığına neden olmuş olacak.

- Doğal kaynaklar da azalmış olacak.”

“Hava kirliliği ne gibi etkilere neden olacaktır?

Hava kirliliği yüzünden astım olacağız.”

“...-İnsanlar gelecekte temiz su bulabilmek için kıtalar aşılıyor olacaklar.

-Tamamen inanılmaz!”.

“Eğer arabaları yasaklarsak sera gazları azalacaktır.

Eğer ormanlara zarar vermeye bir son vermezsek elli yıl içinde hiç orman kalmayacak..." (s. 77).

Aynı kademedeki "Hayat Kurtarıcı Teknolojiler" ünitesinde; tema, kazanımlar ve beceriler öğelerinde küresel sorunları yansıtan ifadeler ya da konular olmasa da örnek kullanımlar ögesinde küresel sorunları ele alarak ders işlemenin mümkün olduğu gösterilmiştir:

"... Araştırmacılar kansere bir umut olabilecek yeni bir ilaç üzerinde çalışmaktalar."

"Asya tsunamisinden sonra hükümet nanoteknoloji uygulamaları geliştirdi" (s. 81).

12. sınıf kademesinde yer alan ünitelerdeki "örnek kullanımlar"dan küresel sorunları yansıtanların üç üniteye toplandıkları görülmektedir. En önemli küresel sorunlardan biri olan "Göç"ün tema olarak belirlendiği üniteye yansıtılan küresel sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

"Küreselleşme çağında ekonomik göç ve iş gücü göçü büyük bir artış göstermekte. Neden?"

-Bunun nedeni olarak iş bulma fırsatlarının az olması ve gelişmiş ülkelerde düşük ücretli işçilere olan talebin artmasını söyleyebiliriz...";

"-Niçin buraya göç ettiniz?"

-Kendim ve ailem için daha iyi fırsatlara sahip olmak istedim.

-Buraya geldiğinizden beri ne gibi sorunlar yaşadınız?"

-Öncelikle dilinizi konuşamadım, kültürel farklılıklar dolayısıyla da sorunlar yaşadım";

"...-İnsanlar ülkenizdeki göçmenler hakkında neler düşünüyorlar?"

-Bazı insanlar göçmenlerin ülkemizdeki iş olanaklarını aldıklarını düşünüyor. Toplumda katkıda bulunmuyorlar.

-Ben öyle düşünmüyorum. Bunlar sadece söylence ve klişedir." (s. 86).

"Felaketler" temalı bir diğer üniteye de örnek kullanımlar kendisi zaten küresel bir sorun olan doğal felaketleri ele almış ve küresel sorunlara önemli derecede atıfta bulunmuştur:

"İnsanlar eğer yeteri derecede bilgi sahibi olmazlarsa doğal afetleri durduramazlar. İnsanların bu konu hakkında eğitim almaları gerekir.";

"Çığ sonucu on kişi hayatını kaybetti, bir kişi yaralı şekilde kurtuldu, bir kişi ise kaldırıldığı hastanede hayatını kaybetti.";

"Dünya volkanik patlamalar, kar fırtınaları ve seller gibi doğal afetlerden dolayı muzdarip durumda.";

"Tsunami tarafından yıkılan köy yeniden inşa edilmeye çalışılıyor.

Ağaçların kesilmiş olması erozyon ve ormansızlaşmaya neden oldu...";

"-Son doğal felaketi duydun mu?"

-Felaket mi?"

-Evet, Alex kasırgası adada toprak kaybına neden olmuş."

"Bu bana en kötü depremlerden birini hatırlattı..."

... O yıkılmış evleri çok net bir şekilde hatırlayabiliyorum.";

"Doğaya saygı duymak ve onu korumak insanın kendisinden başlar..." (s. 92)

Yine küresel sorunlara atıf yapan bir konu olan "Yenilenebilir Enerji" temalı üniteye de kazanımlar ve beceriler öğelerinde olduğu gibi, "örnek kullanımlar" ögesinde de küresel sorunlar işlenmiştir:

"-Yenilenebilir enerji dünyada gerekli olan bir güçtür; peki yenilenebilir enerji tüketimi nedir?"

-Yenilenebilir enerjiyi tüketmek; güneş ışığı, rüzgâr ve yağmur gibi doğal kaynaklardan elde edilen enerjiyi tüketme etkinliğidir."

"... Avustralya güneş enerjisi ülkenin faturalarını düşürdü. Hükümet, genellikle rüzgârlı olan hava koşullarından faydalanan ve rüzgâr santrallerini kıyılarına doğru düzenliyor." (s.93)

Şimdiye kadar yapılmış olan saptamaların bir özeti Tablo 6'da tüm kademeler ve tüm belirlenen küresel sorunları içeren öğeler olarak verilmiştir:

Tablo 6. İngilizce öğretim programlarının küresel sorunları yansıtma açısından değerlendirilmesi

		Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Temalar	f	3	2	2	2	3
Kazanımlar	f	0	4	0	0	0
Beceriler	f	3	3	0	2	3
Örnek Kullanımlar	f	0	2	0	3	3
Toplam	f	6	11	2	7	9

Tablodan görüldüğü üzere küresel sorunları en çok yansıtan eğitim kademesi 9. Sınıf olurken, 12. Sınıf kademesi onu izlemekte ve 11. Sınıf kademesi ile devam etmektedir. Öğrenci yaşının en küçük olduğu hazırlık sınıfı kademesini 10. Sınıf kademesi küresel sorunları en az yansıtan kademe olarak takip etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşmenin dünyadaki her ülkeyi etkisi altına almış olması ile yine küreselleşmenin beraberindeki getirdiği küresel sorunların öncelikle farkında olmak bile önem taşımaktadır. Bu farkındalığı kazandırmada en önemli rollerden biri de eğitime ve eğitim sistemlerine ve dolayısıyla verilecek eğitimi şekillendirecek öğretim programlarına düşmektedir.

İngilizce dersleri, doğası gereği, küresel bir dil olan İngilizcenin öğretimini sağlarken, küresel sorunlar dâhil edilerek hazırlanacak öğretim programları, öğrencilere hem küresel olan bu dili kazandırmada hem de dünyayı etkileyen ve ancak tüm ülkelerin farkındalık kazandıktan sonra işbirliği içinde çalışmasını sağlayabilecek sorunlar hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olacaktır. Yıllardır dünya çapında yapılan PISA sınavlarında dahi 2018 yılından itibaren öğrencilerin küresel sorunlar hakkındaki farkındalıkları ölçüleceği OECD tarafından belirtilmiştir.

Küresel sorunların öğretim programlarında yansıtılmasının gerekliliği üzerine yapılan bu çalışmada hazırlık sınıfları bulunan ortaöğretim kurumlarında 2017-2018 yılından itibaren okutulmaya başlanacak olan İngilizce Öğretim programları incelenmiş; bu programlarda yer alan tema, kazanım, beceriler ve örnek kullanım öğeleri küresel sorunları ne derecede yansıttıkları açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar; hazırlık kademesinden başlayan beş kademede küresel sorunların programın belirtilen öğelerinden birinde ya da birkaçında yansıtıldığını göstermektedir. Bu durum küreselleşen dünyada öğrenciler için olumlu bir durumdur. Ancak direkt olarak küresel sorunları işleyen ünitelerin daha çok 11. ve 12. sınıf kademelerinde yoğunlaşmış olması ile araştırmada özellikle belirtilen PISA sınavı ile dünya çapındaki 15 yaş seviyesindeki öğrencilerde ölçülecek özelliklerin 17-18 yaş seviyesindeki öğrencilere sunulması ile bu konuda bir gecikme yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan küresel sorunları ele alan ünitelerin hazırlık sınıfı kademesinde özellikle yoğun bir şekilde alınarak ve diğer kademelerde ihmal edilmeyerek öğrencilerin bu sınava daha yetkin bir şekilde girmeleri sağlanabilir. Küresel sorunlar hakkında farkındalık kazandırmak elbette ki sadece İngilizce öğretim programlarına düşen bir görev değildir ancak İngilizce küresel dünyanın dili olduğu için bu konuda misyonu bulunduğu düşünülmektedir.

Öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere de önemli bir rol düşmekte ve kendilerini yönlendiren bu öğretim programlarını işlerken küresel sorunlara mutlaka yer vermeleri ve ünitenin teması ve kazanımları küresel sorunlarla ilgili olmasa dahi bu araştırmada incelenen öğretim programlarında olduğu gibi "örnek kullanım" lar ile küresel farkındalık oluşturmaları önem taşımaktadır.

Sonuç olarak; küreselleşen dünyamızda yaşanan küresel sorunlardan habersiz kalmak gibi bir şansımız olmadığından, öğrencilerimize eğitim yoluyla, yani öğretim programları kılavuzluğunda bu sorunlar hakkında farkındalık kazandırmak önemlidir. Bu açıdan küresel

sorunların olabildiğince alt kademelerden başlatılması önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmaya benzer bir şekilde daha alt kademelerde uygulanan öğretim programlarının da incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arslangilay, A. S., & Özdemir, M. Ç. (2017, Nisan). Küresel sorunlar yeni öğretim programları taslaklarına ne kadar yansdı? 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya. 01.06.2017 tarihinde http://ices-uebk.org/dosyalar/files/ices2017ozetkitabi_v1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ateş, D., & Uysal, A. (2006). Merkez-dışı ülkelerdeki ulusötesi sivil toplum kuruluşları (STK): Dış politika, finansman ve meşruiyet. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 63-85.
- Bhargava, V. (2006). Introduction to global issues. In V. Bhargava (Ed.), *Global issues for global citizens. An introduction to key development challenges* (pp. 1-28). Washington: The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Hite, Kristen A., & Seitz, J. L. (2016). *Global issues: An introduction. (5th edition)*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- MEB. (2017). *Hazırlık sınıfı bulunan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 08.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2017). *What is PISA?* 02.06.2017 tarihinde <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive World*. 12.02.2017 tarihinde <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UN (United Nations). (2017). *Global issues overview*. 12.02.2017 tarihinde <http://www.un.org/en/sections/issues-depth/global-issues-overview/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- WTO (World Trade Organization). (2010). *WTO Public forum: Global problems, global solutions: Towards better global governance*. 25.01.2017 tarihinde https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/public_forum09_e.pdf adresinden erişilmiştir.