

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

Google Scholar

Scientific Indexing Services

COSMOS IF

CiteFactor

i2or

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Academic Keys

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

DRJI

Türk Eğitim İndeksi

Dergi İletişim Bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin Sahibi

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Posta Adresi:

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2020 – Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayımlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Dr. Öznur Ataş Akdemir - Fırat Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcıları

Dr. Mevsim Zengin –Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Özkan Özbay – Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Dr. Durdağı Akan

Türkçe Eğitimi

Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Oktay Yağız

Yayın Kurulu

- Dr. Çiler Hatipođlu – ODTÜ
- Dr. Dilek Erbař – Marmara Üniversitesi
- Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Dr. Hasan Basri Memduhođlu – Siirt Üniversitesi
- Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Dr. İlknur Savařkan - Uludağ Üniversitesi
- Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Dr. Münir Oktay – Karamanođlu Mehmetbey Üniversitesi
- Dr. Selami Aydın - İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Dr. Süleyman Sadi Seferođlu - Hacettepe Üniversitesi
- Dr. řuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Dr. řükrü Ada – Uludağ Üniversitesi
- Dr. Turgay Han - Ordu Üniversitesi
- Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Dr. Ahmet Feyzi Satıcı –Marmara Üniversitesi

Dr. Ayten Düzkantar – Anadolu Üniversitesi

Dr. Çiğdem Aldan Karademir – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Deniz Atal –Ankara Üniversitesi

Dr. Faika Şanal Karahan –Uşak Üniversitesi

Dr. Fazilet Özge Maviş Sevim –Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Feyzi Kaysi –İstanbul Üniversitesi

Dr. Gökçe Özdemir –Gaziantep Üniversitesi

Dr. Müzeyyen Eldeniz Çetin –Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Pınar Bağçeli Kahraman –Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr. Savaş Karagöz –Aksaray Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 4, Sayı: 1, Yıl: 2020

İçindekiler	Sayfa
Editör'den.....	I

Makaleler

Yüksek Lisans Öğrencilerinin Demokrasiye İlişkin Görüşleri
Şeyma Şahin, Burcu Ökmen & Abdurrahman Kılıç.....1-28

Mesleki Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulaması
Feyzi Kaysi29-48

Çocuklar için Felsefe Neden Önemlidir?
Burcu Özkan49-61

Görme Engelliler için Klavye Öğretim Programının Etkililiğinin
İncelenmesi
Mehmet Salih Küçüközyiğit & Salih Çakmak.....62-88

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıylâ okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Yüksek Lisans Öğrencilerinin Demokrasiye İlişkin Görüşleri

Graduate Students' Perceptions of Democracy

Şeyma ŞAHİN¹
Burcu ÖKMEN²
Abdurrahman KILIÇ³

Alıntılama: Şahin, Ş., Ökmen, B. & Kılıç, A. (2020). Yüksek lisans öğrencilerinin demokrasiye ilişkin görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 1-28.

Geliş tarihi:
7 Aralık 2019

Kabul tarihi:
2 Mart 2020

© UEAD 2020
Tüm hakları saklıdır.

Received:
7 December 2019

Accepted:
2 March 2020

© UEAD 2020
All rights reserved.

Özet: Bu araştırma ile; bir devlet üniversitesinde eğitim bilimleri ana bilim dalında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin “Eğitim Programları ve Öğretim” ile “Eğitim Yönetimi” yüksek lisans programlarından seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersini alan 14 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler, “cümle tamamlama tekniği” ve “görüşme” yöntemi ile toplanmıştır. 27 tamamlanmamış cümleden oluşan “cümle tamamlama formu” ile dört açık uçlu sorudan oluşan “görüşme formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, tüm insanların temel haklara sahip olmaları gerektiği ve bazı insanların temel haklara sahip olmaması gerektiği şeklinde iki farklı sonuca ulaşılmıştır. Demokrasinin hem olumlu hem de olumsuz algılandığı görülmüştür. Okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesindeki öğrencilerin demokrasi algılarının geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Demokrasi, demokrasi algısı, demokrasi ve insan hakları dersi, insan hakları, yüksek lisans öğrencileri.

Abstract: The aim of this study is to determine the democracy perceptions of teachers who are graduate students in a public university. The research was conducted within the scope of the phenomenologic qualitative research designs. The study group consisted of 14 participants who took “Democracy and Human Rights” selective course in “Curriculum and Instruction” and “Education Management” master programs in a public university in the spring term of 2017-2018 academic year. Data was collected by “sentence completion technique” and “interview” method. The “sentence completion form” consisting of 27 incomplete sentences and the “interview form” consisting of four open-ended questions were used as data collection tools. In data analysis, the content analysis method was used. In the research, two different conclusions were reached that all people should have basic rights and some people should not have basic rights. It has been seen that democracy was perceived both positively and negatively. Suggestions were made to improve the perception of democracy of students at all levels of education

¹ Dr. Düzce Üniversitesi, seyymasahin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1727-4772

²(Sorumlu Yazar) Dr. Düzce Üniversitesi, burcuokmen91@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0296-0078

³ Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, akilic52@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2704-2951

starting from preschool.

Keywords: Democracy, democracy and human rights course, graduate students, human rights, perception of democracy.

Giriş

Demokrasiye ilk olarak antik çağda Yunan sitelerinde rastlanır. Bu sitelerde vatandaşlar “agora” ya da “forum” denilen meydanlarda toplanarak ülke yönetimi ile ilgili önemli konularda karar verirlerdi. Yunanlılar, 2500 yıl önce Atina’da kurdukları şehir devletlerinin yönetim şeklini ifade etmek için “Demokrasi” ya da “demokratia” terimini kullanırlardı (Vander Hook, 2011). Demokrasi, her ne kadar batı kaynaklı bir kavram olarak düşünülse de, İslam dininin de özünde; özgürlük, inanç hürriyeti, kanun önünde eşitlik, adalet ve şura gibi demokrasinin temel unsurlarının mevcut olduğu görülmekte (Ateş, 2017; Yargıcı, 2007), bugünkü karşılığı parlamento olan “şura” ya da “meşveret” kurumu halkın yönetime katılımını işaret etmektedir (Koyuncu, 2015). Demokrasi, eski Yunandan günümüze kadar toplumların farklılaşan siyasal ve yönetsel beklentilerine uygun çözümler üretmeyi başarmış olan bir potansiyele sahiptir ve her dönemin ihtiyacı doğrultusunda sunduğu çözüm modelleriyle, bir önceki modelin eksikliklerini tamamlayarak kendini yeniden kurgulamayı başarmıştır (Özdemir, 2013). Böylece demokrasi farklı toplumlarda yaşanan tecrübelerle insanlığın ortak malı olmuştur denilebilir.

Robert Dahl'in tanımında demokrasi; "sıradan vatandaşların liderler üzerinde nispeten yüksek derecede denetim uygulaması" olarak tanımlanmıştır (Olatunji, 2013: 19). Günümüzde kelime anlamından hareketle en yaygın biçimi ile “halkın kendi kendini yönetmesi” olarak tanımlanan demokrasi, daha gelişmiş bir tabirle; “yöneticilerin adil, özgür ve düzenli seçimler yoluyla halk tarafından ve halkın içinden seçildiği yönetim biçimi” olarak ifade edilebilir (Aktaş, 2015: 90). Demokrasi, sadece hukuksal ve siyasal bir gerçeklik olmayıp aynı zamanda bir yaşam biçimi ve ortak deneyimlerin paylaşılmasıdır. İnsanların nasıl bir arada yaşamaları gerektiği ile ilgili bilişsel ve duyuşsal yaşama dayalı eylemsel bir kavramdır. İnsanların bütün farklılıkları ile birbirlerini kabullerini, karşılıklı saygı ve hoşgörü hissetmelerini kapsar ve önce birey, sonra da yurttaş olmayı amaçlar (Çal, 2010; Dewey, 2001; Duman, 2008). Dahl (2001) demokrasinin; zorbalığı önleme, temel haklar, özgürlük, kendi kaderini tayin etme, ahlaki özerklik, insani gelişim, temel kişisel çıkarların korunması, eşitlik, barış ve refah gibi arzulanan toplumsal sonuçları doğurduğunu belirtmektedir.

Demokrasilerde bazı değerlere ve ilkelere vurgu yapılır. Rosenfeld (2014) anayasal demokrasinin üç temel ve olmazsa olmaz unsuru olarak; devlet gücünün sınırlanması, hukukun üstünlüğüne bağlılık ve temel hakların korunmasını belirlemiştir. Schmidh (2002) demokratik yönetim biçiminin unsurlarını; demokrasi, genel, özgür, eşit seçim hakkı, partiler arası rekabet, tüm yurttaşlar için sağlıklı bilgi edinme, düşünce, muhalefet ve koalisyon özgürlüğü, oy hakkı sayesinde yöneticilerin düzenli olarak seçimle gelme, seçimle gitme imkanına sahip olması olarak sıralamıştır. Novak (1994) ile Osler ve Starkey (1994) ise demokrasinin temel kavramlarını adalet, eşitlik ve özgürlük olarak ifade etmektedirler. Bu çalışmada, demokrasinin temel unsurları olarak belirlenen; hukukun üstünlüğü, kuvvetler ayrılığı, yargının bağımsızlığı, eşitlik ve adalet, çoğulculuk, seçim ve muhalefet kavramlarına aşağıda kısaca değinilmiştir.

Hukukun üstünlüğü ilkesi, önceden konulmuş, ilan edilmiş, genel, düzenli, kesin, herkes için uygulanabilir, açık ve anlaşılır hukuk kurallarının varlığını gerektirmektedir. Bu kurallar, hukuku doğrudan iktidarın ya da sosyal organizasyonların etkisinden kurtarır (Palombella & Morlino, 2010). Hukukun üstünlüğü ilkesi, kuvvetler ayrılığı, yargının bağımsızlığı ve sorumsuzluğu, eşitlik ve adalet ilkeleri ile de çok yakından bağlantılıdır (Nicolescu-Waggonner, 2016). Kuvvetler ayrılığı doktrininin özü; hiç kimsenin aşırı güç sahibi olmaması ve kurumlar arasında bir kontrol ve dengeler sistemi kurulması için yasama, yürütme ve yargı kurumlarının devletin farklı organlarında bulundurulması iktidarın tek elde toplanmasını engellemek ve bu üç kurumun birbirlerini denetleyebilmesini sağlamaktır (Khare, 2017).

Demokrasilerde, tüm insanlar varoluş anlamlarını ortaya koyma ve kendilerini gerçekleştirme ihtiyacı duyarlar. Bu anlamda tüm insanlar varoluşsal olarak eşit haklara sahiptirler. İnsanlara sırf insan olmalarından dolayı değer verilir. Eğitim, kariyer vb olanaklara erişim tüm vatandaşlara açık olmalı, kişiler sosyal konumları, zenginlikleri, cinsiyetleri gibi özellikler yoluyla değil, başarı, beceri ve yeteneklerine göre bu olanaklara erişim şansına sahip olmalıdırlar (Turner, 1986). Nielsen'e (1979) göre toplumdaki adalet bir bütün olarak, her insana hak ettiğinden bağımsız olarak eşit saygı ile muamele edilmesi ve her insana hak ettiğinden bağımsız olarak kendine saygı gösterme hakkına sahip olması gerektiği şeklinde anlaşılmalıdır.

Genel olarak her vatandaşın iyi bir hayat sürmesi ve karşısına çıkan fırsatları değerlendirebilmesi için gerekli olan toplumsal koşulları sağlamayı amaçlayan, ayrıca her

vatandaşın kendi hayatındaki kararlar, değerler ve projeler üzerinde eleştirel düşünme kapasitesine sahip olduğu ilkesini kabul eden (Reidy, 2001) demokrasinin temel kavramlarından bir diğeri çoğulculuktur. Toplumsal açıdan çoğulcu toplumlar, toplumsal grupların amaçları ve menfaatleri doğrultusunda organize olmalarına, örgütlenmelerine ve birbirleriyle rekabet etmelerine izin verilen toplumlardır (Conn, 1973).

Demokrasilerde, tüm milletin vekili olarak görev yapacak temsilciler genel oy, eşit oy ve serbest oy esasına dayanan serbest seçimlerle belirlenir (Tunç, 2008). Her ne kadar seçimler demokrasinin temel araçlarından biri olsa da, seçim tek başına demokrasinin göstergesi sayılamaz. Seçimlerin demokratik meşruiyet kazanması için, farklı görüşleri temsil eden partilerin serbestçe örgütlenebilmeleri ve seçim kulvarında her türlü baskıdan uzak, özgürlükçü bir ortamda yarışabilmeleri gerekir (Aliefendioğlu, 2005). Bazıları muhalefetsiz demokrasiyi tercih etseler ve siyasi partilerden hizipçilik kaynağı ve istikrar için tehdit olarak bahsetseler ve bazı ülkeler muhalefet partileri olmadan demokratikleşmeye çalışsalar da bu gibi durumlarda oluşan yapı demokratik açıdan oldukça zayıf bir yönetim şekli olacaktır (Lai & Melkonian-Hoover, 2005).

Bir ülkenin vatandaşlarının davranış ve tutumlarının demokratiklik düzeyi ile o ülkede demokrasinin varlığı ve uygulanma düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Demokrasi; demokratik değerlere sahip, demokratik yollarla düşünebilen, demokratik davranış biçimlerini benimsemiş bireylerin varlığını gerekli kılmaktadır. Demokrasinin önemini fark etmiş ve günlük hayatında uygulamaya başlamış bireylerin yer aldığı bir toplumda demokrasinin yerleşmesi, huzur ve mutluluğun sağlanması mümkün olabilecektir. Bu nedenle demokratik bir toplumun oluşturulması için demokrasinin temel öğelerini iyi anlamış bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Bal & Yiğittir, 2013; Bülbül, 1989; Büyükkaragöz, 1989). Bu bağlamda bu araştırma ile, yüksekisans yapmakta olan öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların temel haklara yönelik algıları nasıldır?
2. Katılımcıların demokrasiye yönelik algıları nasıldır?

3. Katılımcıların demokrasinin unsurlarına yönelik algıları nasıldır?
4. Katılımcıların demokratik toplum özelliklerine yönelik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında araştırmacılar, katılımcıların belli konulardaki deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaya çalışırlar (Cresswell, 2014). Bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılan olgu; yüksek lisans öğrencilerinin demokrasi algılarıdır.

Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, istatistiksel bir temsil amaçlanmadığından problem durumunu yansıtmaya en uygun küçük bir grup ile derinlemesine çalışma yapmayı kolaylaştıracak çalışma ortamlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Ritchie, Lewis & Elam, 2003). Bu araştırmada amaç; “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersini alan öğrencilerin ders öncesi görüşlerini belirlemek olduğundan, derse kayıt yaptıran öğrenciler katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYD) yüksek lisans programlarından seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 10’u EYD ve 7’si EPÖ bölümünde öğrencidir. Öğrencilerin 10’u erkek ve 7’si kadındır. Araştırmanın çalışma grubunu bu 17 yüksek lisans öğrencisinden araştırmaya katılmak isteyen 13 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak projeksiyon tekniklerinden olan “cümle tamamlama tekniği” ile “görüşme” yöntemi kullanılmıştır.

Projeksiyon teknikleri ile katılımcıların geleneksel araştırma teknikleri kullanıldığında ifade etmeye çekinecekleri kişisel duyguları öğrenilmeye çalışılır (Catterall & Ibbotson, 2000). Cümle tamamlama tekniğinde; katılımcılara eksik cümleler sunulur ve onlardan bu cümleleri tamamlamaları istenir. Bu çalışmada öncelikle ayrıntılı literatür taraması yapılarak 27 tamamlanmamış cümleden oluşan “cümle tamamlama formu” oluşturulmuştur. Formda yer alan örnek bir cümle şu şekildedir: “Demokrasilerde muhalefet”. Bu form seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersi alan öğrencilere dönem başında uygulanmış ve öğrencilerden yarım bırakılmış cümleleri tamamlamaları istenmiştir.

Görüşme tekniğinde amaç; insanların yaşadıkları tecrübeleri ve bu tecrübelerin anlamlarını ortaya çıkarmak, kişilerin hayat hikayeleri yoluyla araştırma sorusunu aydınlatacak verilere ulaşmaktır (Kvale, 2006). Bu araştırma kapsamında literatür taraması sonrasında araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Formda yer alan örnek soru şu şekildedir: “Demokrasinin olumlu-olumsuz özellikleri açısından neler düşünüyorsunuz?”. Hazırlanan “cümle tamamlama formu” ve “görüşme formu” aynı katılımcılar tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur.

Veri Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı bir biçime dönüştürüp yorumlanmasını sağlar (Fraenkel & Wallen, 2000).

“Cümle tamamlama tekniği” yolu ile toplanan veriler ile “görüşme formu” yolu ile toplanan veriler öncelikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan verilere daha yakından bakılmış ve verilerin özelliklerine dayalı olarak kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, verileri kategorilere dağıtma, verileri üst kategorilerde birleştirme, alt kategoriler oluşturma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra geliştirilmiş olan kategoriler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar tablolaştırılmıştır. Doğrudan alıntılarda kullanılmak üzere görüşme formları; KG1, KG2, ... KG14 şeklinde, cümle tamamlama formları; KC1, KC2, ... KC14 şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları kullanılırken, nitel araştırmalarda bu kavramlar yerine “güvenduyulabilirlik” kavramı ön plana çıkmaktadır. Güvenduyulabilirlik konusunda aşağıdaki kavramlar temel kriterler olarak kabul edilmektedir (Golafshani, 2003; Lincoln ve Guba, 1985):

- ✓ **İnandırıcılık:** Araştırmacı ile katılımcılar arasında uzun süreli etkileşim sağlamak amacıyla veri toplama işlemi araştırmacılar tarafından öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Derin odaklı bilgi için veriler araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuş, kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar tekrar tekrar incelenmiştir. Bulguların inandırıcılığını sağlamak için iki farklı veri toplama tekniği kullanılmış ve çeşitleme yapılmıştır. Araştırmanın analiz sürecinde iki araştırmacı tarafından yürütülmüş, yani analizci çeşitlemesi yapılmıştır.
- ✓ **Uygulanabilirlik-Aktarılabirlik:** Verilerinin aktarılabirliğini sağlamak amacıyla, araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiş ve raporlaştırılmıştır.
- ✓ **Tutarlılık-Güvenilebilirlik:** Bu araştırmada analiz edilen veriler için akran incelemesi yapılmıştır. Akran incelemesi araştırmacının çalışması hakkında dürüst olmasına ve akranlarının verilerin analizine katkıda bulunmasına yardımcı olur (Anney, 2014). Araştırma verileri ve araştırma sonuçlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesinde uzman görüşü alınmıştır.
- ✓ **Nesnellik-Onaylanabilirlik:** Verilerin yorumlanmasında nesnel davranılmış ve araştırmacının eğilimleri araştırmaya yansıtılmamıştır. Araştırmanın başlangıcından raporlanmasına kadar olan süreç şeffaf bir şekilde tanımlanmıştır. Veri toplama formlarından yapılan doğrudan alıntılarla da nesnellik-onaylanabilirlik desteklenmiştir. Araştırmanın ham verileri gerektiğinde incelenmek amacıyla saklanmıştır.

Bulgular

Analizler sonucu araştırma bulguların; Temel Haklara Yönelik Algılar, Demokrasiye Yönelik Algılar, Demokrasinin Unsurlarına Yönelik Algılar ve Demokratik Toplum Özelliklerine Yönelik Algılar olmak üzere dört ana başlık altında toplandığı görülmüştür.

Temel Haklara Yönelik Algılar

Temel haklara kimlerin sahip olması gerektiği ve temel haklara neden sahip olunması gerektiğine dair katılımcı görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Temel Haklara Sahip Olma

Temel Haklara Kimler Sahip Olmalı	Tüm insanlar
	Bazı insanlar
	Temel haklara layık olanlar
	Başkasının haklarını ihlal etmeyenler
Temel Haklar Neden Gereklidir	Tüm insanlar eşittir, temel haklara eşit derecede sahiptir
	Temel haklar nitelikli yaşam için gereklidir
	Temel haklar doğuştan kazanılır
	Temel haklar insan olmanın gereğidir
	Her birey toplumun parçasıdır

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların tüm insanların temel haklara sahip olmaları gerektiğini düşündükleri gibi, tüm insanların temel haklara sahip olmaya layık olmadıklarını düşündükleri de görülmektedir. İnsanların temel haklara neden sahip olmaları gerektiği konusunda ise tüm insanların eşit olduğu ve temel haklara eşit derecede sahip olmaları gerektiği fikri öne çıkmaktadır. İnsanın kainattaki en değerli varlık olduğu ve temel hakların insan olmanın bir gereği olarak doğuştan kazanıldığı belirtilmektedir.

Temel haklara sahip olma ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KG2: *“Tüm insanlar bu haklara sahiptir. Yaratılıştan tüm insanlar eşittir ve insanca yaşamak için bu haklara sahip olmalıdır.”*

KG3: *“Dünya üzerindeki her birey buna layık olmalıdır. Çünkü her birey dünya toplumunun öz bir parçasıdır.”*

KG6: *“Belli çerçevede herkes haklarını kullanmaya layıktır. Ancak cinsel istismar, kadına şiddet, insanların ölümüne sebep olma gibi davranışları yapanların bunlara layık olmadığını düşünüyorum.”*

Demokrasiye Yönelik Algılar

Katılımcıların demokrasiye yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. *Demokrasiye İlişkin Görüşler*

Olumlu Görüşler	Yönetimde söz sahibi olma
	Düşünceleri ifade edebilme
	Adaleti/eşitliği sağlama
	Hak ve özgürlüklerin korunması
	Değişime katkı sağlama
	Her bireye önem verme
Olumsuz Görüşler	Bireyin geleceğini kendisinin belirlemesi
	Çoğunluğun etkisinin artması
	Azınlığın memnuniyetsizliği
	Karar almanın uzun zaman gerektirmesi
	Halkın kolaylıkla kandırılabilmesi
	Herkesin (eğitimsiz bireylerin) oyunun eşit olması
	Söz sahibi olanların ayrıcalıklı davranması
Yönetici seçiminde liyakat sorunu	
İstikrarın engellenmesi	
Olağanüstü şartlarda uygulanmasının zor olması	

Tablo 2 incelendiğinde demokrasi ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Katılımcıların demokrasi ilgili; yönetimde söz sahibi olma, düşünceleri ifade edebilme, adaleti ve eşitliği sağlama, hak ve özgürlüklerin korunması, değişime katkı sağlama, her bireye önem verme ve bireyin geleceğini kendisinin belirlemesi gibi olumlu görüşleri mevcuttur.

Bu görüşlerin yanısıra katılımcıların demokrasi ile ilgili olumsuz görüşleri de vardır. Bunlar; çoğunluğun azınlık üzerinde baskı kurması, eğitimsiz bireylerin karar verici olması, herkesin oyunun eşit olması, karar almanın uzun zaman gerektirmesi, halkın kolaylıkla kandırılabilmesi, istikrarın engellenmesi ve kargaşaya sebep olması gibi görüşlerdir.

Demokrasinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KG7: *“Demokrasi; kararların alınmasını yavaşlatır, iyi kontrol edilmezse kargaşaya sürükler. İstikrarı engelleyebilir.”*

KG8: *“Dağdaki çoban ile okuyan eliştiren insanların oyunun eşit olmaması gerektiğini düşünüyorum.”*

KG10: “Toplumunu oluşturan bireylerin yönetimde fikir sahibi olması, bireyin geleceğini kendi özgür iradesi ile kendi belirleyebilmesi.”

Demokrasinin Unsurlarına Yönelik Algular

Bu başlık altında; “Hukuk ve Adalet”, “Hürriyet ve Merhamet”, “Muhalefet ve Seçim” ile “Çoğulculuk” olmak üzere dört tema yer almaktadır. Bu temalar aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

Hukuk ve Adalet

Hukuk ve adalete ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Hukuk ve Adalet

Hukuk	Belirlenmesi	Toplum tarafından belirlenmeli Toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenmeli Temel hak ve özgürlükler temelinde hazırlanmalı
	Korunması	Uyum gösterilmeli, saygı duyulmalı Devlet tarafından güvence altına alınmalı Uymayanlar cezalandırılmalı
Adalet	Tesisi	Yasa ile Demokrasi ve unsurları ile Devlet kontrolü ile Eğitim ile Mümkün değil
	İşlevi	Emniyet, güven, asayiş Özgürlük, bağımsızlık Devletin bekası Haklı ile haksızın ortaya çıkması

Tablo 3 incelendiğinde hukukla ilgili olarak “belirlenmesi” ve “korunması” olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Hukukun temel hak ve özgürlükler temelinde toplum ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Korunması için ise kişilerin hukuka saygı göstermesinin, hukukun devlet tarafından garanti altına alınarak uymayanların cezalandırılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Adalet ile ilgili olarak “tesisi” ve “işlevi” olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. Katılımcılar; yasa ve hukuk yolu ile; eşitlik, düşünce hürriyeti, temel hak ve özgürlükler gibi demokrasinin unsurları yolu ile; devlet kontrolü ile ve eğitim yolu ile adaletin tesis edilebileceğini düşünmektedirler. Katılımcılar adaletin işlevi olarak da emniyet, güven, asayiş, özgürlük, bağımsızlık, devletin bekası ve haklı ile haksızın ortaya çıkmasını saymışlardır.

Hukuk ve adalete ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KC1: “Adaletin tesis edilmesi için güçlü bir devlet şarttır.”

KC5: “Hukuk kuralları toplumun yaşayışı ve dönemin özelliklerine göre belirlenmelidir.”

KC7: “Toplumun yasaları toplumun gerekliliklerine göre belirlenmelidir.”

KC8: “Toplumun yasaları toplumun gerekliliklerine göre belirlenmelidir.”

Hürriyet ve Merhamet

Hürriyet ve merhamete ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. *Hürriyet ve Merhamet*

Hürriyet	Tanım	Elzem Zor kazanılan, kolay kaybedilen Özgürlük Ön şart En temel hak Ülkemizde gazete adı
	Kullanım	Kendisine zarar vermemeli Başkasına zarar vermemeli Sonsuz değildir Her insan kullanabilmeli
Merhamet	Merhamet Edecekler	İktidar sahipleri/yöneticiler Güçlüler, zenginler, büyükler Herkes İnsan olanlar Bir gün merhamete ihtiyaç duyacak olanlar Hiç kimse (hukuk devletinde merhamete ihtiyaç yoktur)
	Hürmet Edecekler	Herkes Yönetenler Küçükler, fakirler Hürmet bekleyenler Güçlüler

Tablo 4 incelendiğinde hürriyetle ilgili olarak “tanımı” ve “kullanımı” olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların hürriyeti tanımlamak için; elzem, özgürlük, temel hak ve özgürlük, ön şart gibi kavramları kullandıkları görülmektedir. Ayrıca hürriyetin bulunmadığını belirtmek için kullanıldığı düşünülen “ülkemizde gazete adı” ifadesi de yer almaktadır. Kullanımı ile ilgili olarak ise; her insanın kendisine ve başkalarına zarar vermeden hürriyete sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Merhamet ile ilgili; kimlerin merhamet etmesi gerektiği ve kimlerin hürmet etmesi gerektiği ile ilgili olarak iki alt tema oluşmuştur. Bazı katılımcılar herkesin, bazıları iktidar

sahipleri ve yöneticilerin, bazıları güçlüler, zenginler ve büyüklerin merhamet etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kimlerin hürmet etmesi gerektiği ile ilgili olarak da bazıları herkesin, bazıları yöneticilerin, bazıları güçlülerin, bazıları ise küçükler ve fakirlerin hürmet etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Hürriyet ve merhamete ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KC1: “Hürriyet insanların başkalarının haklarına girdiği yerde biter.”

KC3: “Hürriyet, sonsuz özgürlük demek değildir.”

KC5: “Merhamet göstermesi gerekenler herkestir. Herkes birbirinin varlığına saygı göstermelidir.”

KC8: “Merhamet göstermesi gerekenler insan olduğunun bilincinde olanlardır.”

Muhalefet ve Seçim

Muhalefet ve seçime ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Muhalefet ve Seçim

Muhalefet	Konum	Söz sahibi olmalı Mutlaka bulunmalı İktidarla aynı güce sahip olmalı
	Sorumluluklar	Doğruya doğru, yanlışla yanlış demeli Farklı düşünceleri savunmalı Toplumun her kesimini temsil etmeli Yapıcı ve işbirlikçi olmalı Kendini bu ülkenin parçası olarak görmeli
Seçim	Olumlu Özellikler	Demokrasinin olmazsa olmaz unsurudur İnsanlar özgürce kendilerini ifade ederler Temel hak ve özgürlükleri destekler
	Olumsuz Özellikler	Her zaman doğru sonucu vermez Her zaman adil değildir Güven veren bir uygulama değildir
	Nasıl Olmalıdır	Hakkaniyetli, tarafsız olmalıdır Usulüne uygun yapılmalıdır Özgür iradeyle olmalıdır Herkesin katılımı sağlanmalıdır

Tablo 5 incelendiğinde muhalefet ile ilgili olarak “konum” ve “sorumluluklar” olmak üzere iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Konum ile ilgili olarak; muhalefetin mutlaka bulunması, söz sahibi olması ve hatta iktidarla aynı güce sahip olması gerektiği belirtilmiştir.

Sorumlulukları arasında ise; doğruya doğru, yanlışla yanlış demek, farklı düşünceleri savunmak, tamamlayıcı olmak, yapıcı ve işbirlikçi olmak gibi görevler sayılmıştır.

Seçim alt temasında ise; seçimin katılımcılara göre olumlu ve olumsuz özellikleri ile nasıl olması gerektiği ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Katılımcılar seçimin olumlu özellikleri ile ilgili olarak; insanların özgürce kendilerini ifade edebilmelerini, demokrasinin fiilen bir uygulaması olduğunu ifade ederlerken, seçimin olumsuz özellikleri ile ilgili olarak da; her zaman doğru sonucu vermediğini, her zaman adil olmadığını ve güven veren bir uygulama olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların seçimin nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak; hakkaniyetli, tarafsız, usulüne uygun, özgür iradeyle ve herkesin katılımı sağlanarak yapılmasını söyledikleri görülmektedir.

Muhalefet ve seçime ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KC1: “Muhalefet her zaman söz sahibi olmalı ve görüşleri dikkate alınmalıdır.”

KC3: “Muhalefet gördüğü doğruyu desteklemeli ve yanlış eleştirmelidir.”

KC9: “Seçimler her zaman adil olmaz.”

KC11: “Seçimler ve seçim kampanyaları tarafsız yapılmalıdır.”

Çoğulculuk

Çoğulculuğun özelliklerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Çoğulculuk

Farklılıklar	Olumlu	Tek tip insan oluşumunu engeller Temel hak ve özgürlükleri güçlendirir Zenginlik, renkliliktir Kutuplaşmayı gerektirmez Saygı ve hoşgörü gerektirir Toplumu geliştirir, güçlendirir, dinamik tutar
	Olumsuz	Demokrasiyi zayıflatır Ortak noktada birleşmeyi engeller
Öteki	Olumlu	Farklılık Güzellik Sorun değil Fikirlerini özgürce ifade etmek Aynısı olmaktan iyi olan Ötekileştirilmemesi gereken
	Olumsuz	Topluma zararlı olan Bazen kötü olan Olumsuz etkileri olan
Azınlıklar	Olumlu	Hak ve özgürlüklerini kullanabilmeli

Değer verilmeli
Kendi kimliklerini yaşamalı
Baskı yapılmamalı, ezilmemeli
Parlamentoda temsil edilmeli
Yadırganmamalı

Tablo 6 incelendiğinde çoğulculukla ilgili olarak “farklılıklar”, “öteki” ve “azınlıklar” olmak üzere üç alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların farklılıklarla ilgili olumlu ve olumsuz gördükleri bazı özellikler belirlenmiştir. Olumlu olarak; farklılıkların olmasının doğal oluşu, tek tip insan oluşumunu engellemesi, zenginlik ve renk oluşu, toplumu geliştirmesi ve güçlendirmesi gibi özellikler belirtilmiştir. Bu görüşlerin yanısıra katılımcıların farklılıklar ile ilgili olumsuz görüşleri de mevcuttur. Bunlar; farklılıkların demokrasiyi zayıflattığı ve ortak noktada birleşmeyi engellediği görüşleridir.

“Öteki” ile ilgili olarak da katılımcıların olumlu ve olumsuz bazı görüşleri mevcuttur. Öteki ile ilgili olumlu olarak; farklılık, güzellik, aynısı olmaktan iyi olan gibi yorumlar yapılmıştır. Olumsuz olarak ise; topluma zararlı olan, bazen kötü olan ve olumsuz etkileri olan gibi bazı tanımlamalar kullanılmıştır.

Azınlıklarla ilgili olumsuz görüşler mevcut değildir. Olumlu olarak ise; hak ve özgürlüklerini kullanabilmeli, fikirlerine değer verilmeli, kendi kimliklerini yaşamalı, baskı yapılmamalı, parlamentoda temsil edilmeli, çoğunluk kadar değerli olmalı gibi yorumlar yapılmıştır.

Çoğulculuğa ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KC1: “*Farklı görüşlerin oluşu toplumu geliştirir ve güçlendirir.*”

KC2: “*Farklılıkların ortadan kalkması tek tip insanların olduğu toplulukları oluşturur.*”

KC3: “*Etnik ya da görüş olarak azınlıkta olanlara tüm haklarını kullanma imkanı tanınmalıdır.*”

Demokratik Toplum Özelliklerine Yönelik Algular

Bu başlık altında; “Devlet/Yönetici Özellikleri” ile “Vatandaş Özellikleri” olmak üzere iki tema yer almaktadır. Bu temalar aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

Devlet/Yönetici Özellikleri

Devlet/yönetici özelliklerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Devlet/Yönetici Özellikleri

Özgürlükler	Hak ve özgürlükler kısıtlanmamalı, güvence altına alınmalı Hürriyet sağlanmalı Düşünce özgürlüğü tesis edilmeli
Hak, Hukuk ve Adalet	Adalet ve eşitlik tesis edilmeli Tarafsızlık ilkesi benimsenmeli Hukuka bağlı kalınmalı Haklı olanın yanında olunmalı Azınlıkların, zayıf olanların hakları korunmalı

Tablo 7. (devamı)

Topluma Hizmet	Toplumun ihtiyaçları karşılanmalı, refahı sağlanmalı, çıkarları korunmalı Toplumun birliği sağlanmalı Her bireyin değerli olduğu kabul edilmeli Sosyal devlet anlayışı benimsenmeli Güçsüz güçlendirilmeli Sanat, ilim ve bilimin gelişimi desteklenmeli
Temsil ve Seçim	Halkın iradesi esas olmalı Halk temsil edilmeli Güç tek kişide toplanmamalı Güçler birliği olmalı Halkın tamamının desteği alınmalı Çoğunluk ikna edilmeli İstidat ve kaliteye dayalı seçilmeli
Yönetici Özellikleri	Empati yeteneğine sahip olmalı Liderlik yapabilmeli İleri görüşlü olmalı Millete hizmetkar olmalı, ağası olmamalı Çıkar gütmemeli Bulduğu konunun hakkını vermeli Halka örnek olmalı Halkın önünde hesap verebilmeli

Tablo 7 incelendiğinde demokratik toplumda devlet ve yönetici özellikleri olarak; “özgürlükler”, “hak, hukuk ve adalet”, “topluma hizmet”, “temsil ve seçim” ile “yönetici özellikleri” olmak üzere beş alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Özgürlük alt temasında devlet ve yöneticilerin özgürlükler konusunda nasıl davranması gerektiği ile ilgili görüşler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; hak ve özgürlüklerin kısıtlanmaması ve güvence altına alınması, hürriyetin ve düşünce özgürlüğünün sağlanması, tüm düşüncelere saygı duyulmasıdır. Hak, hukuk ve adalet alt temasında; eşitlik ilkesinin korunması, adalet ve tarafsızlığın tesis edilmesi, hukuka bağlı kalınması gibi devlet ve yöneticilerin uygulaması gerektiği düşünülen bazı ilkeler bulunmaktadır. Topluma hizmet alt temasında; sosyal devlet anlayışının benimsenerek toplumun ihtiyaçlarının karşılanması, refahının sağlanması ve çıkarlarının korunması, toplum birliğinin sağlanması, toplumun ileri taşınması gibi

toplumu ilgilendiren bazı görüşler mevcuttur. Temsil ve seçim alt temasında; katılımcıların devlet ve yöneticilerin temsili ve seçimi ile ilgili bazı görüşleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; halkın iradesinin esas olması ve yöneticilerin halk tarafından istidada dayalı olarak seçilmesidir. Katılımcılar demokratik toplumda bulunması gereken yönetici özellikleri ile ilgili olarak; empati yeteneğine sahip olma, liderlik yapabilme, ileri görüşlü olma, millete hizmetkar olma gibi özellikleri saymışlardır.

Devlet/yönetici özelliklerine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KC9: “Yöneticiler halktan geldiğini unutmamalıdır.”

KC10: “Yöneticilerin diğer insanlara örnek olmaları gerekir.”

KC12: “Liderler geleceği gören kişiler olmalı ve çıkar gütmekten idare etmelidirler.”

Vatandaş Özellikleri

Devlet/yönetici özelliklerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Vatandaş Özellikleri

Toplumsal Açıdan	Topluma Hizmet	Toplumun gelişimine katkı sağlamalı Başkalarına yol göstermeli Bilgilerini başkaları ile paylaşmalı
	İnsan Haklarına Saygı	Başkalarının hak ve özgürlüklerini kısıtlamamalı Başkaları üzerinde baskı kurmamalı Başkalarına saygı duymalı, önemsemeli Başkalarına karşı hoşgörülü olmalı
	Barış	Toplumsal barış için çalışmalı Kutuplaşmak yerine birleşmeli
Bireysel Açıdan	Hak ve Hukuk	Temel hak ve özgürlüklerine sahip çıkmalı Adaletle riayet etmeli Haklarını bilmeli ve doğru kullanmalı Hukuk düzeninden çıkmamalı
	Ahlaki Özellikler	Akıl ve vicdan sahibi olmalı Doğru yol üzere olmalı Özverili ve ahlaklı olmalı
	Eğitim	Nitelikli yetişmeli Potansiyelini keşfetmeli

Tablo 8’de demokratik toplumdaki vatandaş özellikleri bireysel ve toplumsal açıdan gruplandırılmıştır. Toplumsal açıdan vatandaşın görevleri arasında; toplumun gelişimine katkı sağlama, başkalarını önemseme, onlara yol gösterme ve onlarla bilgilerini paylaşma gibi topluma hizmetle ilgili sorumluluklar; başkalarının hak ve özgürlüklerini kısıtlamama, onlar üzerinde

baskı kurmama, onlara saygı duyma gibi insan hakları ile ilgili sorumluluklar; toplumsal barış için çalışma ve kutuplaşmak yerine birleşme gibi barışla ilgili sorumluluklar sayılmıştır.

Bireysel açıdan vatandaşın görevleri arasında ise; temel hak ve özgürlüklerine sahip çıkma, adalete riayet etme, haklarını bilme ve kullanma gibi hak ve hukukla ilgili sorumluluklar; akıl ve vicdan sahibi olma, özverili olma ve ahlaklı olma gibi ahlaki sorumluluklar, nitelikli yetişme ve potansiyelini keşfetme gibi eğitim ile ilgili sorumluluklar sayılmıştır.

Vatandaş özelliklerine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda verilmiştir:

KC1: “Devletin bekası için bireyler temel hak ve özgürlüklerine sahip çıkmalıdır.”

KC2: “Toplumun geleceği için bireyler yararlı olacak şekilde topluma katılmalıdır.”

KC5: “Bireylerin artık kutuplaşmak yerine birleşmesi lazım.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölüm; Temel Haklara Yönelik Algılar, Demokrasiye Yönelik Algılar, Demokrasinin Unsurlarına Yönelik Algılar ve Demokratik Toplum Özelliklerine Yönelik Algılar olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur:

Temel Haklara Yönelik Algılar

Araştırmada, tüm insanların temel haklara sahip olmaları gerektiği ve bazı insanların temel haklara sahip olmaması gerektiği şeklinde iki farklı sonuca ulaşılmıştır. İnsanların temel haklara neden sahip olmaları gerektiği konusunda; tüm insanların eşit olduğu ve temel haklara eşit derecede sahip olmaları gerektiği, insanın kainattaki en değerli varlık olduğu ve temel hakların insan olmanın bir gereği olarak doğuştan kazanıldığı görüşleri ortaya çıkmıştır. Tüm insanların temel haklara sahip olmaya layık olmadıkları düşüncesi demokrasi açısından olumlu bir algı değildir. Çünkü temel haklar insan olmanın bir gereği olarak doğuştan kazanılırlar. Bu açıdan bakıldığında temel haklara sahip olma noktasında yanlış algının var olduğu görülmektedir.

Gülmez (2009) doğuştan edinilen ya da sonradan kazanılan/kazanılmayan özelliklere bakılmaksızın insan haklarından eşitlik temelinde yararlanmada ayrımcılık gözetilmemesinin, insan haklarının özünü oluşturan temel bir ilke olduğunu belirtmektedir. Kuçuradi (2009) kişinin kim olduğu önemli olmadan, insan olması dolayısıyla haklarının korunması gerektiğini

belirtirken, Tosun (2015) da etik bir bütünlüğe sahip olan bir kişinin, karşısındaki kişiyi değerli görüp, kendisinin sahip olduğu ya da sahip olmayı umduğu haklara onun da sahip olmasını istemesi gerektiğini belirtmektedir.

Demokrasiye Yönelik Algılar

Araştırma sonuçları demokrasinin; yönetimde söz sahibi olma, düşünceleri ifade edebilme, adaleti ve eşitliği sağlama, hak ve özgürlüklerin korunması, değişime katkı sağlama, her bireye önem verme ve bireyin geleceğini kendisinin belirlemesi gibi açılardan olumlu olarak algılandığını göstermektedir. Çünkü demokrasi kavramı adalet, eşitlik, hak ve özgürlüklerin korunması kavramlarından ayrı düşünülmez.

Özdaş, Ekinci ve Bindak'ın (2014) öğretmenlerin demokrasi algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin genel olarak demokratik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüce ve Demir'in (2011) polis adaylarının demokrasi algılarını belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışmada polis adaylarının %81.46'sının olumlu demokrasi algısına sahip oldukları bulunmuştur. Olumlu demokrasi algısına sahip polis adaylarının, demokrasiyi toplum ve birey için vazgeçilmez bir unsur olarak algıladıkları görülmüştür. Sarı ve Sadık'ın (2011) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının demokrasiyi toplumsal yaşamın temeli ve huzurun devamlılığı için olmazsa olmaz olarak ifade ettikleri, demokrasiye gereken önemi verdikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçları demokrasinin; çoğunluğun azınlık üzerinde baskı kurması, eğitimsiz bireylerin karar verici olması, karar almanın uzun zaman gerektirmesi, herkesin oyunun eşit olması, istikrarın engellenmesi, kargaşaya sebep olması, halkın kolaylıkla kandırılabilmesi, azınlığın memnuniyetsizliği gibi açılardan da olumsuz olarak algılandığını göstermektedir. Tüm bu olumsuz algılar, demokrasi hakkındaki eksik ya da yanlış bilgilerin ya da uygulamada görülen eksikliklerin bir sonucudur. Demokrasi gücün bireylerde toplanmasına engel olan bir sistemdir. Farklı dünya görüşlerine sahip olan insanların, diğerinin varlığını ortadan kaldırmadan, birarada yaşamaları ilkesi üzerine kuruludur ve doğru uygulandığında kargaşa ve istikrarsızlığa değil huzur ve istikrara ulaştırır.

Yüce ve Demir'in (2011) polis adayları ile yaptıkları çalışmada olumsuz demokrasi algısına sahip polis adaylarının demokrasinin bireyleri güç sahibi yaptığı ve demokrasinin

erişilmesi güç bir varlık olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sarı ve Sadık'ın (2011) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada 51 öğretmen adayının demokrasinin daha çok kişisel çıkarlara hizmet eden, gücü elinde bulunduranların kendi istekleri doğrultusunda şekillendirdikleri bir yönetim biçimi olduğunu düşündükleri görülmüştür. Aynı çalışmada 36 öğretmen adayının da hayal, rüya, boş laf, vb. gibi metaforlarla demokrasinin imkansızlığına işaret ettikleri, toplumdaki demokrasi anlayışına eleştirel bir şekilde yaklaştıkları görülmüştür.

Demokrasinin Unsurlarına Yönelik Algılar

Araştırma sonuçları; demokrasinin unsurlarından ikisinin “hukuk” ve “adalet” olduğunu ortaya koymaktadır. Hukukun, temel hak ve özgürlükler temelinde, toplum ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Korunması için; kişilerin hukuka saygı göstermesinin, hukukun devlet tarafından garanti altına alınarak uymayanların cezalandırılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Adaletin, yasa ve hukuk yolu ile; eşitlik, düşünce hürriyeti, temel hak ve özgürlükler gibi demokrasinin unsurları yolu ile; devlet kontrolü ile ve eğitim yolu ile tesis edilebileceği düşünülmektedir. Ancak bu görüşe zıt olarak araştırma kapsamında, adaletin tesisinin mümkün olmadığı da düşünüldüğü görülmektedir. Bu durum adalet sistemine güvenin yitirildiğini göstermektedir. Adaletin işlevi olarak; emniyet, güven, asayiş, özgürlük, bağımsızlık, devletin bekası ve haklı ile haksızın ortaya çıkması belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında adaletin doğru algılandığı söylenebilir.

Sadık ve Sarı'nın (2012) ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarını metaforlar aracılığıyla incelediği çalışmada da demokrasinin “adalet”, “eşitlik” ve “özgürlük” kavramlarıyla eş anlamlı bir yönetim biçimi olarak algılandığı görülmüştür. Nicolescu-Waggoner (2016) hukukun; eşitlik ve adalet ilkeleri ile çok yakından bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Arat (1985) adaletin tesisi, asayişin ve kamu düzeninin sağlanması için kanun hakimiyetinin şart olduğunu belirtmektedir. Hökelekli (2011) de adaletin; güçlü ile zayıfı, iyi ile kötüyü, mazlum ile zalimi ayırması bakımından oldukça önemli olduğunu, toplumda yaygın bir adalet anlayışı olmadığı zaman, güç odaklı ilişkilerin devreye girerek güçlünün güçsüzü ezdiği bir düzenin ortaya çıkacağını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; demokrasinin unsurlarından diğer ikisi “hürriyet” ve “merhamet”dir. Hürriyeti tanımlamak için; elzem, ön şart, özgürlük, temel hak ve özgürlük gibi

kavramların kullanıldığı belirlenmiştir. Katılımcılar, her insanın kendisine ve başkalarına zarar vermediği sürece hürriyete sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum hürriyetin doğru algılandığını göstermektedir. Kimlerin merhamet etmesi gerektiği ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. Bazıları herkesin, bazıları iktidar sahipleri ve yöneticilerin, bazıları güçlüler, zenginler ve büyüklerin merhamet etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hukuk devletinde merhamete ihtiyaç olmadığı, dolayısıyla hiç kimsenin merhamet etmesi gerekmediği şeklinde bir görüş de mevcuttur. Kimlerin hürmet etmesi gerektiği ile ilgili olarak; bazıları herkesin, bazıları yöneticilerin, bazıları güçlülerin, bazıları ise küçükler ve fakirlerin hürmet etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum hürmetin yanlış algılandığını göstermektedir. Çünkü tüm insanların tüm insanlara karşı hürmet ve merhamet hisleri içinde olması insan olmanın bir gereğidir. Hangi konumda olursa olsun herkesin birbirine hürmet göstermesi gerekir.

Kartal, Öksüz, Öztürk ve Demir'in (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının, demokrasi kavramını eşitlik ve hürriyetle eş anlamlı olan özgürlük kavramlarıyla eş değer tuttukları görülmüştür. Aynı şekilde Karatekin ve Elvan'ın (2016) 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları inceledikleri çalışmada da katılımcıların demokrasi kavramını en fazla ilişkilendirdiği ilk üç sözcük eşitlik, özgürlük ve hak olarak tespit edilmiştir. Gilbert (2005) merhameti, başkasının acısını giderme isteğini, acının kaynağını anlamayla ilgili bilişsel süreci ve merhametli eylemlerde bulunmakla ilgili davranışsal süreci içerisinde barındırdığını belirtmektedir. Bu konuda Mevlana çok güzel bir örnektir. Mevlana, bitki, hayvan ve insan alemini bir bütün halinde görür. O, Müslüman olsun ya da olmasın bütün insanlara karşı merhamet ve nezaket hisleri içinde olmanın gerekliliğine işaret eder (Kurt, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre; demokrasinin unsurlarından diğer ikisi "muhalafet" ve "seçim" olarak belirlenmiştir. Muhalefetin mutlaka bulunması, söz sahibi olması ve hatta iktidarla aynı güce sahip olması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Muhalefetin sorumlulukları olarak; doğruya doğru, yanlışa yanlış demek, farklı düşünceleri savunmak, tamamlayıcı olmak, yapıcı ve işbirlikçi olmak gibi görevler sayılmıştır. Muhalafete ilişkin olumlu algıların olması demokrasi açısından oldukça önemlidir. Seçimin olumlu özellikleri olarak; insanların özgürce kendilerini ifade edebilmeleri ve demokrasinin fiilen bir uygulaması olduğu ifade edilirken, olumsuz özellikleri olarak; her zaman doğru sonucu vermemesi, her zaman adil olmaması ve güven veren bir uygulama olmaması sayılmıştır. Nasıl olması gerektiği ile ilgili

olarak ise; hakkaniyetli, tarafsız, usulüne uygun, özgür iradeyle ve herkesin katılımı sağlanarak yapılması sayılmıştır. Güvenilir ve adaletli yapılan seçimlerin olumlu algılanması demokrasi açısından oldukça önemlidir. Güçlü, adaletli ve güvenilir muhalefet ve seçimler demokrasinin gelişimi için umut vadetmektedir.

Sadykova ve Tutar (2014) demokrasi ile muhalefet arasında pozitif bir ilişkinin var olduğunu ve muhalefetin demokratikleşmesinin önemli araçlarından biri olduğunu ifade etmektedirler. Başarılı bir seçim usulü oluşturan demokratik ülkelerde, özgür ve adil seçimler demokrasinin özünü oluşturur (Nicolescu-Waggoner, 2016). Ancak demokrasiyi yalnızca seçimlerle özdeşleştirmek doğru bir demokrasi algısı değildir. Bu doğrultuda Post (2005) demokrasi fikrinin oluşması için, seçim gibi belirli karar verme prosedürlerinin de gerçekten demokratik yollarla gerçekleşmesinin gerektiğini belirtirken, Aliefendioğlu (2005) da seçimlerin demokratik meşruiyet kazanması için, farklı görüşleri temsil eden partilerin serbestçe örgütlenebilmelerinin ve seçim kulvarında her türlü baskıdan uzak, özgürlükçü bir ortamda yarışabilmelerinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; demokrasinin unsurlarından bir diğeri “çoğulculuk”tur. Katılımcıların çoğulculuk kavramına genellikle olumlu anlamlar yüklediği görülmektedir. Olumlu algıların yanısıra bazı olumsuz algılar da mevcuttur. Bunlar; farklılıkların demokrasiyi zayıflatması ve ortak noktada birleşmeyi engellemesi görüşleridir. Bu durum demokrasi açısından olumsuz bir durumdur. Çünkü farklılıklar demokrasiyi zenginleştirmektedir ve demokratik bir hukuk ve adalet sistemi kurulduğunda ortak noktada birleşmek zor değildir. Öteki ile ilgili olumlu olarak; farklılık, güzellik, aynısı olmaktan iyi olan gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Olumsuz olarak ise; topluma zararlı olan, bazen kötü olan ve olumsuz etkileri olan gibi bazı tanımlamalara ulaşılmıştır. Farklılıklarla ilgili olumlu olarak; farklılıkların olmasının doğal oluşu, tek tip insan oluşumunu engellemesi, zenginlik ve renk oluşu, toplumu geliştirmesi, güçlendirilmesi ve dinamik tutması gibi özellikler saptanmıştır. Azınlıklarla ilgili olumsuz görüş mevcut değildir. Azınlıklarla ilgili olumlu olarak ise; hak ve özgürlüklerini kullanabilmeli, fikirlerine değer verilmeli, kendi kimliklerini yaşamalı, baskı yapılmamalı, parlamentoda temsil edilmeli, çoğunluk kadar değerli olmalı gibi yorumlar yapılmıştır. Bu durum demokrasinin gelişimi açısından azınlıkların olumlu algılandığını göstermektedir. Demokrasi farklılık temeline dayanır ve çeşitlilik ve çoğulculuk olmadan demokrasi var olamaz.

Bu araştırmanın sonucuna zıt olarak Kartal, Öksüz, Öztürk ve Demir'in (2018) Polonyalı ve Türk öğretmen adaylarının demokrasi algılarını karşılaştırmak için yaptıkları çalışmada, Polonyalı öğretmen adaylarının demokrasiye ilişkin "çoğulculuk" kavramını ön plana çıkardıkları, Türk öğretmen adaylarının ise "çoğunluk" kavramı üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır. Sarı ve Sadık'ın (2011) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının demokrasiyle ilgili geliştirdikleri metaforların çoğunlukla eşitlik, bağımsızlık ve çokseslilik temaları altında toplandığı görülmüştür.

Demokratik Toplum Özelliklerine Yönelik Algılar

Araştırma sonunda demokratik toplum özellikleri ile ilgili olarak ilk ortaya çıkan unsur "devlet ve yönetici" özellikleridir. Demokratik toplumda devlet ve yöneticilerin hak ve özgürlükleri kısıtlamamasının ve güvence altına almasının, hürriyetin ve düşünce özgürlüğünü sağlamanın, tüm düşüncelere saygı duymasının gerektiğinin düşünüldüğü yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Hak, hukuk ve adalet konusunda; eşitlik ilkesinin korunması, adalet ve tarafsızlığın tesis edilmesi, hukuka bağlı kalınması, azınlıklar ve güçsüzlerin de haklarının korunarak haklı olanın yanında olunması gibi devlet ve yöneticilerin uygulaması gereken bazı ilkeler sonuç olarak belirlenmiştir. Bunlar demokratik devletlerin ve yöneticilerin temel görevleri arasında olduğundan devlet ve yöneticilerle ilgili doğru bir algıya sahip olunduğu söylenebilir. Demokratik toplumda bulunması gereken yönetici özellikleri ile ilgili olarak; empati yeteneğine sahip olma, liderlik yapabilme, ileri görüşlü olma, millete hizmetkar olma, bulunduğu konunun hakkını verme, halka örnek olma gibi özellikler sayılmıştır.

Aktan (2016) demokrasinin vazgeçilmez koşulunun siyasal özgürlükler olduğunu söylemekte ve demokrasiyi dar anlamda siyasal özgürlüklerin mevcut olduğu yönetim biçimi olarak tanımlamaktadır. Farabi, erdemli bir toplumda toplumsal adaletin önemine vurgu yapmakta ve adaleti kamusal mal ve hizmetlerin eşit bir şekilde dağıtılması ve mülkiyetin korunması üzerinden tanımlamaktadır (Akbal, 2015). Bilge de (2011) demokrasinin en önemli özelliklerinden birinin, bireyin toplum ve devlet adına feda edilmemesi, çoğunluğun tahakkümüne karşı, azınlığın hak ve özgürlüklerinin teminat altına alınması olduğunu belirtmektedir. Bağcı (2009) yapılan araştırmaların demokrasinin toplumun refahı üzerinde olumlu gelişmeler sağladığını gösterdiğini, bu nedenle ülkelerin daha demokratik olmaya doğru ilerlemesi gerektiğini belirtmektedir. Aktan'a (2015) göre; "iyi yönetim" kavramının içerisinde

diyalog ve uzlaşma yer almaktadır. Halk, önce hür iradesi ile mutabakata dayalı olarak temsilcilerini seçebilmeli (siyasal katılım ve temsil), onlara yönetme hakkını vermeli (temsili vekalet), yöneticiler ile yakın iletişim içinde bulunarak kamusal kararlara katılabilmeli (yönetime katılma) ve yöneticilerin güç ve yetkilerini kötüye kullanmalarını engellemek için onları kontrol (denetim) edebilmelidir.

Araştırma sonunda demokratik toplum özellikleri ile ilgili olarak ortaya çıkan diğer unsur “vatandaş” özellikleridir. Araştırmada vatandaşların sorumlulukları için bireysel ve toplumsal olarak iki ana başlık ortaya çıkmıştır. Toplumsal açıdan; toplumun gelişimine katkı sağlama, başkalarını önemseme, onlara yol gösterme ve onlarla bilgilerini paylaşma gibi topluma hizmetle ilgili sorumlulukları; başkalarının hak ve özgürlüklerini kısıtlamama, onlar üzerinde baskı kurmama, onlara saygı duyma gibi insan hakları ile ilgili sorumlulukları; toplumsal barış için çalışma ve kutuplaşmak yerine birleşme gibi barışla ilgili sorumlulukları sayılmıştır. Vatandaşların bireysel sorumlulukları olarak ise; temel hak ve özgürlüklerine sahip çıkma, adalete riayet etme, haklarını bilme ve kullanma gibi hak ve hukukla ilgili sorumluluklar; akıl ve vicdan sahibi olma, özverili olma ve ahlaklı olma gibi ahlaki sorumluluklar, nitelikli yetişme ve potansiyelini keşfetme gibi eğitim ile ilgili sorumluluklar sayılmıştır. Vatandaş özelliklerinin demokratik bir bireyde olması gereken özellikler olduğu görülmektedir. Bu durum demokrasi açısından oldukça önemlidir.

Demokratik bir devletin bireylerinin din, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet gibi değişik ve birbirleriyle kesişen kimlik unsurları vardır ancak farklılıklara rağmen herkes tarafından eşit bir şekilde paylaşılan tek kimlik unsuru vatandaşlıktır (Bakioğlu & Kurt, 2009). Westheimer ve Kahne (2004) demokrasinin gerek duyduğu vatandaş tiplerini; şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet merkezci vatandaş olarak saymıştır. Ersoy ve Öztürk (2015) de, iyi bir vatandaşın; farklı kültürleri kabul etmesi ve onlara saygı duyması, farklı kültürleri “biz” ve “onlar” bağlamından çıkararak kapsayıcı bir vatandaşlık algısına sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesindeki öğrencilerin demokrasi algılarının geliştirilmesi için öğrencilere;

- özellikle temel haklar, farklılıklar, azınlıklar ve eşitlik gibi konularda doğru bilgilerin verildiği,
 - uygulamalarda görülen aksaklıkların demokrasi kavramına mal edilmemesi gerektiği fikrinin kazandırıldığı bir demokrasi eğitimi verilmelidir.
- ✓ Özellikle eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının demokrasi algılarının gelişimi için Demokrasi ve İnsan Hakları dersi ön lisans, lisans ve lisans üstü düzeylerde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer almalıdır.
- ✓ Demokrasi bilincine kavuşabilmesi için;
- öğrencilere demokratik yöntemlerle, demokratik ve öğrenci merkezli ortamlarda eğitim verilmelidir.
 - okullar demokratik bir kültüre kavuşturulmalı, kurumun tüm paydaşları karar alma süreçlerine dahil edilmelidir.
- ✓ Bu araştırmada yüksek lisans öğrencilerinin demokratik algıları incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin demokratik tutum ve değer algıları birlikte araştırılmalıdır.

Yazar Katkı Beyanı:

1. **Şeyma ŞAHİN:** Veri toplama aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı, kavramsallaştırma, yöntem ve bulgular bölümlerinin düzenlenmesi
2. **Burcu ÖKMEN:** Veri toplama aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı, kavramsallaştırma, giriş ve sonuç bölümlerinin düzenlenmesi
3. **Abdurrahman KILIÇ:** Danışmanlık ve denetim, veri toplama, inceleme ve düzenleme

Kaynakça

- Akbal, İ. (2015). Farabi siyasi düşüncesinde toplum, devlet yönetimi ve siyasal rejim sorunu. *Türk İslam Siyasi Düşüncesi Kongresi*, Aksaray.
- Akseki, A. H. (2006). *Ahlak ilmi ve İslam ahlakı*. İstanbul: Yasin Yayınları.
- Aktan, C. C. (2015). İdeal devlet ve iyi yönetim: Temel ilkeler, kurallar ve kurumlar. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 50-60.

- Aktan, C. C. (2016). İdeal bir siyasal yönetim arayışı ve anayasal demokrasi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-20.
- Aktaş, M. (2015). Demokrasi kavramına eleştirel bir bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 87-105.
- Aliefendioğlu, Y. (2005). Temsili demokrasinin “seçim” ayağı. *TBB Dergisi*, 60, 71-96.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Arat, R. R. (1985). *Yusuf Has Hacib. Kutadgu Bilig II*. Ankara: AKDITYK Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ateş, H. (2017). İslam ve demokrasi üzerine. *TESAM Akademi Dergisi*, 215-224.
- Bagi, S. K. (2009). Democracy and human well-being. *Northeast Business & Economics Association Proceedings*, 29-32.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.
- Bal, M. S., & Yiğittir, S. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 195-220.
- Berzeg, K. (1997). Liberal demokrasilerde insan algılaması ve uygulaması. *Uluslararası Demokrasi, Hukuk ve İnsan Hakları Konferansı*, Diyarbakır.
- Bilge, M. (2011). Türkiye’de demokrasi kültürü: Siyaset ve toplum. *TSA*, 15(3), 49-60.
- Bülbül, S. (1989). *Demokrasi Eğitiminde Öneriler (Panel II)*. *Demokrasi İçin Eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1989). *Ortaöğretimde demokrasi eğitimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal*, 26(2), 245-256.
- Conn, P. H. (1973). Social pluralism and democracy. *American Journal of Political Science*, 17(2), 237-254.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. USA: Sage Publication.
- Çal, S. (2010). *Demokrasi ve hukuk üzerine*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi üstüne* (Çev. B. Kadioğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. USA: The Pennsylvania State University.
- Duman, B. (2008). Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 287-321.

- Engin, Z. Ö. Ü. (2014). Birey kavramının gelişimi ve insan hakları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 72(1), 201-218.
- Ersoy, A. F., & Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(3), 974-992.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In (Ed. P. Gilbert), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9-74). England: Routledge.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- Gülmez, M. (2009). İnsan hakları olarak sosyal haklar ve sosyal haksızlıklar. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu*, Antalya.
- Hökelekli, H.(2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karatekin, K., & Elvan, Ö. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin bilişsel yapıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1405-1431.
- Kartal, A., Öksüz, Y., Öztürk, M. B., & Demir, E. G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algısı: Polonya-Türkiye karşılaştırması. *İlköğretim Online*, 17(2), 562-579.
- Khare, N. (2017). Separation of power and rule of law in india, unswerving deepening of democracy. *International Journal of Recent Research Aspects*, 4(8), 114-117.
- Koyuncu, A. A. (2015). Dört farklı perspektiften İslam demokrasi tartışmaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 705-727.
- Kurt, H. (2007). Mevlana'da insanlığın birliği ve diyalog. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500.
- Lai, B., & Melkonian-Hoover, R. (2005). Democratic progress and regress: The effect of parties on the transitions of states to and away from democracy. *Political Research Quarterly*, 58(4), 551-564.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Locke, J. (2004). *Hükümet üzerine ikinci inceleme* (Çev. Fahri Bakırcı). Ankara: Liberte Yayınları.
- Nicolescu-Waggoner, C. (2016). *No rule of law, no democracy: Conflicts of interest, corruption, and elections as democratic deficits*. USA: State University of New York Press.

- Nielsen, K. (1979). Radical egalitarian justice: Justice as equality. *Social Theory and Practice*, 5(2), 209-226.
- Novak, J. M. (1994). *Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects*. Albany: State University of New York Press.
- Olatunji, F. O. (2013). Democracy and the challenge of the rules of law in developing democratic society. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 3(2), 67-79.
- Osler, A., & Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights: A European perspective. *Journal of Moral Education*, 23, 349-360.
- Özdaş, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2014). Analyzing teachers' attitudes towards democracy in terms of some variables. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 65-81.
- Özdemir, G. (2013). Farklılıkların kesiştiği coğrafyalar için bir öneri: Radikal demokrasi. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 73-93.
- Palombella, G., & Morlino, L. (2010). *Rule of law and democracy: Inquiries into internal and external issues*. Leiden: Brill NV.
- Post, R. (2005). Commentaries: "thinking about democracy" democracy and equality. *Law, Culture and the Humanities*, 1, 142-153.
- Reidy, D. A. (2001). Pluralism, liberal democracy, and compulsory education: Accommodation and assimilation. *Journal of Social Philosophy*, 32(4), 585-609.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting sample. In *Qualitative Research Practice: A Guide For Social Science Students and Researchers* (Ed. Jane Ritchie & Jane Lewis), 77-108, London: Sage.
- Rosenfeld, M. (2014). Hukukun üstünlüğü ve anayasal demokrasinin meşruiyeti (Çev. V. Aslan). *Hukuk Kuramı*, 1(2), 30-61.
- Sadık, F., & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Sadykova, G., & Tutar, H. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Sarı, M., & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Çukurova Üniversitesi örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Sartori, G. (2011). Demokrasi teorisine geri dönüş (Çev. T. Karamustafaoğlu & M. Turhan). *Liberal Düşünce*, 16(61-62), 39-48.
- Schmidh, M. (2002). *Demokrasi kuramına giriş* (Çev. M. E. Köktaş). Ankara: Vadi Yayınları.
- Tosun, C. M. (2015). John Rawls'un sosyal hakların taşıyıcısı ve demokratik toplumun temeli olan "etik kişi"si. *VII. Sosyal İnsan Hakları Uluslararası Sempozyumu*, Denizli.
- Tunç, H. (2008). Demokrasi türleri ve müzakereci demokrasi kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 1113-1132.
- Turner, B. (1986). *Equality*. USA: Tavistock Publication.

- Vander Hook, S. (2011). *Democracy*. USA: Abdo Consulting Group, Inc.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Yargıcı, A. (2007). Kur'an'a göre şura ve demokrasi. *Dini Araştırmalar*, 9(27), 171-183.
- Yüce, S. G., & Demir, Ö. (2011). Polis adaylarının “demokrasi” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(2), 147-178.

Mesleki Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulaması

Development and Application of Professional Competency Perceptions Scale

Feyzi KAYSİ¹

Alıntılama: Kaysi, F. (2020). Mesleki yeterlik algıları ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulaması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 29-48.

Geliş tarihi:
25 Şubat 2020

Kabul tarihi:
22 Nisan 2020

© UEAD 2020
Tüm hakları saklıdır.

Özet: Meslek yüksekokullarının temel amacı ilgili oldukları sektördeki firmaların beklentilerini karşılayacak yeterlikteki ara elemanları yetiştirmektir. Bu kapsamda verilen mesleki eğitim ile öğrencilerin veya mezunların yeterlikleri önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin mesleklerine yönelik yeterlik algılarını belirlemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. 218 katılımcıdan alınan verilerle ölçeğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenilirlik testleri tamamlanmıştır. Geliştirilen ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach's Alpha değeri ,852 ve KMO değeri ,955 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanması sürecinde 438 katılımcı çalışmada yer almıştır. Çalışmanın bulguları arasında, katılımcıların mesleki yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre mesleki ilgi boyutunda 21 yaş ve üstü katılımcılar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Son olarak öğrenim görülen program değişkenine göre de Elektrik programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları arasında, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ve öğrencilerin mesleki yeterlik algılarını ölçmek için uygun bir ölçme aracı olduğu yer almaktadır. Ayrıca, katılımcıların üniversite tercihlerinde, öğrenim gördükleri mesleki programa yönelik mesleki yeterlilik ve ilgilerinin etkili olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın önerileri arasında, farklı birimlerde öğrenim gören öğrenciler için araştırmaların yapılabileceği yer almaktadır.

Anahtar kelimeler: mesleki eğitim, meslek yüksekokulları, mesleki yeterlik algısı, kişisel yeterlik, mesleki ilgi.

Received:
25 February 2020

Abstract: One of the purpose of vocational schools is to train staff members who have expectations of firms in the sector. In this context, the competence of students or graduates in vocational education is important. The aim of this study is to investigation of perceptions of vocational school students' competence towards their

¹ Dr. Öğr. Ü., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, fkaysi@istanbul.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-6681-4574

Accepted:
22 April 2020

© UEAD 2020
All rights reserved.

profession. The study was conducted using a screening model which is one of the quantitative research methods. Within the scope of the study, Professional Competence Perception Scale was developed. Studies on the development of the scale were carried out with data from 218 participants. In this context, confirmatory factor analysis and then exploratory factor analysis were performed and the validity and reliability tests of the scale items were completed. The developed scale consists of 37 items. Cronbach's Alpha value ,852 and KMO value for the entire scale were determined as ,955. 438 participants stated in implementation of the scale. Among the findings of the study, there was a significant difference in participants' perception of professional competence in favor of women according to gender. According to the age variable, a significant difference was found in favor of participants aged 21 and over in terms of professional interest.. Finally, significant differences were found in favor of the Electricity program according to the program variable under study. The results of the study include that the scale is valid and reliable and that students' perceptions of professional competence are an appropriate measurement tool for the scale. In addition, it can be stated that the professional competence and interests of the participants towards the vocational program they are learning are effective in their university choices. Among the suggestions of the study, research can be made for students studying in different units.

Keywords: vocational education, vocational school, perception of professional competence, personal competence, professional interest.

Giriş

Bireyler çeşitli nedenlerle yüksek öğretim düzeyindeki programları tercih edebilmektedir. Bu nedenler arasında seçtikleri alana duydukları ilgi, merkezi yerleştirme puanları, alanın kişilik özellikleri ile uyum hissi, mezuniyet sonrası iş bulma imkanı, cinsiyet, yaş, ailenin etkisi, maddi kazanımın yeterli görülmesi, mezun olduğu lise türü ve şans gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür (Dinç, 2008; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012; Kuijpers ve Meijers 2012; Pappas ve Kounenou, 2011). Bu tercih nedenleri ile birlikte, zamanla öğrenim gördükleri programlardaki deneyimleri neticesinde bireylerin mesleki yeterlilik algıları da şekillenmeye başlamaktadır. Bu algının oluşmasındaki önemli etkenlerden birisi de mesleki ilgidir. Özellikle meslek seçiminde bireylerin mesleğe yönelik ilgisi ön plana çıkabilmektedir. Bireylerin kariyer planlamasındaki ilk adımın ilgi alanlarının belirlenmesi olması ve bu alana yönelik güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması gerekir (Özdaşlı, 2008). Bu nedenle, bireylerin kendilerini tanıması ve mesleki yeterliklerinin farkında olmaları beklenmektedir.

Bireylerin kendilerini tanıma ve yeterliklerinin farkında olmasını sağlamanın çeşitli yöntemleri olabilir. Bunlar arasında, bireylerin öz-yeterliklerini ölçebilecek ölçme araçlarını kullanmaları ifade edilebilir. Bu noktada yeterlik kavramının iyi ifade edilmiş ve öğrenilmiş olmasına ihtiyaç vardır. Öz-değerlendirme kavramı, bireylerin bir performansı başarı ile

gerçekleştirme sürecinde kendilerine ilişkin yargısı şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Genel ve özel yeterlilikleri kapsayan öz-değerlendirme prosedürlerinin kullanılması, mesleki eğitimde yer alan öğrencilerin öğrenmelerini, işyeri ortamlarına entegre etmelerine yardımcı olmanın bir yoludur (Panadero, Garcia ve Fraile, 2018). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin öz-değerlendirme yapmaları, istihdam edilmelerine de kolaylık sağlayabilecektir. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterliklerini belirleme süreçlerinde öğretim elemanlarının da görevleri bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilere performanslarını nasıl değerlendirebilecekleri hakkında bilgi vermeleri gerekir (Panadero, Garcia ve Fraile, 2018). Bu sayede öğrencilerin daha doğru ölçümleri yapmaları ve daha doğru sonuçların ortaya çıkarılması sağlanabilir.

Mesleki eğitimde yeterlilik kavramının önemli olduğunu belirtilmektedir (Nokelainen ve diğ., 2018; Tyson, 2018). Yeterlilik, bir bireyin belirli durumlarla başa çıkma veya bir görevi veya işi başarılı bir şekilde tamamlama kapasitesi şeklinde ifade edilebilir (Ellström ve Kock, 2008). Mesleki eğitimde yeterlilik kavramıyla birlikte mesleki kimlik kavramı da öne çıkmaktadır. Mesleki kimlik, öğrencilerin öğrenmeleri ve performanslarının ayrılmaz bir parçası olan mesleki eğitimin önemli bir sonucudur (Klotz ve diğ., 2014). Mesleki kimliğin kazandırılması ile, öğrencilerin mesleki algılarının beklenen düzeyde olması hedeflenerek, mesleki programın amacının gerçekleşmesi sağlanabilir. Buradan hareketle, öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin beklenen düzeyde olduğu ifade edilebilir. Mesleki yeterlilik, mesleki bir uygulamada beklenen faaliyet için ortaya çıkan potansiyel şeklinde tanımlanmaktadır (Lindberg ve Rantatalo, 2015). Yeterlilik kavramı, mesleki değerlendirmenin hedef yapısı olarak bilgi kavramından daha değerlidir (Deutscher ve Winther, 2018). Bu nedenle yetkinlik kavramıyla ilgili farklı tanımlar alanyazında yer almıştır. Yetkinlik kavramı bireyin mesleki birikimlerine entegre edilmiş bilgi, beceri ve tutumları kullanarak gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Mulder, Weigel ve Collins, 2006). Aynı zamanda mesleki eğitim standartları arasında asgari performans gereksinimleri yer almaktadır (Tütlys ve Aarna, 2017). Bu asgari performans gereksinimlerinin yerine getirilmesi, mesleki eğitim standartlarından bazılarının karşılandığı şeklinde yorumlanabilir. Asgari performans ve yetkinlik arasında, yetkinliğin asgari performansın çok ötesine geçtiği ifade edilmiştir (Mulder ve Winterton, 2017).

Meslek yüksekokullarının (MYO) amaçları arasında mesleki eğitimin niteliğini ve yeterliliğini yükseltmek yer almaktadır (İçli, 2007). MYO'lar öğrencilere kazandırdıkları temel becerilerle birlikte mesleki anlamda da yeterlilik ve nitelikler kazandırmaktadır (Turan, 2002). Bu

bakımdan yeterlilik kavramı mesleki eğitimin en önemli bileşenlerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Barrick, 2019). Mesleki eğitimde bireylerin, dünyanın dört bir yanındaki insanlarla hareket etme ve etkileşim kurma yeteneği ön planda tutulmalıdır (Pylväs ve Nokelainen, 2018). MYO'larda gerçekleşen mesleki eğitim ile bireylerin mezuniyet sonrası ilgi duydukları iş alanlarında istihdam edilebilir durumda olmaları hedeflenmektedir. Öğrenenlere sunulan öğretimin niteliği, süreç içerisinde almış oldukları mesleki ve alan bilgisine yönelik yeterlilikleri hakkındaki olumlu tutumlarına bağlıdır (Harper ve Daane, 1998). Bu sebeple öğrenenlerin mesleki yeterliklerinin ve dolayısıyla mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının artırılması, mesleki eğitimin niteliğini arttırmaktadır. Sezgin (2009, 58), mesleki eğitimi, bireylerin mezun olduktan sonra ilgili meslek alanında çalışabilmesi için gerekli olan mesleki yeterliklerin kazandırılması şeklinde ifade etmiştir. Leney (2002) ise, mesleki ve teknik eğitimi bireylerin çalışma ortamında kullanabilecekleri gerekli beceri ve yeterliklerle donatılması şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda yeterlilik, yapılacak iş için kişiden yerine getirmesi veya göstermesi beklenen performans olarak ifade edilebilir. Mesleki eğitim sistemindeki yeterlilik, nispeten düşük vasıflı istihdam için işlevsel istihdam edilebilirliği belirtir (Brockmann, Clarke, Méhaut ve Winch, 2008). Sektör firmalarında beklenen düzeyde performansın sergilenebilmesinin göstergelerinden en önemlisi çalışanların sahip oldukları yeterliliklerdir. Bu nedenle firmalar işe eleman alımlarında önemli gördükleri bazı yeterlikleri göz önünde bulundurmaktadır. Bunlar arasında en önemli iki yeterlik, teknik beceri ve tecrübeye sahip olmaktır (Kayır ve diğ., 2006). Mesleki programlardaki öğrenciler dört dönem boyunca edindikleri deneyim ile birlikte aldıkları akademik başarı sonucu mezun olmaktadır. Buna mukabil istihdam edilecekleri sektör firmaları tarafından beklenen yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Vurgun, 2008). Sektörün beklediği yeterliklerin kısmen karşılanması nedeniyle mezunların iş piyasasında çalışabilmeleri için ek sertifikasyonlar talep edilmektedir (Gül-Koçak, 2006). Bu durum hem mezunlar hem de firmalar için zaman kaybına neden olabilmektedir. Ayrıca alınacak sertifikalardaki finansal boyut da ya firma tarafından ya da mezunlar tarafından karşılanmaktadır.

Mesleki eğitim, bireylere öğrenim gördükleri alanlara yönelik mesleki beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde, bireylere mesleki becerilerini geliştirici imkanlar ve uygulamalar sunulmaktadır. Bu uygulamalar sonucunda, beklenen düzeyde mesleki yeterlik gelişimi gösterdiği değerlendirilen kişiler, mesleki programlardan mezun olabilmektedir. Bununla birlikte mezunların veya öğrenenlerin de bu mesleki yeterliklere yönelik algıları da

önemlidir. Çünkü bu algı, yani bireyin mesleğini gerçekleştirmeye yönelik hazır olup olmadığı algısı, doğrudan mesleğindeki uygulamalarını etkileyecektir. Diğer bir ifadeyle, bireyin mezuniyet sonrası öğrenim gördüğü mesleki programla ilgili bir firmada istihdam olması, mesleki yeterlik algısının düzeyine bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin mesleki yeterlik algılarının farklı değişkenler çerçevesinde incelenmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda önce Mesleki Yeterlik Algısı ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçek çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları lise mezuniyet türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları öğrenim türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları çalışma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin mesleki yeterlik algıları öğrenim gördükleri programa göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu bakımdan çalışmanın deseni betimsel tarama şeklinde ifade edilebilir. Tarama modelini belirlenmiş grubun bazı özelliklerini tarif edebilmek için verilerin toplanmasının amaçlanması şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tarama modelleri ile geçmişte veya günümüzde var olan durumların olduğu gibi betimlendiği, çalışmaya konu olan şey, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlandığı şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2009).

Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması

Üniversite öğrencilerinin Mesleki Yeterlik algılarını ölçmek amacıyla hazırlanması planlanan ölçek için öncelikle alan yazındaki literatür üzerinden araştırmalar yapılmıştır. Buna ek olarak öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla yapılan resmi olmayan görüşmeler sonucunda madde yazımları tamamlanmıştır. Bu aşamalar sonucunda 41 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde havuzundaki ifadelerin kontrol edilmesi ve maddelerin yapı geçerliliği için üç alan uzmanı belirlenmiştir. Üç alan uzmanından alınan geribildirimlerle 3, 7, 12 ve 18 numaralı maddeler

çıkarılmıştır. Böylece ölçek geliştirme çalışmasına 37 madde ile devam edilmiştir. Ortaya çıkan madde havuzu göz önüne alınarak, ölçeğin geliştirilmesi aşaması için ihtiyaç duyulan katılımcı sayısının yakalanması amaçlanmıştır. Faktör analizi esnasında 40'tan fazla madde içermeyen ölçeklerde 200 bireylik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmiştir (Comrey, 1988). Bu bağlamda, ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 200'den fazla katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi Aşamasındaki Katılımcılar

Ölçek geliştirme çalışması 2017-2018 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören toplam 218 katılımcı ile çalışılmıştır. Katılımcılara çalışma hakkında detaylı bilgilendirmeler yapılmış ve katılımcıların tamamı çalışmaya gönüllü olarak dahil olmuştur. Bu katılımcılardan; 40'ı Elektronik Haberleşme Teknolojisi, 45'i Elektrik, 42'si Elektronik Teknolojisi, 52'si Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi ve 39'u Radyo ve Televizyon Teknolojisi Programı öğrencisidir. Beşli likert türünde hazırlanan ölçekte '1-1.80 arası' kesinlikle katılmıyorum, '1.81-2.60 arası' katılmıyorum, '2.61-3.40 arası' ne katılıyorum ne de katılmıyorum, '3.41-4.20 arası' katılıyorum ve '4.21-5.00 arası' kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler dijital ortamlara aktarılmıştır. Sonraki aşamada ise katılımcı görüşleri SPSS 21 paket programı ile açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizlere yönelik sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

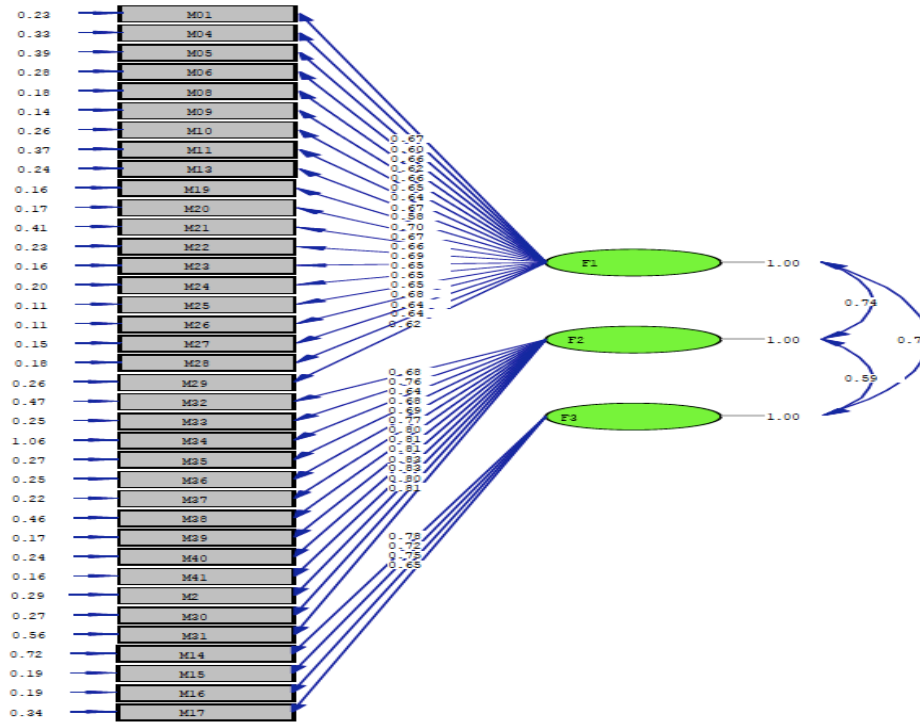
Madde	Faktörler ve Madde Yükleri		
	F1	F2	F3
9: Benden beklenen görevleri yerine getiririm.	,823		
19: Çalışma arkadaşlarımla iyi ilişkiler kurarım.	,823		
26: Üstlenmem gereken etik sorumluluğun bilincindeyim.	,823		
20: Dürüst ve insanlara karşı saygılı olmayı bir ilke olarak kabul ederim.	,800		
25: Kanunlara uyararak, iş yaptığım firmanın geçerli yönetmeliklerini ve politikalarını uygulayım.	,783		
24: Çalışırken, görevime uygun giysiler giyerim.	,783		
23: Çalışma saatlerine uyarım.	,781		
8: Mesleğimin gerekliliklerini yerine getiririm.	,779		
22: Mola verdikten sonra çalışmaya zamanında başlarım.	,771		
1: Ekip üyeleriyle uyum içinde çalışırım.	,756		
6: Beraber çalıştığım kişilerin karşılaştığı sorunlarda, kendilerine yardımcı olurum.	,756		
27: Alınması gereken iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini bilirim.	,744		
5: Sorunları ekip çalışmasıyla çözeriz.	,732		
10: Çalışanların performanslarını objektif olarak değerlendiririm.	,730		
4: Ekip üyeleri tarafından sevildiğimi düşünürüm.	,709		
11: Çalışanların performanslarını objektif olarak denetlerim.	,704		
28: İş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini uygulayım.	,697		
13: İlgi duyduğum konularda araştırma yaparım.	,682		
21: Teknolojik cihazları iş ortamında kullanırım.	,603		
29: Karşılaştığım sorunları çözerim.	,594		
30: Mesleğimle ilgili güncel makinaları/cihazları kullanırım.		,830	
41: Mesleğimle ilgili işlerde karşılaştığım sorunları çözerim.		,821	
2: Mesleğimle ilgili güncel yazılımları kullanırım.		,819	
39: Başladığım işleri başarıyla tamamlarım.		,809	
40: Mesleğime karşı ilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum.		,778	
31: Mesleki olarak yeterli düzeyde uygulama becerisine sahibim.		,758	
37: Çalışma hayatında, mesleğimle ilgili karşılamam gereken yeterlikleri bilirim.		,746	
38: Çalışma hayatında, mesleğimle ilgili karşılamam gereken yeterliklere sahibim.		,745	
33: Hata, sorun ve yeni durumları öngörerek planlama yaparım.		,741	
35: Türkçeyi doğru ve etkili kullanırım.		,727	
36: Mesleki olarak zamanla kendimi geliştirmem gerektiğini bilirim.		,689	
32: İhtiyaç halinde temel matematiksel işlemleri yaparım.		,637	
34: En az bir yabancı dil kullanarak mesleğime yönelik bilgileri anlarım.		,532	
14: Fuar, Teknik Gezi, Seminer vb. mesleğimle ilgili etkinliklere katılırım.			,795
16: Teknolojideki gelişmeleri alanıma uygulamak için araştırmalar yaparım.			,745
15: Yenilikleri sürekli takip ederim.			,736
17: Öğrendiklerimi yeni durumlara uygulayım.			,609
Faktör Özdeğerleri	20,541	3,384	1,847
Açıklanan Varyans	55,515	9,145	4,992
Toplam Açıklanan Varyansın	55,515	64,660	69,652
KMO Yeterlilik Ölçütü		,955	
Bartlett's Testi		X ² =7800,094, sd=666, p=,000	
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	,975	,974	,955
Tüm Değişkenlerin Cronbach's Alpha Katsayısı		,852	

Tablo 1'e göre, 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 ve 29. maddeler "Görev Sorumluluğu Algısı (GSA)", 2, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 ve 41. maddeler "Mesleki Yetkinlik Algısı (MYA)" ve 14, 15, 16 ve 17. maddeler "Mesleki İlgi Algısı (MİA)" boyutlarında yer almıştır. Ölçeğe ait KMO yeterlilik değeri ,955 olarak bulunmuş ve bu değere göre

örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçek geliştirme aşamasında ölçek boyutları ve ölçeğin tamamına yönelik Cronbach’s alpha değeri ,852 ile ,975 arasında bulunmuştur. Cronbach’s alpha değerinin .80’nin üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Field, 2005). Ölçeğe yönelik toplam açıklanan varyans 69,652 olarak belirlenmiştir. Birden fazla faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 40 ve % 60 arasında olması yeterlidir (Çokluk ve diğ., 2012).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 37 maddenin tamamının ölçekte olduğu gibi kalması sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Lisrel programı ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi ile maddeler ve ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 1’de verilen sonuçlara ek olarak, Chi-Square=1320.80, sd=612, P-değeri=0.000, RMSEA=0.076 ve $\chi^2 /sd= 2,15$ olarak belirlenmiştir. χ^2/sd değerinin üçten küçük olması mükemmel düzeyde uyumun varlığı olarak ifade etmektedir (Schreiber vd., 2006). Ayrıca RMSEA değerinin 0,08’den küçük olması uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğ., 2012). NFI=0.97, CFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.96, SRMR=0.052 ve GFI=0.84 olarak ölçülmüştür. Yapılan

bu ölçümler sonucunda; NFI, CFI, IFI ve RFI değerlerinin mükemmel, GFI ve SRMR kabul edilebilir uyum ölçütlerine sahip olduğu anlaşılmıştır (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Baumgartner & Homburg, 1996).

Ölçeğin Uygulanması

Ölçek geliştirme süreçleri 2017-2018 akademik yılında, ölçeğin uygulanması ise 2018-2019 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yer alan katılımcıların, uygulama sürecinde yer almaması sağlanmıştır. Ölçeğin uygulanması aşamasında, çalışmada yer alan katılımcılara yönelik bazı bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin Uygulanmasına Katılan Katılımcılara Dair Bazı Bilgiler

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	73	16,7
	Erkek	365	83,3
Lise Mezuniyet Türü	Genel	107	24,4
	Meslek	331	75,6
Program	Elektrik	71	16,2
	Elektronik	117	26,7
	Kontrol ve Otomasyon	162	37,0
	Radyo ve Televizyon	88	20,1
Sınıf	1. Sınıf	159	36,3
	2. Sınıf	279	63,7
Öğrenim Türü	Normal Öğretim	235	53,7
	İkinci Öğretim	203	46,3
Yaş	18-20 arası	280	63,9
	21 ve üstü	158	36,1
Bir İşyerinde Çalışıyor mu?	Evet	187	42,7
	Hayır	251	57,3
	Toplam	438	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılardan 73’ünün (%16,7) kadın ve 365’inin (%83,3) erkek olduğu görülmektedir. Lise mezuniyet türlerine göre 107 katılımcı (%24,4) genel liseden ve 331 katılımcı (%75,6) meslek lisesinden mezun olmuştur. Bu katılımcılardan 71’i (%16,2) Elektrik, 117’si (%26,7) Elektronik Teknolojisi, 162’si (%37,0) Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi ve 88’i (%20,1) Radyo ve Televizyon Teknolojisinde öğrenim görmektedir. 159 katılımcı (%36,3) birinci sınıfta, 279 katılımcı (%63,7) ise ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Normal öğretimde 235 (%53,7) ve ikinci öğretimde 203 (%46,3) katılımcı çalışmaya katılmıştır. Ayrıca katılımcılardan 280’i

(%63,9) 18-20 yaş aralığındayken, 158'i (%36,1) 21 yaş ve üstünde olduğunu ifade etmiştir. Son olarak katılımcılardan 187'si (%42,7) hali hazırda bir işyerinde çalıştığını ve 251'i (%57,3) çalışmadığını dile getirmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında SPSS 21.0 paket programıyla açımlayıcı faktör analizi ve Lisrel paket program ile de doğrulayıcı faktör analizi süreçleri tamamlanmıştır. Ölçeğin uygulanması aşamasında elde edilen verilerin çeşitli analiz teknikleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler için bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu Scheffe testlerine göre belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde katılımcıların mesleki yeterlik algı düzeyleri Tablo 3'teki değerlere göre yorumlanmıştır.

Tablo 3: Ortalama Değerleri Yorumlamak için Kullanılan Puan Aralıkları ve Düzeyleri

Değer Aralıkları	Düzeyler
1.00 – 1.80	Çok düşük (Kesinlikle katılmıyorum)
1.81 – 2.60	Düşük (Katılmıyorum)
2.61 – 3.40	Orta (Ne katılıyorum ne de katılmıyorum)
3.41 – 4.20	Yüksek (Katılıyorum)
4.21 – 5.00	Çok yüksek (Kesinlikle katılıyorum)

Bulgular

Katılımcıların mesleki yeterlik algılarını ölçek amacıyla geliştirilen ölçeğin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Ölçeğe ve alt boyutlarına ait skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri normal dağılımın yorumlanabilmesi amacıyla incelenmiştir. Bu değerlere yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ölçek boyutlarının skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri

	GSA	MYA	MİA	TÜM
n	438	438	438	438
x	4,35	4,00	3,89	4,16
Skewness	-1,604	-1,013	-,680	-1,406
Kurtosis	1,783	1,307	,176	1,614

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların Mesleki Yeterlik Algılarının GSA boyutunda *çok yüksek*, MYA ve MİA boyutlarında ve ölçeğin tamamında *yüksek* olduğu ifade edilebilir. Ayrıca

ölçeğin tamamı ve alt boyutlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri ± 2.0 arasında olduğu görülmektedir. Bu değer ile dağılımın normallikten sapmadığı ifade edilebilir (Kalaycı, 2009).

Katılımcıların mesleki yeterlik algılarını belirtmek amacıyla verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan cinsiyet değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	T testi			
				t	sd	p	
GSA	Kadın	73	4,68	,417	5,407	436	,000*
	Erkek	365	4,28	,618			
MYA	Kadın	73	4,38	,663	5,177	436	,000*
	Erkek	365	3,91	,720			
MİA	Kadın	73	4,27	,719	4,370	436	,000*
	Erkek	365	3,81	,849			
TÜM	Kadın	73	4,51	,488	5,740	436	,000*
	Erkek	365	4,08	,604			

(*p<0.05)

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre GSA, MYA, MİA alt boyutlarında ve Ölçeğin tamamında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılığın kadın katılımcılar lehine olduğu görülmektedir. Katılımcıların lise mezuniyet türlerine göre mesleki yeterlik algıları sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Lise Mezuniyet Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Lise Mezuniyet Türü	n	\bar{x}	ss	T testi			
				t	sd	p	
GSA	Genel (Anadolu)	107	4,36	,608	,282	436	,778
	Meslek	331	4,34	,609			
MYA	Genel (Anadolu)	107	3,88	,752	-1,726	436	,085
	Meslek	331	4,02	,722			
MİA	Genel (Anadolu)	107	3,88	,934	-,036	436	,971
	Meslek	331	3,89	,817			
TÜM	Genel (Anadolu)	107	4,12	,615	-,631	436	,528
	Meslek	331	4,16	,605			

GSA, MYA, MİA ve ölçeğin tümü açısından yapılan t-testi sonuçlarına göre lise mezuniyet türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir. Öğrenim türlerine göre katılımcıların mesleki yeterlik algılarına yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Öğrenim Türü	n	\bar{x}	ss	T testi		
				t	sd	p

GSA	Normal Öğretim	235	4,39	,525	1,716	436	,087
	İkinci Öğretim	203	4,29	,690			
MYA	Normal Öğretim	235	4,03	,644	1,339	436	,181
	İkinci Öğretim	203	3,94	,820			
MİA	Normal Öğretim	235	3,88	,827	-,162	436	,871
	İkinci Öğretim	203	3,89	,870			
TÜM	Normal Öğretim	235	4,19	,535	1,429	436	,154
	İkinci Öğretim	203	4,11	,680			

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların verdikleri yanıtlara göre GSA, MYA ve MİA alt boyutları ve ölçeğin tamamı için istatistiki olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yaş değişkenine göre katılımcı yanıtlarına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		T testi					
Yaş		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
GSA	18-20	280	4,35	,538	,443	436	,658
	21 ve üstü	158	4,33	,718			
MYA	18-20	280	3,98	,688	-,514	436	,607
	21 ve üstü	158	4,01	,805			
MİA	18-20	280	3,82	,824	-2,060	436	,040*
	21 ve üstü	158	4,00	,875			
TÜM	18-20	280	4,15	,556	-,249	436	,804
	21 ve üstü	158	4,16	,691			

Tablo 8’e göre katılımcıların MİA alt boyutundaki yanıtlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı, GSA ve MİA alt boyutlarında ise anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Katılımcıların bir işyerinde çalışıp çalışmama durumları göz önünde bulundurularak yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		T testi					
Çalışıyor mu?		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
GSA	Evet	187	4,30	,616	-1,288	436	,199
	Hayır	251	4,38	,602			
MYA	Evet	187	4,00	,762	,133	436	,894
	Hayır	251	3,99	,710			
MİA	Evet	187	3,88	,878	-,118	436	,906
	Hayır	251	3,89	,823			
TÜM	Evet	187	4,13	,624	-,699	436	,485
	Hayır	251	4,17	,595			

Tablo 9’a göre, ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında çalışma durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri program türlerine göre verdikleri yanıtlara göre elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 41: Program Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark	
GSA	Elektrik	71	4,56	G. arası	5,097	3	1,699	4,700	,003	1-2, 1-3
	Elektronik	117	4,32	G. içi	156,876	434	,361			
	Kontrol ve Otomasyon	162	4,24	Toplam	161,974	437				
	Radyo ve Televizyon	88	4,38							
	Toplam	438	4,34							
MYA	Elektrik	71	4,09	G. arası	5,837	3	1,946	3,699	,012	3-4
	Elektronik	117	4,06	G. içi	228,265	434	,526			
	Kontrol ve Otomasyon	162	3,84	Toplam	234,102	437				
	Radyo ve Televizyon	88	4,09							
	Toplam	438	3,99							
MİA	Elektrik	71	4,10	G. arası	4,312	3	1,437	2,021	,110	
	Elektronik	117	3,87	G. içi	308,720	434	,711			
	Kontrol ve Otomasyon	162	3,80	Toplam	313,032	437				
	Radyo ve Televizyon	88	3,88							
	Toplam	438	3,88							
TÜM	Elektrik	71	4,32	G. arası	4,380	3	1,460	4,035	,008	1-3
	Elektronik	117	4,17	G. içi	157,036	434	,362			
	Kontrol ve Otomasyon	162	4,04	Toplam	161,417	437				
	Radyo ve Televizyon	88	4,21							
	Toplam	438	4,15							

Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin GSA ($F_{(3-434)}=4,700$; $p<.05$) ve MYA ($F_{(3-434)}=3,699$; $p<.05$) boyutlarında ve Ölçeğin tamamında ($F_{(3-434)}=4,035$; $p<.05$) anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizine göre; GSA boyutunda Elektrik ve Elektronik ile Elektrik ve Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi programları arasında Elektrik programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. MYA boyutunda Kontrol ve Otomasyon ile Radyo ve Televizyon programları arasında Radyo ve Televizyon programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için ise Elektrik ve Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi programları arasında Elektrik programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri mesleki programa yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Mesleki Yeterlilik Algısı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme aşamalarındaki açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan üniversite öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Algılarını ölçmeye yönelik çalışmalarda kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Kaysi (2020)

Mesleki Yeterlilik Algısı ölçeğinin uygulanması sonucunda cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca benzer şekilde Ng, Lam ve Feldman (2016) çalışmalarında mesleki açıdan kadın ve erkekler arasında, kadınlar lehine zayıf bir oranda bir farklılık belirlemiştir. Bu sonuç doğrultusunda kadınların mesleki yeterlik algılarının erkeklere göre daha fazla olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda Roth, Purvis ve Bobko (2012) çalışmalarında, iş performansına göre cinsiyet farklılıklarının oldukça düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkenine göre Mesleki İlgi Algısı boyutunda 21 yaş ve üstü katılımcıların mesleki ilgilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca etki eden faktör olarak, bu katılımcıların yakın bir zamanda mezun olacakları için çalışma hayatına daha yakın olmaları ifade edilebilir. Aynı zamanda, bu katılımcıların mesleki programdaki deneyimleri de mesleki yeterlik algılarına olumlu şekilde etki etmiştir denilebilir. Bireylerin, zamanla daha fazla deneyim kazanmaları mesleklerine yönelik olumlu algılarını artmaktadır (Colarelli ve Bishop, 1990; Lee, Carswell ve Allen, 2000). Bu durum da, mesleki yeterlik algısının mesleki programdaki deneyimin etkisiyle zamanla arttığı şeklinde ifade edilebilir. Çünkü bireylerin mezuniyet sonrası istihdam edilmelerindeki en önemli etken mesleki yeterliklerinin beklenen düzeyde olmasıdır. Bu beklentiyi karşılayacak şekilde bireylerde mesleki yeterlik algısının oluşması, mesleki programdaki deneyimleri sonrasında artacaktır. Son olarak yaş ve örgütsel bağlılık arasındaki olumlu ilişki (Ng ve Feldman, 2010) de bireylerin mesleki yeterlik algılarının olumlu şekilde etkilenmesinde önemli bir etken olarak görülebilir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri program türüne göre yapılan analizlerde, ölçeğin tümünde Elektrik ile Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi programları arasında Elektrik programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Görev Sorumluluğu Algısı boyutunda Elektrik ve Elektronik ile Elektrik ve Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi programları arasında Elektrik programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki Yeterlilik Algısı boyutunda ise Kontrol ve Otomasyon ile Radyo ve Televizyon programları arasında Radyo ve Televizyon programı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Katılımcıların mezun oldukları lise türü veya programlardaki öğrenim türüne göre yapılan analizlerde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Okul başarısı ve mesleki ilgi

öğrencilerin meslek seçimlerini etkilemektedir. Özellikle bireylerin mesleki ilgi düzeyleri, mesleki seçimlerini en güçlü şekilde etkileyen değişken olarak belirlenmiştir (Volodinave Nagy, 2016). Çalışmadan elde edilen bu sonuca göre, öğrencilerin üniversite tercihlerinde mesleki ilgilerini göz önünde bulundurarak mesleki program tercihinde buldukları belirtilebilir. Aynı zamanda, mesleki program tercihinde lise mezuniyet başarısının da etkili belirlenmiştir (Nagy, Trautwein ve Maaz, 2012). İlgili mesleki programa yerleşen öğrencilerin sınav başarı puanlarının birbirine yakın olduğu düşünüldüğünde, mesleki yeterlik ve ilgi boyutlarının benzer düzeyde olması sonucu çalışmanın beklenen sonuçları arasında ifade edilebilir.

Ayrıca katılımcıların hali hazırda çalışma durumları ile mesleki yeterlik algıları incelendiğinde de istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu değişkenler dikkate alındığında öğrenim gördükleri mesleki programı tercih etmeden önce mesleki yeterlilik ve ilgilerinin yeterli olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile çalışanların eşit derecede motive ve üretken olmasının (Roth, Purvis ve Bobko, 2012) etkili olduğu belirtilebilir. Alan yazında program tercih nedenleri arasında seçtikleri alana duydukları ilgi, mezuniyet sonrası iş bulma imkanı, cinsiyet, yaş ve mezun olduğu lise türü faktörlerin etkili olduğu yer almıştır (Dinç, 2008; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012; Kuijpers ve Meijers 2012; Pappas ve Kounenou, 2011). Bu etkenler ve katılımcıların çalışma durumları dikkate alındığında, mesleki programda öğrenim gören öğrencilerin aynı zamanda bir firmada çalışmalarının mesleki yeterlik algılarına etkisi olmadığı ifade edilebilir.

Mesleki eğitim sonucunda ortaya çıkan mesleki yeterlikler, aynı zamanda mesleki programların en temel amacıdır. Çünkü MYO'ların amaçlarından birisi de mesleki eğitimin niteliğini ve yeterliliğini yükseltmektir (İçli, 2007). Çalışma sonucunda öğrencilerin beklenen düzeyde mesleki yeterliklere sahip olması mesleki programlarının görevini yerine getirdiğinin en açık kanıtıdır. Özellikle öğrencilerin mesleki yeterlik algılarındaki yeterlik boyutu ön plana çıkmaktadır. Çünkü yeterlilik kavramı, mesleki değerlendirmenin hedef yapısı olarak bilgi kavramından daha değerlidir (Deutscher ve Winther, 2018). Diğer bir ifade ile, yeterlik kavramı bilginin uygulamadaki hali şeklinde ifade edilebilir. Sektördeki firmalar personel istihdamında bazı yeterliklerin kazanılmış olmasını göz önünde bulundurmaktadır. Bunlar arasında potansiyel personellerin mesleki açıdan teknik beceri ve tecrübeye sahip olması yer almaktadır (Kayır ve diğ., 2006). Mesleki programlardaki öğrenciler dört dönem boyunca edindikleri deneyim ile birlikte

aldıkları akademik başarı sonucu mezun olmaktadır. Mezuniyet sonrası sektördeki firmalar tarafından istihdam edilecekleri alanlardaki mesleki yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Fakat mezunların beklenen düzeyde yeterliklere sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Vurgun, 2008). Bu nedenle potansiyel personellerin ek sertifikalar almaları talep edilebilmektedir (Gül-Koçak, 2006). Bu sayede ihtiyaç duyulan alanlardaki mesleki yeterlikleri beklenen düzeylere çıkarılabilir. Bu tür durumlar da hem mezunlar hem de firmalar için zaman ve finansal kayıplara neden olmaktadır. Öğrencilerin mesleki yeterlik algılarını ölçebilecek araçların geliştirilmesi ile, firmaların yeterlilik algısı yüksek bireylere ulaşmaları ve bunları istihdam etmeleri sağlanabilir. Çalışma kapsamında geliştirilen Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği ile bu ihtiyaç giderilebilir. Ayrıca katılımcıların mesleki yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması, firmaların beklentilerinin karşılanabildiği şeklinde ifade edebilir. Öğrencilerin mesleki yeterlik algılarını ölçebilecek bu tür ölçme araçlarının geliştirilmesi ile öğrencilerin algıları belirlenebilir. Bu sayede mesleki eğitim boyutundaki öğrencilerin işyeri ortamlarına uyumlarına yardımcı olunabilir (Panadero, Garcia ve Fraile, 2018). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarına imkan tanıyan araçlar ile, istihdam edilmelerine de kolaylık sağlanabilir. Öğrencilerin öz-değerlendirme yapabilmesi için, öğretim elemanlarının yardımcı olmaları gerekir (Panadero, Garcia ve Fraile, 2018). Bu sayede öğrencilerin daha doğru değerlendirmeler yapmaları sağlanabilir.

Sektördeki firmalar mesleki yeterlik algısı yüksek potansiyel personelleri belirlemek amacıyla bu ölçeği uygulayabilir. Bu sayede yukarıda belirtildiği üzere zaman ve maddi kayıpların önüne geçilebilir. Mesleki yeterlik algısı ölçeği öğrencilerin öğrenimleri süresince uygulanabilir. Bu sayede, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin mesleki yeterlik algı düzeylerine erişimi sağlanabilir. Çalışmada meslek yüksekokulu üzerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Farklı birimlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile çalışmalar yapılabilir. Son olarak, öğrenimleri süresince bir firmada çalışan öğrenciler için, öğrenim gördükleri mesleki programla ilişkili bir firmada çalışma durumları göz önünde bulundurularak mesleki yeterlik algı düzeylerini ölçebilecek çalışmalar yürütülebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07/04/2020 tarihli 74555795-050.01.04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Barrick, R. K. (2019). Competence and Excellence in Vocational Education and Training. In *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, 1-12.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P., Winch, C. (2008). Competence-based vocational education and training (VET): The cases of England and France in a European perspective. *Vocational and Learning*, 1, 227–244.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Colarelli, S. M., & Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, and management. *Group & Organization Studies*, 15(2), 158-176.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(5), 754.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Deutscher, V., Winther, E. (2018). Instructional sensitivity in vocational education. *Learning and Instruction* 53, 21-33.
- Dinç, E. (2008). Meslek seçiminde etkili faktörlerin incelenmesi: Meslek yüksekokulu-muhasebe programı öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 90–106.
- Eilström, P. E., & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia pacific education review*, 9(1), 5-20.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.

- Gül-Koçak, H. (2006). Bilgisayar teknolojisi ve programlama eğitim programının sorunları. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Harper, N. W., Daane, C. J. (1998). Causes and reductions of math anxiety in preservice-elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19, 29–38.
- İçli, G.E., (2007). İşletmelerin Meslek Yüksekokulu mezunları ile ilgili görüşleri ve beklentileri (Lüleburgaz ilçe sınırlarında faaliyet gösteren işletmeler üzerine bir araştırma), Ege Üniversitesi IV. Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu. İzmir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın, 4. Baskı.
- Kayır, Ö., Karaca, Ş., Şenyüz, Y., Söğütü, C., Yayman, H., Kılıç, H. (2006). *İstanbul Ticaret Odası: İş dünyasının mesleki eğitime bakışı*. Mega Ajans Matbaacılık, İstanbul.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical research in vocational education and training*, 6(6), 1-20.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- Kuijpers, M., Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449–467.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799.
- Leney T. (2002). Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf> Erişim: Eylül 2016.
- Lindberg, O., Rantatalo, O. (2015). Competence in professional practice: A practice theory analysis of police and doctors. *Human relations*, 68(4) 561–582.
- Mulder M, Winterton J (2017) Introduction. In *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*.

- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2006). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 65-85.
- Nagy, G., Trautwein, U., & Maaz, K. (2012). Fähigkeits-und interessenprofile am ende der sekundarstufe 1: Struktur, spezifikation und der zusammenhang mit gymnasialzweigwahlen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2010). The relationships of age with job attitudes: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 63(3), 677-718.
- Ng, T. W., Lam, S. S., & Feldman, D. C. (2016). Organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior: Do males and females differ?. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 11-32.
- Nokelainen, P., Pylväs, L., & Rintala, H. (2018). Skills competitions for promoting vocational excellence. In *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, 1-13.
- Özdaşlı, K. (2008). Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörler ve üniversitelerin etkisi üzerine bir araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Panadero, E., Garcia, D., & Fraile, J. (2018). Self-assessment for learning in vocational education and training. In *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, 1-12.
- Pappas, T. S., ve Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post secondary vocational students: the impact of parents and career decision making selfefficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3410–3414.
- Pylväs L, Nokelainen P. (2018). Global competence: towards intercultural understanding. In: *Handbook of vocational education and training: developments in the changing world of work*.
- Roth, P. L., Purvis, K. L., & Bobko, P. (2012). A meta-analysis of gender group differences for measures of job performance in field studies. *Journal of Management*, 38(2), 719-739.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Kaysi (2020)

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Sezgin, İ. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. 4. bs. Ankara: Nobel Yayınları.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-88.
- Tütlys V, Aarna O. (2017). Competence-based approach in the education reforms of Lithuania and Estonia. In: *Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education*, 381-406.
- Tyson R (2018). Educating for vocational excellence. In *Handbook of vocational education and training: developments in the changing world of work*, 1-16.
- Volodina, A., & Nagy, G. (2016). Vocational choices in adolescence: The role of gender, school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 58-73.
- Vurgun, L. (2008). Bilgi toplumu açısından Türkiye'deki meslek yüksekokullarının örgütlenme problemleri ve çözüm önerileri. Doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı.

Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir? Why is Philosophy Important for Children?

Burcu ÖZKAN¹

Alıntılama: Özkan, B. (2020). Çocuklar için felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 49-61.

Geliş tarihi:
29 Şubat 2020

Kabul tarihi:
8 Nisan 2020

© UEAD 2020
Tüm hakları saklıdır.

Özet: Bu çalışmanın amacı, çocuk felsefesi ile ilgili çalışmalar temel alınarak, çocuklar için felsefenin neden önemli olduğunu teorik bir zeminde belirlemektir. Günümüzde çocuklar için felsefenin önemli olduğunu ileri süren çalışmalarla çocuk felsefesi eğitime dikkat çekilmektedir. Çocuklar için felsefenin kurucusu olarak kabul edilen Matthew Lipman, üniversitedeki öğrencilerinin düşünsel yetilerinin eksikliklerinden yola çıkarak felsefe eğitiminin çocukluk döneminde alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Bizim eğitim sistemimizde de çocuklar felsefe eğitimi ile geç yaşlarda tanışmaktadırlar. Bu da felsefe eğitiminin amacına ulaşmasında sorunlar yaratmaktadır. Başta Lipman olmak üzere birçok düşünürü göre çocuklar felsefe ile erken yaşlarda tanışarak, felsefi düşünmeyi kazanmalıdırlar. Felsefi düşünme ile sorgulayan, merak eden çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çünkü insanlar, çocukluk döneminden sonra soru sormaktan, sorgulamaktan vazgeçerler ve meraklarını da yitirirler. Çocuklar için felsefe eğitimi ile onların düşünen ve üretken bireyler olarak yetişmeleri istenmektedir. Sokrates yıllar önce öğrencilerine ‘Okuduklarınızı ve duyduklarınızı değil, kendi öz düşüncelerinizi, kendi içinizde olup bitenleri söyleyin. Başkalarının ağaçlarından meyve yeme alışkanlığından sıyrılarak, kendi bahçenizin fidanlarını yetiştirin. İşte o zaman, meyve yemenin zevkini tadacaksınız’ diye söyleyerek eleştirel düşünmenin öneminden bahsetmektedir. Aslında yıllar önce Sokrates’in doğurtma yöntemi ile temelleri atılan çocuklar için felsefe eğitimi, pek çok alanda ve okul öncesinden başlayarak ileriki yaşlarda da gereklidir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, felsefe, diyalog, eleştirel düşünme.

Received:
29 February 2020

Accepted:
8 April 2020

© UEAD 2020
All rights reserved.

Abstract: The purpose of this study is to determine why philosophy is important for children on a theoretical basis based on studies related to philosophy of children. With the studies suggesting that philosophy is important for children, education of children's philosophy draws attention today. Considered as the founder of philosophy for children, Matthew Lipman suggests that philosophy education should be taken in childhood, based on the shortcomings of the students' intellectual abilities. In our education system, children meet philosophy education at an early age. This causes problems in philosophy education to reach its goal. According to many thoughts, especially Lipman, children should meet philosophy at an early age and gain philosophical thinking. It is aimed to develop critical thinking skills of children who question and wonder with philosophical thinking. Because people stop asking and

¹Öğr. Gör, Sinop Üniversitesi, bozkan@sinop.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-0920-4507

questioning after childhood and lose their curiosity. With philosophy education for children, they are asked to grow up as thinking and productive individuals. Socrates years ago öğrencilerimize söylemiş: "Tell your students, not what you read and heard, but your own thoughts, what happened within you. Raise the seedlings of your own garden by getting rid of the habit of eating fruit from the trees of others. That is when you will taste the taste of eating fruit," he said. In fact, philosophy for children whose foundations were laid years ago by the method of giving birth to Socrates is required in many fields and in the future, starting from pre-school.

Keywords: Children, philosophy, dialogue, critical thinking.

1. Giriş

Çocuklar için felsefe (philosophy for children (P4c)), 1970'li yıllarda Amerikan felsefeci Matthew Lipman (1922-2010) tarafından ileri sürülen düşünme eğitimi programıdır. Onun bu yaklaşımı son yıllarda hızlı bir şekilde önem kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımda felsefi diyalogla çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Felsefe tarihine baktığımızda felsefenin özünde merak duygusu ve bu merakla birlikte insanın yaşadığı dünyayı anlama isteği vardır. İnsan, merak ettiği herhangi bir şeyi anlamaya çalışırken çeşitli sorular sormakta ve aslında merakla birlikte kendine dert edindiği herhangi bir şeyi sorularla cevaplandırmaya çalışmaktadır. Dünyayı keşfetme, anlama isteği, soru sorma, merak etme gibi özellikler çocuklarda da var olan özelliklerdir.

Çocuklar da, tıpkı filozoflar gibi cesaretlidirler, yaşadıkları dünyayı merak etmekte, çevrelerini keşfetmekte ve çeşitli sorular sorarak dünyayı anlamaya çalışmaktadırlar. Thomas Wartenberg *Big Ideas For Little Kids* adlı kitabının birinci bölümünde yer alan 'Natural-Born Philosophers' başlığında doğal merak ile dünyaya gelen çocukların doğal filozoflar olduklarını açıklamaktadır. Bu nedenle de Wartenberg, çocukların doğal olarak felsefe yapabildiğini çocuğunun ona sorduğu sorulardan yola çıkarak ileri sürmüştür. Ona göre doğal filozof olan çocukların yaratıcı bakış açısı desteklenmelidir. Bu da çocuklara erken yaşta verilecek felsefe eğitimiyle mümkün olacaktır. Çocuklar felsefe eğitimiyle fikirlerini açıkça ifade etmeyi, geçerli nedenlerle desteklemeyi ve görüşlerini başkalarıyla tartışmayı öğreneceklerdir (Wartenberg, 2009, Ögüt, 2019).

Wartenberg'in de dediği gibi çocuk ile filozof arasında ortak özellikler olduğunu söyleyebiliriz. Çocuğun en temel özelliği olan çevresini bilme, anlama istediğinden kaynaklı sorgulaması ve bu doğrultuda sürekli soru sorarak yaşadığı dünyayı anlamaya çalışması, meraklı

olması, soru sormaktan vazgeçmemesi, cesaretli olması ve çevresini keşfetmekten duyduğu heyecanı filozof ile ortak özellikleridir.

Çocuklar için felsefenin Türkiye'deki uygulamalarını yürüten Direk (2016) *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kitabında çocuklara felsefe eğitimiyle kazandırılmak istenen felsefi düşünmenin erken yaşlarda kazandırılması gerektiğini dile getirmiştir. Ona göre felsefe eğitimi sorgulama temeline dayanmaktadır. Bu nedenle bu eğitime küçük yaşlarda başlamak gerekmektedir. Ayrıca çocukların geniş hayal gücüne sahip olmaları onların felsefeyle erken yaşta tanışmaları açısından önemlidir (Direk, 2016; Öğüt, 2019)

Bu bağlamda çalışmanın amacı, 'Çocuklar İçin Felsefe'nin önemini ve gereğinin daha iyi anlaşılması için çocuk felsefesi ile ilgili çalışmalar temel alınarak, çocuklar için felsefenin önemine dair farkındalık kazandırmaktır. Yani çocuklar için felsefe eğitiminin neden önemli olduğunu, çocuk felsefesi ile ilgili çalışmalar yapanların görüşleri temelinde teorik olarak tanıtmaktır. Ayrıca çocuklar için önemli olan felsefe eğitiminin nasıl ortaya çıktığını ve bu eğitimin diğer felsefe eğitimlerinden farkı olup olmadığını ele almaktır.

2. 'Çocuklar İçin Felsefe' Programının Ortaya Çıkışı

Çocuklar için felsefe, Amerika'da 1960'ların sonunda Matthew Lipman tarafından geliştirilmiş ve 1970'lerde Amerika'da bir eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır. Matthew Lipman tarafından ileri sürülen bu program 'felsefe' ve 'çocukluk' kavramları arasındaki ilişkiyi içermektedir. Lipman, Columbia Üniversitesi'nde felsefe dersi verirken, öğrencilerinin temel akıl yürütme becerilerinden yoksun olduğunu gözlemlemiştir. Bu becerilerin üniversite düzeyine gelindiğinde geliştirmenin çok geç olduğunu fark etmiştir. O, formel mantığın daha erken bir aşamada öğretilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Özellikle, küçük çocukların anaokuluna başlarken hareketli ve meraklı olduklarını iddia etmiştir. Başka bir deyişle, ona göre çocukların doğal bir merakı vardır. Çocuklar eğitim sistemine girdiklerinde, doğal merakları ve hayal güçleri azalmaktadır. Lipman (2003) okullardaki ortamın özgür düşünmeden uzak, kurallara etkili bir şekilde uyan disiplinli öğrenciler yetiştirdiğini iddia etmiştir. Bu nedenle ona göre eğitim sistemi, anaokuluna meraklı başlayan öğrencilerin okula girdiklerinde sahip oldukları bu özellikleri korumayı ve geliştirmeyi başaramamaktadır. Onların azim ve gelişimleri; konuşmaya ve düşünmeye teşvik eden, öğretici materyallerle desteklenen ve sürekli olarak ilgi çekici bir ortamla gerçekleşebilir. Bu nedenle Lipman, 'Çocuklar İçin Felsefe' programını ve kaynaklarını

geliştirmiştir. Bu program, doğru sorular sorarak veya hikayeler anlatarak temelinde Sokratik diyalog ('Sorgulama Toplulukları' olarak adlandırılan) yer almaktadır. Lipman bu programın çocukları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik ettiğine inanmaktadır. (Vansielegem ve Kennedy, 2011; Ventista, 2019; Lipman. 1976; Karakaya, 2006; Gasparatou& Kampeza, 2012).

Çocuklar için felsefe, öğrencilerin felsefi bir 'Sorgulama Topluluğu'na katılmasını içermektedir. Lipman, 'Sorgulama Topluluğu' teriminin başlangıçta Charles Sanders Peirce tarafından kullanıldığından bahsetmiştir. Peirce sadece bilimsel bir topluluktan bahsederken, Lipman ise diyalog şeklinde gerçekleşen sorgulamaya öncelik vermiştir. Ayrıca sorgulama, bir argümanı ifade etme, önemsenmeyen şeyleri merak etme, kavrayıcı olma, başkalarının fikirlerine açık olma ve işbirliği içinde çalışma becerisi ile ilgilidir (Ventista, 2019).

Lipman, çocuklar için felsefi programlar geliştirmiştir. Bu programlarda konunun ilgi çekmesi ve uygulanabilmesi için çocukların mantığını keşfetmesiyle ilgili hikayeler yazılması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat hikayelerin sadece mantıkla ilgili olmasının konuyu daraltacağını ve istenilen sonuçlara ulaştırmayacağını düşündüğü için hikayelerin çocukların felsefeyi keşfetmelerini sağlaması gerektiğine karar vermiştir. Böylece 1969 yılında 11-12 yaş çocukları için 'Harry Stottlemeier's Discovery' adlı felsefi içerikli olan ilk kitabı yazmıştır. Ayrıca Lipman ve asistanı Ann Margaret Sharp, öğretmenlere felsefi alıştırmalar içeren el kitapları da hazırlamışlardır. Lipman, çalışmalarını hızlandırmak için 'IAPC- Çocuklar için Felsefe Eğitimi Geliştirme Enstitüsü'nü Montclair Devlet Üniversitesi'nde kurmuştur. Derneğin kurulmasından sonra Lipman, daha büyük yaş grupları için etikle ilgili 'Lisa' isimli bir kitap yazmış ve farklı yaş grupları için uygulama kılavuzlarıyla birlikte çok sayıda kitap yayımlamıştır. Ayrıca çocuklar için felsefe programı ile ilgili teorik kitaplar da yayımlamıştır (Okur, 2008, Çayır, 2015).

Lipman, çocuklarla ilgili ilk uygulamalı felsefe dersini 11-12 yaş aralığındaki 5. sınıftaki çocuklarla gerçekleştirmiştir. Bu uygulamasında, çocuklarla birlikte öyküler okumuş ve öykülerle ilgili hazırlamış olduğu sorular üzerinden çocuklarla tartışmıştır. Çocukların bu eğitimle diyalogla çözüm önerileri sunmalarını ve onların mantıklı düşüncelerini istemektedir (Karakaya, 2006; Okur 2008).

Lipman'dan sonra bu alanda önemli çalışmalar yapan Gareth Matthews'dir. Lipman, çocuklar için felsefeye bir eğitimci bakış açısıyla yaklaşırken, Matthews ise felsefeci bakış açısıyla yaklaşmıştır. Matthews, bir çocuğun doğasında olan merak duygusunun yetişkin

değerlendirmesine dayanan, çocuklarla felsefi diyalog fikrini ileri sürmüştür. Matthews (1980), çocuğu felsefi olarak akıl yürütme kapasitesine sahip olan rasyonel temsilci olarak yeniden düşünme gereğini vurgulamıştır. Böylece şimdi çocukluk felsefesi olarak bilinen eğitimin ortaya çıkmasına bir alan açmıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011).

Alman felsefeci Murriss de Lipman ile birlikte çalışmıştır. Murriss, küçük çocuklar için hikaye kitapları geliştirmiştir. Küçük çocuklarla çeşitli felsefe uygulamaları yapmış ve felsefenin okul öncesi dönem çocukları için uygulanabilir hale gelmesine önemli katkılarda bulunmuştur (Gür, 2011).

3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin İçeriği

Çocuklar için felsefe eğitimi, bir metinden hareketle tekilden genele doğru giden bir sorgulamayı ve o metni kavramsal açıdan tartışmayı sağlamaktadır. Bu eğitimde kullanılacak çocuk romanları, kısa hikayeler, şiirler, gazete haberleri, denemeler gibi metinlerin seçimi önemlidir. Bu nedenle çocuklarla felsefe yapmak üzere kullanılacak metinlerin Lipman ve Sharp'ın belirttiği gibi bazı temel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Metinler çocukların günlük hayatıyla ilişkili olmalı, çocukların yaşlarına uygun olmalı ve çocukların anlayamayacağı soyutlamalar içermemelidir. Ayrıca çocukların hayatlarında olan ve anlamaları daha kolay olan mutluluk, dostluk gibi felsefi kavramlar metindeki olaylar içinde gizli olarak yer almalıdır. Metinlerdeki karakterler sorgulama sırasında çocuklara model olmalıdır. Bu karakterler, sıradan, günlük yaşam içinden kişiler olmalıdır. (Çayır, 2015).

3.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Çocuklara Katkıları

Lipman, erken yaşta alınacak düşünme eğitiminin öneminden *Philosophy for Children* adlı makalesinde bahsetmiştir. Lipman çocuklar için üniversitelerde verilen felsefe eğitiminden değil, çocukların ilgisini çekecek bir felsefe eğitiminden söz etmektedir. Lipman çocuklara verilecek felsefe eğitiminin çocuklara göre olması gerektiğinden, yani çocuklar için felsefe eğitiminden söz etmiştir. Ona göre çocuklar için felsefe, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmek için kullanılan bir eğitim yaklaşımıdır (Lipman, 1976).

Okul öncesi eğitimde çocuklara göre felsefi uygulamalar için birçok kitap yazılırken, dört veya beş yaşındaki çocuklarla felsefe uygulanmaktadır. Araştırmalar, çocuklar dört veya beş yaşlarında olsalar bile, çocuklar için felsefe programlarına katılan çocukların eleştirel düşünme ve

diyalog becerilerini geliştirmede önemli ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Bu durum, Mathews'in araştırmasında da belirgindir. Mathews, çocukların diyaloglarını kaydetmiş ve onların çok küçük yaşlardan itibaren doğal filozoflar olduğunu göstermiştir. Çocuklar filozofların yaptığı gibi etraflarındaki şeyleri sorgulamışlar ve felsefi görevlerinde yetişkinlerin dikkatini çekmek için mücadele etmişlerdir (Gasparatou& Kampeza, 2012).

Felsefe çocuklar içindir. Çünkü felsefede bisiklet veya topla değil, düşünceler, kelimeler ve nesnelere oynamaya izin verilir. Felsefede, çocukların oyunlarından ve maceralarından uzak durmasına gerek yoktur. Onlar düşüncelerini bu oyunlarda ve maceralarda kullanma şansına sahip olurlar. Bazı yaratıcı ve oyun çağrıştıran sorular sorabilirler. Çocukların dünyası oyun ve eğlence dünyasıdır ve yetişkinler olarak görevimiz onları bu dünyadan ayırmak değil, onları oyuna dahil etmeye çalışmaktır (Gaedi, 2015).

Felsefenin çocuklar için açık bilişsel hedefleri vardır. Felsefe, zihni çalışmaya zorlar. Bu, zorluklar, temel düşünme ve yapısal etkileşim yoluyla yapılır. Çocuklar için felsefe eğitimi programının aynı zamanda demokratik karar alma sürecini öğreten sosyal bir amacı da vardır. Bu program, devamlı katılımın sağlanmasına ve bireyin bilincinin gelişmesine yol açabilir. Düşünme yönteminin öğretilmesi bu programın en genel ve açık hedefi olarak düşünülebilir. Lipman'ın bakış açısına göre, bu programın en önemli amacı çocukların nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Gaedi, 2015).

3.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

Çocuklar için felsefe eğitimi ne felsefe tarihini öğretmeye ne de metin okutmaya yönelik, akademik bir felsefe eğitimi değildir. Çocuklar için felsefede filozoflardan, düşünce akımlarından söz edilmemektedir. Çocuklar için felsefe, 'düşünme eğitimi'dir. Bu eğitim ile çocukların düşünme becerilerini geliştirmeleri felsefi diyalogla amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle bu eğitim, çocukları düşünmeye, soru sormaya teşvik eden ve diyalog yoluyla felsefi düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimidir. Kısacası, bu eğitim ile çocuklara felsefi düşünmenin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bireysel hedeflerin ve rekabetin olmadığı, işbirliği içinde gelişen bir yaklaşımdır. Yaklaşımda materyaller de kullanılmaktadır. Bu materyaller, çocukların eleştirel düşünme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmektedir (Taşdelen, 2014; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Öğüt, 2019). Lipman'ın bu programında, çocukların düşünen, yargıda bulunan, bu yargıyı savunabilen, gerekçelendirebilen, sorgulayabilen bireyler haline gelmeleri amaçlanmaktadır (Vansielegem ve Kennedy, 2011).

O halde çocuklarla felsefe eğitiminde çocukların düşünen, sorgulayan, tartışan bireyler olmaları için hangi materyaller kullanılmalıdır? Lipman (2003), çocuklarla felsefe eğitiminde hikaye kullanmanın öneminden bahsetmiştir. Ona göre, bu eğitimde çocuklara birbirleriyle tartışma ortamı sunulması hikayeler aracılığıyla olmaktadır. Wartenberg de (2009), Lipman gibi, çocuklar için felsefe eğitiminde hikayelerin çocuklara felsefi soruları/kavramları kendi aralarında tartışma fırsatı verdiğiinden bahsetmektedir. O, çocuklarla felsefe eğitiminde hikayeye geçmeden önce hikayeye ilgili resimlerin incelenmesi ve hikayenin başlığı üzerine konuşulması gerektiğini söylemektedir. Hikaye okurken, felsefi kavram belirlenmeli ve hikayedeki olaylar belirlenen felsefi kavram çerçevesinde sorularla tartışılmalıdır. Hikaye okunduktan sonra ise hikayenin bütünü göz önüne alınarak felsefi kavramlar sorular üzerinden tartışılmaya devam edilmelidir (Çayır, 2015).

Wartenberg, çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin özelliklerinden de bahsetmektedir. Ona göre öğretmen, felsefi tartışmanın hem başlatıcısı hem de düzenleyicisidir. Öğretmenin neyin iyi bir felsefi tartışma oluşturduğunu bilmesi yararlı olsa da, tartışılacak konularla ilgili uzmanlık bilgisine sahip olması gerekmemektedir. Öğretmenler genellikle bu 'uzman' bilgiye sahip olmasalar da yine de sınıflarında felsefi tartışmalara öncülük etmede etkili olmaktadır. Wartenberg, felsefi tartışmada ideal grup sayısının 6 ile 12 çocuk arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Felsefi tartışmada diyalog, çocukların yorumlarıyla yönlendirilmektedir. Fakat öğretmenin felsefi tartışma için derse hazırlanması ve sunulan materyalin ana konusundan kaynaklanan bazı sorulara önceden karar vermesi gerekmektedir. Bu nedenle felsefe eğitiminde öğretmenin kolaylaştırıcı rolü vardır. Ona göre öğretmenin felsefe bilmesine gerek olmadığı için çocuklara sadece felsefi meseleleri birbirleriyle nasıl tartışacaklarını öğrettiğinde, çocuklar felsefeye katkıda bulunacaktır. Lipman da çocuklarla felsefe eğitiminde öğretmenlerin çocuklara görüşlerini dayatmamaları gerektiğini savunmuştur (Çayır, 2015; Ventista, 2019; Wartenberg, 2009).

Çocuklar için felsefe eğitiminde, felsefi tartışmada Sokratik diyalog yönteminin farklı örnekleri ele alınmaktadır. Bu uygulamada bazı uygulayıcılar Lipman'ın felsefi kitaplarını, bazıları ilgi çekici buldukları hikayeleri, bazıları da felsefi bir soru kullanmaktadırlar. Diyalog farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir. Birçok uygulayıcı, eşler arası diyalogu tercih ederken, diğerleri daha yapılandırılmış bir uygulama kullanır ve öğrencilerin farklı görevleri yerine getirmesini sağlar. Ayrıca felsefi konularda söylem; bir hikaye ya da roman, bir şiir ya da şarkı, bir soru ya da düşünce

deneyi ile başlamaktadır. Bu etkinliğin ana amacı, çocuklara düşünmeyi ve tartışmayı öğretmektir (Gasparatou& Kampeza, 2012).

Direk'e göre de çocuklar için felsefe, metin, öykü, gazete haberi ya da günlük yaşam deneyimleriyle çocukların diyaloglarla ve tartışarak kavramları ifade etmelerini sağlamalıdır. Ayrıca çocukların hem okuduklarından hem de deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirmelerde bulunmasına katkıda bulunmaktadır (Çayır, 2015). Böylece çocuklar felsefeyle tanışarak, felsefi düşünmeyi öğrenecekler ve geliştireceklerdir.

Öğüt'ün *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar için Felsefe* adlı tezinde belirttiği üzere, 'Çocuklar için felsefenin, çocukların 'düşünce deneyleri' yapmasına fırsat sunan bir eğitim olduğu söylenebilir. Nasıl ki çocuklara, bilimsel araştırmayı küçük ölçekte deneyimlemesi için fizik, kimya, biyoloji alanlarında *deney* yapma fırsatı sağlanıyorsa, çocukların felsefeyle tanıştırılmaları için de düşünce deneyleri yapması sağlanabilir. Nasıl ki bilimsel olanın temel nitelikleri, bilimlerin temel ilkeleri, çok basit ve temel düzeyde erken yaşta çocuklara öğretilabiliyorsa, felsefenin de temel ilkeleri öğretilir, felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren etkinliklerden yararlanılabilir' (Öğüt, 2019).

Çocuklar için felsefe programının eğitim içeriğine felsefi hikayeler dışında şiir, haber raporu, çocuk oyunları, müzik, resim koleksiyonları ve belgesel gibi diğer örnekler de eklenmiştir. Çocukların deneyimi de bir diğer önemli yetenektir. Moriss ve Hanish (2000), sınıfta düşünmeyi geliştirmek için uygulanan hikayelerden (1996) ve oyunlardan (1997) bazı ardışık hikayeler tasarlamışlardır. Moriss'in (1992) araştırma için açıkladığı uygulama yöntemleri olan başka resimli kitaplar da vardır. Küçük çocuklar için tasarlanmış, anaokulunda ve okul öncesi çağlarda kullanım için daha uygun bazı videolar da vardır (Akt. Gaedi, 2015).

3.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Uygulama Örnekleri

Gasparatou ve Kampeza, *Introducing Philosophy for Children (P4C) in Kindergarten in Greece* adlı makalelerinde Yunanistan'da 5-6 yaşındaki okul öncesi çocuklarla yaptıkları felsefi uygulamalarını ele almışlardır. Bu uygulamada çocuklara sekiz resimli hikaye kitabı kullanmışlardır. Hikayeleri seçerken çocukları düşünmeye, soru sormaya teşvik etmeye, dostluk ve farklılık konularında aralarında etkileşim olmasına özellikle dikkat etmişlerdir. Örneğin,

'Something Else' (Başka bir şey) hikayesindeki 'something else' kahramanı herkesten farklı olduğu için dışlanmaktadır, tüm çabalarına rağmen kimse onu arasına almak istememektedir. Başka sıradışı kahraman olan 'something' ortaya çıktığında, onu başta dışlasa da tecrübesi ona başkasının farklılıklarını kabul etmesini sağlamaktadır. 'Elmer' hikayesinde, rengarenk/yamalı fil olan Elmer (ve onu gri olan diğer fiillerden farklılaştıran), diğer fiillerden farklı olmasının eğlenceli olduğunu fark etmektedir. 'The Lamb Who Came for Dinner' (Akşam yemeğine gelen kuzu) hikayesinde ise aç kurt evine gelen küçük kuzuyu yemek istemektedir. Fakat kuzu kurdun yemeği değil, arkadaşı olmak istemektedir (Gasparatou& Kampeza, 2012).

Gasparatou ve Kampeza'nın (2012) çalışmalarında çocuklara hikayeyi öğretmenler okumuşlar ve hikayeyi çocuklarla tartışmışlardır. Öğretmenlere çocukların konuşmadan önce düşünmeleri için yeterli zaman sağlamalarına; çocukların görüşlerini ifade etmelerine, bu görüşleri açıklamalarına ve görüşlerini savunmalarını teşvik etmelerine; eşler arası diyalogu başlatmalarına; çocuklara kendilerini hikayenin kahramanlarının yerine koymalarına ve bakış açılarını savunmalarına; çocukların hikayenin farklı yönlerine odaklanabilmelerine yönelik bilgiler vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlere her bir hikayenin çeşitli felsefi konularından bahsetmişlerdir. Mesela, *Something Else* hikayesinde grubun arkadaşlık, farklılık ve benzerlik veya korku gibi farklı kavramlara odaklanmasını önermişlerdir. Son olarak, konu ile ilgili öğretmenlere bazı önerilen sorular sunmuşlardır. Mesela:

Grup arkadaşlığa odaklanırsa, çocuklara şunları sorabilirsiniz:

- Onlar arkadaşlarını nasıl seçiyorlar?
- İyi bir arkadaş edinmek nedir?
- Birisine arkadaş diyebilmek için bize benzer olmalı mıdır?
- Arkadaşlarımızın hangi yönlerden bize benzer olmasını bekliyoruz?
- Başka çocukların sizinle oynamak istemediğini hiç hissettiniz mi? Siz onların fikrini değiştirmelerini sağlamak için ne yaptınız?

• Grup farklılığa/benzerliğe odaklanırsa, çocuklara şunları sorabilirsiniz:

- Bir çiftten ayağa kalkmasını ve benzerliklerini/farklılıklarını tanımlamasını isteyin: Siz aynı mısınız?

Özkan (2020)

- Tüm insanlar birbirine benziyor mu? Sizce birbirinden farklı olmak iyi bir şey midir?

Neden?

- Eğer kıyafet değiştirirsen başka biri olur muydun?

• Tüm insanların tamamen aynı şeyleri sevmelerini ister misiniz (sadece ekmeğin kırıntısını veya tavuğun bacağına yeme)? Herhangi bir soruna neden olur mu?

- Grup korkuya odaklanırsa, çocuklara şunları sorabilirsiniz:

- En son ne zaman korktunuz?

- Sizi ne korkutur? (Gasparatou& Kampeza, 2012).

Gasparatou ve Kampeza'nın makalesinde uygulama ile ilgili aşağıdaki örnekler verilmiştir:

1. Örnek

Çocuk 3:... derin denizde.

Öğretmen: Neden?

Çocuk 3: Çünkü akvaryumda olmaktan hoşlanmadı.

Öğretmen: Akvaryumdan neden hoşlanmadı?

Çocuk 3: Çünkü orada tek başına yaşıyordum (Gasparatou& Kampeza, 2012).

2. Örnek

Öğretmen: Şu küçük kuzunun ne kadar hoş olduğuna bakın.

Çocuk 2: Kurt yemek istiyor... dilini yaladığını gördüğüm için.

Öğretmen: Diş ağrısı olabilir mi (öğretmen dişlerini gösteriyor) ve...

Tüm çocuklar: Hayır!

Öğretmen: Hayır. Onu yemek istedi

Çocuk 2: Onu pişirmek istedi.

Öğretmen: Kurt ve kuzu arkadaş olabilir mi? Kurt küçük kuzuyu yemek istiyor. Onlar nasıl olabilir?

Çocuk 13: Çünkü kalbi atıyor ve onunla (kuzu) arkadaş olmak istiyordu. Ve başka arkadaşı olmadığı için.

Öğretmen: Nasıl arkadaş olabilirler, kuzu kurttan korkar? Çocuk 5 söyle.

Çocuk 5: Kuzu, korkarsa ... Ona (kuzu) bu şekilde hissetmeyi bırakması için bir şeyler yapmaya çalışırdım (Gasparatou& Kampeza, 2012).

Sonuç

Çocuklar için felsefe eğitimine yönelik çalışmaları yürütmek için 1974 yılında kurulan Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), ‘Neden çocuklar için felsefe?’ sorusuna şu yanıtları vermiştir: Felsefe çocuklara, sıradan ama şaşırtıcı kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, dünyayı daha anlamlı hale getirme ve bu dünyada kendileri için neye değer verileceğini keşfetme şansı sunmaktadır. Çocukların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine katkı sağlamaktadır. Felsefenin faydaları, çocukların felsefi sorgulamaya aktif katılımıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca felsefe etik disiplini de içermektedir. Çocuklar televizyon, internet ve diğer medyalar yoluyla etik sorunlarıyla ilgili fikirlere ve görüntülere maruz kalmaktadırlar. Çocuklar için felsefe, çocuklara değerleri dikte etmek yerine, etik sorgulama yoluyla düşünce, duygu ve hareket alışkanlıklarını düzeltme sağlayarak kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çocuklar için felsefe, değerler eğitimi için temel olan empati ve toplum yanlısı davranışın geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Institute for the Advancement of Philosophy for Children).

Çocuklar için felsefe, çocukların birlikte düşünmesine, çocukların başkalarının fikirlerini kopyalamamasına, kendi fikirlerini üretmesine, sorgulamalarına, fikirlerini savunmalarına, yeni fikirlere karşı hoşgörülü olmalarına, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, duygusal gelişimlerine, yaratıcı olmalarına, yaşlıları ve yetişkinler ile arasındaki ilişkinin derinleştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar için felsefe programını ileri süren Lipman’a göre çocuklara, eleştirel düşünme felsefe ile öğretilmektedir. Çocukların felsefi düşünmeyi öğrenmeleri için de meraklı oldukları, hayal güçlerinin geniş olduğu, sorgulama özelliklerinin olduğu erken yaşlarda felsefeyle tanıştırılmalıdırlar.

Kaynakça

- Çayır, A. N. (2015). *Çocuklar İçin felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 394850)
- Direk, N. (2016). *Küçük prens üzerine düşünmek* (6. Baskı). İstanbul: Pan Yayınları.
- Gaedi, Y. (2015). The nature of philosophy for children and its role in teaching and learning, *Philosophy Study*, 5 (6), 292-296. DOI: 10.17265/2159-5313/2015.06.004
- Gasparatou R. & Kampeza M. (2012). Introducing philosophy for children (P4C) in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching & Philosophical Praxis*, 33 (1), 72-82.
- Gür, Ç. (2011). Çocuklar İçin Felsefe, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 1312-1318. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Tarihsiz). Why philosophy for children? [Çevrim içi: <https://www.montclair.edu/iapc/what-is-philosophy-for-children/why-philosophy-for-children/>], Erişim Tarihi: 25 Şubat 2020.
- Karadağ F. & Demirtaş Yıldız V. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği, *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 19-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (4), 23-37.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 7 (1), 17-39.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 226445)
- Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 595272)
- Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe, *Türk Dili*, 562-568.

- Vansieleghiem, N., & Kennedy D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801
- Ventista, Ourania M. (2019). *An evaluation of the 'philosophy for children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* (Durham theses, Durham University, School of Education). Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/13121/>
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children`s literature*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

Görme Engelliler için Klavye Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Examining Effectiveness of the Keyboard Training Program for the Visually Impaired

Mehmet Salih Küçüközyiğit¹

Salih Çakmak²

Alıntılama: Küçüközyiğit, M.S., Çakmak, S. (2020). Görme engelliler için klavye öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(1), 62-88.

Geliş tarihi:

29 Şubat 2020

Kabul tarihi:

24 Nisan 2020

© UEAD 2020

Tüm hakları saklıdır.

Received:

29 February 2020

Accepted:

24 April 2020

© UEAD 2020

All rights reserved.

Özet: Görme engelli bireylerin eğitimi ve bilgi edinimi için Braille Yazı Sisteminin (BYS) tek başına yeterli olmadığı düşünülmektedir. Görme engelliler için fırsat eşitliğini sağlayacak tedbirlerin başında Bilişim tabanlı teknolojiler gelmektedir. Bilişim tabanlı teknolojileri görme engelli bireylerin müfredata erişimine yönelik birçok alternatifi de beraberinde getirmektedir. Görme engelliler için standart klavye ile yazı yazmak erişilebilir, kolay öğrenilen ve ucuz bir yöntem olabilir. Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı (TEKÖP) görme engelli öğrencilerin klavye ile yazma öğrenmelerini amaçlayan bir bilgisayar programıdır. Türkçe Etkin Klavye Öğretmen Programı'nın etkililiğini inceleme amacı doğrultusunda "örnek olay çalışması" kullanılmış ve araştırma okuma yazma bilmeyen bir görme engelli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 53 oturum boyunca bilgisayar rehberliğinde gerçekleştirilen 15 dakikalık oturumlar halinde yapılan öğretimler sonucunda görme engelli öğrencinin seslendirilen metinleri klavye aracılığı ile yazabildiği gözlemlenmiştir. Öğrenci, öğrenci velisi ve öğretmeninden toplanan sosyal geçerlilik verileri çalışmanın olumlu sonuçlar verdiği yönündedir.

Anahtar kelimeler: Klavye, görme engelli , yazma, yardımcı teknoloji

Abstract: Information-based technologies bring many alternatives for visually impaired individuals to access the curriculum. For the visually impaired, typing with the standard keyboard can be accessible, easy to learn and inexpensive. Turkish Active Keyboard Teaching Program is a computer program that aims to help students with visual impairments learn to how to write with a keyboard. In order to examine the effectiveness of the Turkish Active Keyboard Teacher Program, a "case study" was used and the research was carried out with an illiterate student. It was observed that the visually impaired student was able to write the voiced texts via the keyboard as a result of the training carried out during the 53 sessions held under computer

¹ (Sorumlu yazar)Arş.Gör.,Gazi Üniversitesi, mskozyigit@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5980-532X>.

²Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, salih_cakmak@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9248-0050>.

guidance. Social validity data collected from students, parents, and teachers indicate that the study yields positive results.

Keywords: Keyboard, visually impaired, typing, assistive technology

Giriş

Okuma yazma becerileri okul hayatında elde edilen ilk ve en önemli becerilerdendir (Giblin, Collins ve Button, 2014). Öğrencilerin akademik alanlarda başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Nitelikli bir okuma yazma eğitiminden yoksun kaldığı için iyi okuyamayan ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları mümkün görünmemektedir (Washburn, 2016). Modern dünyada, etkin okuma becerisine sahip olmayan bir insan- istenen bilgi birikimine ve bilgi işleme yeteneğine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi olmadığı takdirde, elde edilen bilgi birikimi de çevreyle paylaşamaz (Bayat ve Çelenk, 2015).

2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlanan Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte ses temelli okuma-yazma öğretimi benimsenmiş ve bu yöntem uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005). Bu yöntemde öğrenciler sırasıyla İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri, İlk Okumaya Başlama ve Bağımsız Okuma Yazma aşamalarını izler (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2013; MEB, 2019). İlk okuma yazma çalışmaları; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturma aşamalarından oluşturulmuştur (Özcan ve diğerleri, 2013). Bu aşamalardan sonra öğrencilerin bağımsız okuma ve yazmaya başlayabilecekleri varsayılmaktadır (Bayat ve Çelenk, 2015). İlkokula yeni başlayan normal gelişim gösteren çocuklar, bağımsız okuma ve yazma sürecine birkaç ay içerisinde kolayca başlayabilmekte ve çoğunlukla aynı eğitim öğretim yılı içinde dönem sonuna doğru çok yüksek oranlarda bağımsız ve akıcı olarak bu becerileri kullanarak okuyup yazabilmektedirler (Durukan ve Alver, 2008; Yaşar ve Aktay-Güvey, 2015).

Görme engelli öğrenciler ise birincil duyu kanalı olarak dokunmayı ve işitmeyi kullandıklarından okuma yazmayı Braille (kabartma) yazı sistemi (BYS) ile öğrenmektedirler (Koenig, 2000). Braille alfabesi, iki sütunda yer alan altı noktanın çeşitli kombinasyonları ile harfleri, rakamları, noktalama işaretlerini, matematik işaretlerini, müzik notalarını kodlanabildiği bir alfabe sistemidir (MEB, 2015). Fakat YYS'nin Latin harflerle yazmaya göre birtakım

dezavantajları bulunmaktadır. Latin harfleri ile yazılmış metinler Braille alfabesine dönüştürüldüğünde çok fazla yer kaplamakta ve okuma parmak uçları ile dokunsal olarak yapıldığından okumayı oldukça yavaşlatmaktadır (Erickson ve Hatton, 2007). Okuma yavaşlığını gidermek için ve metinleri kısaltmak gerekir. Bu nedenle BYS’de birtakım kısaltmalar kullanılır. Metinleri kısaltmak için; bir harf kısaltmaları, iki harf kısaltmaları, hece kısaltmaları, kelime kökü kısaltmaları olmak üzere dört farklı kısaltma tekniği kullanılır. Listelenebilecek kısaltmalar toplamda 194 adettir (MEB, 2015). Bu kısaltmaların tamamının öğrenilmesi çok uzun ve yorucu bir süreçtir. BYS’ni öğrenmek zorunda olan görme engelli çocuklar BYS ile belirlenen sesleri, heceleri, kelimeleri ve sonrasında yeralan kısaltmaları okumayı ve yazmayı ilkökul 3.sınıfın sonunda ancak öğrenebilmektedirler (Küçüközyiğit ve Çakmak, 2018). Hatta bir çok total görme engelli öğrencinin ek bir engeli olmamasına rağmen BYS ile okuma yazmayı, kısaltmalar ve noktalama işaretleri ile birlikte ancak 4.sınıfta öğrenebilir. Görme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerini Braille yazı sistemi ile gerçekleştirebilmek için zor ve uzun bir öğrenme sürecinden geçmek zorunda kaldıkları söylenebilir (Küçüközyiğit ve Çakmak, 2018).

BYS’nin olumsuz yönleri sadece kısaltmalar ile sınırlı değildir. Görme engelli öğrenciler BYS ile yazabilmek için birtakım ek materyallere ihtiyaç duymaktadırlar. Yazma esnasında meydana gelen hataları düzeltmek veya yazıyı kontrol etmek ise zordur. BYS ile yazma ve okuma son derece yavaştır (Küçüközyiğit ve Çakmak, 2018). Görme engelli öğrenciler için bir diğer yazma aracı ise Braille Daktilolardır. Fakat Braille daktilolarda da kağıt yerleştirmek, yazılan metni kontrol etmek ve düzeltme yapmak için kağıt daktilonun yazma bölümünden çıkarılıp tekrar yerleştirmeyi gerektirmektedir. Tablet ve çiviye göre kontrol ve düzeltme daha hızlı olsa da süreci yavaşlatmaktadır. Ayrıca Braille daktilolar ithal ve pahalı yardımcı araçlardır.

Görme engellilerin BYS ile yazı yazmayı öğrenmenin zor olması, material kullanım güçlükleri ve erişilebilirlik problemleri fırsat eşitliğine uymayan bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Görme engelli bireylerin eğitimi ve bilgi edinimi için yeterli olmadığı da düşünülmektedir (Guerreiro ve diğerleri, 2013). Okuma ve yazmanın diğer akademik becerilerin temeli olduğu düşünüldüğünde görme engelli öğrenciler için sadece eğitim hayatında değil, kişisel gelişim ve mesleki alanlarda da uzun dönemli bir geri kalma etkisinin (Matthew etkisi) kaçınılmaz olduğu belirtilmektedir (Küçüközyiğit ve Çakmak, 2018; Perc, 2014).

Görme engelliler için fırsat eşitliğini sağlayacak tedbirlerin başında Bilişim Tabanlı Teknolojiler (BTT) gelmektedir. BTT'in başında bilgisayar teknolojileri gelmektedir. Görme engelli bireyler için bilgisayar, farklı programlar yardımıyla dokunsal girdiler (klavye) ve işitsel dönütler sağladıklarından bilgi edinim gereksinimlerini karşılayacak bir araç olarak kullanılabilir (Bouck ve Meyer, 2012; Hink ve Suarez, 2010; Mannheimer, Ferati, Bolchini ve Palakal, 2009; Vener ve Glinert, 1988). Geliştirilen programlar yardımı ile görme engelli öğrenciler bilgisayarı okuma ve yazma aracı olarak kullanabilmekte ve dokunsal olarak bilgisayarı kontrol edebildikleri için kolaylıkla bilgiye erişmeleri mümkün olabilmekte ve yazılı iletişim fırsatından da yararlanabilmektedir. Bu sebeple bilgisayar kullanmak görme engelli kullanıcılar için tercihten öte bir gereksinime dönüşmektedir (Angelocci ve Connors, 2002).

Ülkemizde de Dünya' da olduğu gibi görme engelli olan bireylere hizmet edecek şekilde hazırlanmış birçok ekran okuma programı (Jaws, GVZ, Teknoses, Net Okur, Windows-Eyes vb) bulunmaktadır (Subaşıoğlu, 2000). Bu programlar farklı firmalar tarafından, farklı özelliklerde geliştirilseler de temel olarak bilgisayarda işlenen bilgiyi seslendirme esasına dayanır ve görme engellilerin işitsel algılarını kullanabilmelerini sağlar. Fakat görme engelli öğrencilerin BTT ile tanışmaları ekranlarından daha geç olmaktadır. Çünkü görme engelli çocuklar Braille okuma yazmayı öğrendikten sonra bilgisayar derslerini almaya başlamaktadır. Ayrıca görme engelli çocuklar düşünülerek hazırlanan ekran okuma programları (Jaws, GVZ, Teknoses, Net Okur, Windows-Eyes vb.) ülkemizde uygulanmakta olan ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretim sistematığıyla uyumlu değildir. Çünkü kullanılmakta olan bütün sesli programlar, sessiz harfleri ses olarak değil harf olarak seslendirmektedir. Örneğin; "l" sesini ekran okuma programları "le", "t" sesini "te", "s" sesini "se" diye seslendirmektedir. Bu şekilde harfler mevcut sesleri ile değil harf olarak sesletildiği için görme engelli çocuklara hizmet eden ekran okuma programları, görme engelli çocuklara okuma, yazma ve dinleme becerilerinin öğretiminde kullanılamamaktadır.

Görme engellilerin bilişim teknolojilerini kullanarak yazmayı öğrenmesine yönelik olarak yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır (Avhad, Jadhav, Arbune ve Khainar, 2016; Duarte-Barón, Pabón, Claros ve Gil, 2016; Hong, 2012; Iqbal ve diğerleri, 2014; Jayaprakash, Kanmani, Antony ve Anil, 2016; Khidri, Memon ve Jameel, 2014; Luckner, Bruce ve Ferrell, 2016; Rao, 2006; Wagh ve diğerleri, 2016). Bu araştırmalarda görme engellilerin elle veya BYS ile yazmalarına alternatif olarak kullanılacak sistemler üzerinde durulmuştur. Hong (2012) yaptığı araştırmada görme

engellilerin kullandıkları Braille notalma cihazlarını ve bunların özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Braille notalma cihazlarının internete bağlanma, verileri depolayabilme, kelime işlemciler ile birlikte kullanılabilme, farklı cihazlar ile bağlantı kurabilme, e-posta ve sms gönderme ve farklı cihazları control etme gibi birçok özelliklerinin olduğunu ve görme engelliler için kullanışlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca standart klavyelerin de görme engellilerin bilgisayar erişimine imkan sağladığını da ortaya koymuştur. Goodrich (2003) yaptığı araştırmada görme engellilerin okuma yazmasına yardımcı teknolojileri incelemiş ve bu teknolojileri sayarken standart bilgisayar klavyesinde yer vermiş ve görme engellilerin kullanımına uygunluğuna değinmiştir. Benzer bir şekilde Rao (2006) görme engelliler için geliştirilen seslendirme ve Braille cihazlarının kullanılabilirliği ve etkileri üzerine yaptığı araştırmada bu cihazların klavye ile de kullanılabilmesini belirtmiştir. Nicolau, Montague, Guerreiro, Rodrigues ve Hanson (2017) yaptıkları çalışmada ise görme engellilerin standart klavye kullanımları hem laboratuvar ortamında hemde günlük kullanımda değerlendirmiştir. Görme engellilerin klavye kullanımlarının hız, hata oranı ve ortam farklılıklarına göre incelendiği bu kapsamlı çalışmada görme engellilerin sekiz hafta gibi bir sürede ortalama klavye yazma hızına erişebildikleri görülmüştür. Ayrıca görme engellilerin ellerinin klavye üzerindeki hareketleri, hatalarının benzerliği ve hızlanma oranları da incelenmiş ve görme engellilerin bu davranışlarında belirgin bir örüntü bulunamamıştır.

Klavye ile bir metin oluşturmak, belli tuşların yerlerini görsel olarak belirleyip kinestetik olarak etki ederek bu tuşlara basmayı gerektiren, öğrenilmiş bir beceridir (Freeman, Mackinnon ve Miller, 2005). Öğrenciler klavyede pratik yaptıkça ve yetkinlikleri arttıkça, tuşlara basmak için görsel geri bildirim daha az, kas belleğine daha fazla güvenmeye başlarlar (Marom ve Weintraub, 2015). Motor öğrenme olarak da adlandırılan bu değişimin belli aşamaları vardır (Schmidt, Lee, Winstein, Wulf ve Zelaznik, 2018). Fitts ve Posner (1995) motor öğrenme sürecini bilişsel, çağrışımsal ve özerk gelişimden oluşan üç aşamada incelemişlerdir. Bilişsel aşama, bir görevi tamamlamak için gerekli olan hareket fikrini anlamayı içerir, ancak henüz hareketin nasıl kopyalanacağı bilinmez (Zwicker ve Harris, 2009). Bu aşamada öğrenci Görsel ve kinestetik geribildirimleri kullanarak klavyeyi daha iyi tanır. Çağrışımsal aşama, motor hareketi üretmek için etkili stratejinin belirlenip, görev performansında ayarlamalar yapmaya başlanma aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci tuşlara basmak için hareket kalıplarını içselleştirecek ve görsel uyarılardan daha çok kinestetik geri bildirim güvenmeye başlayacaktır (Marom ve Weintraub, 2015). Motor

öğrenmenin son aşaması veya özerk aşama, sadece kinestetik geri beslemeye ile motor becerinin gerçekleştirilmesini içerir (Marom ve Weintraub, 2015; Zwicker ve Harris, 2009). Öğrencilerin yazma hızı ve doğruluğu, pratik ve kas hafızası ile artar (Stevenson ve Just, 2014). Bu seviyede beceri otomatiktir, çok az dikkat verilerek hatta başka görevlerde bulunurken gerçekleştirilebilir (Zwicker ve Harris, 2009).

Öğrenciler klavyede yeterince uzmanlaşmazlarsa tuşları aramak için daha fazla zaman ve metin üretmek için daha az zaman harcayabilirler (Preminger, Weiss ve Weintraub, 2004). Freeman ve diğerleri (2005) öğrenciler için klavyeyle ilgili literatür incelemesinde, beceri kazandıktan sonra klavyeyi uygulama fırsatları sağlamanın yanı sıra, yeterlilik geliştirmede uygun klavye eğitiminin çok önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

Klavye ve kelime işlemcilerin kullanımı ile bağlantılı olarak düzenleme kolaylığı, okunabilirlik, daha fazla motivasyon ve artan kelime üretimi miktarı gibi birçok avantajları gözlenmiştir (Freeman ve diğerleri, 2005; Smith, 1989; Stevenson ve Just, 2014). Klavye ile ilgili hatalar meydana gelebildiği, ancak genellikle bu hataların kompozisyonun okunabilirliğini etkilemediği de belirtilmiştir. Klavye hatalarının daha çok boşluk veya yanlış harf kullanımını şeklinde olduğu belirtilmiştir (Smith, 1989). El yazısı ile Braille yazmanın karşılaştırıldığında çalışmada ise klavye ile yazmanın öğrencilerin dikkatini daha uzun süre yazma faaliyetinde tutulabildiği ve daha fazla kelime üretmelerine sebep olduğu saptanmıştır (Connelly, Gee ve Walsh, 2007; Hoot, 1986). Klavye ve el yazısını karşılaştıran araştırmalarda ise, el yazısının klavye ile metinleri yazmaya kıyasla daha yorucu bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Freeman ve diğerleri, 2005). Benzer bir araştırmada el yazısı ile kopyalama yapan denekler, uzun yazma sürecinde yazdıkları ellerine masaj yapma veya yazmayı durdurarak ellerini rahatlatmaya uğraştıkları görülmüş; klavye ile kopyalama yapan deneklerde ise benzer davranışlar veya herhangi bir yorgunluk belirtisi gözlenmemiştir (Clark, 2014). Klavye ile yazmada, yazılı çalışma üretmek daha az yorulduklarından dikkatlerini el yazısının mekaniğinden ziyade yazdıklarının içeriğine odaklandıkları da saptanmıştır (Berninger, Abbott, Augsburg ve Garcia, 2009; Connelly ve diğerleri, 2007; Freeman ve diğerleri, 2005; Weigelt Marom ve Weintraub, 2015).

Cowles, Hedley ve Robinson (1983) beş -altı yaşındaki öğrencilerin “Touch to Type Typing” programı ile yapılan öğretim sonucunda çok az hata ile yazabildiklerini belirtmişlerdir. Britten (1988) yirmi dakikalık oturumlar halinde haftada üç kez klavye öğretimi gerçekleştirdiği 22 ikinci

sınıf öğrencisi ile öğretim gerçekleştirilmeyen öğrencilerin klavye yazma becerilerini karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. Sonuçlar klavye eğitimi alan öğrencilerin klavye ile yazma puanlarında, öğretime katılmayan kontrol grubunun puanlarına göre önemli ölçüde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, Chwirka Chwirka, Gurney ve Burtner (2012) tarafından bir klavye programına katılan 66 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir pilot çalışma ile de desteklenmektedir. Bu çalışmalar erken yaşta klavye ile yazma becerisinin kazanılmasının mümkün olduğunu göstermektedir. Fakat Pisha (1994) üçüncü sınıftan altıncı sınıflara kadar olan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada sınıf seviyesi arttıkça klavye ile yazma becerisinin de arttığı gözlemlenmiştir. Nichols (1995) tarafından yapılan bir araştırmada ise üçüncü sınıftan altıncı sınıflara kadar olan öğrencilerin iki klavye öğretim yönteminin karşılaştırılması çalışmasında üçüncü sınıftaki öğrencilerin yeterli klavye ile yazma beceri seviyesine çıkabildikleri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak klavye ile yazma becerisinin öğretilmesi için tavsiye edilen belirli bir yaş bulunmamaktadır.

Klavye eğitimi için öğretimin süresi ile de belirli bir standart yoktur. Daha önceki klavye eğitimi çalışmalarında, 5 saatten 30 saate kadar değişen klavye eğitimi süreleri kullanılmıştır (Freeman ve diğerleri, 2005). Nichols (1995) iki farklı klavye öğretim süresi içeren bir araştırma yapmıştır. Klavye öğretimlerinden birisi kısa süreli ve yoğun, diğeri ise uzun süreli ve az çalışma süreleri içeriyordu. Çalışma iki farklı tipteki klavye programını karşılaştırırsa da, araştırmacı sonuç olarak olarak uzun süreli ve kısa çalışma oturumları içeren program için daha yüksek klavye hızlarına ulaşıldığını göstermiştir.. Freeman ve diğerleri (2005) toplam yirmibeş ile otuz saatlik eğitimin klavye eğitimi için önerilen bir miktar olduğu sonucuna varmışlardır. Klavye öğretimlerinin gözden geçirilmesi sonucunda bir klavye öğretiminin haftada iki ile beş kez, 20 ila 45 dakikalık öğretimler içermesinin uygun olacağı söylenebilir. Klavye eğitimi ile ilgili yapılacak daha fazla araştırma ile tanı, yaş ve eğitim süreleri ile ilgili daha net bilgilere ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı (TEKÖP)

Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı (TEKÖP) görme engelli öğrencilerin klavye ile yazma öğrenmelerini amaçlayan bir bilgisayar programdır. TEKÖP'nin oluşturulma süreci özel eğitim alan uzmanlarından görme engelliler için klavye öğretiminde kullanılacak strateji ve yöntemleri ile ilgili bilgiler toplanılarak başlanmıştır. Bu bilgiler programın tasarım sürecinde

kullanılmıştır. Programın kod yazımının devam ettiği süreçte kod yazar ekibi, uygulamacı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden bir alan uzmanı 14 ay boyunca düzenli olarak bir araya gelerek ürün gelişimini takip etmişlerdir. TEKÖP'nin kullanılabilirliği ile ilgili farklı zamanlarda uygulamacı ve kod yazarları beş defa farklı öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirmişlerdir. Bu pilot uygulamalarda programın çalışması ve öğrencilere uygunluğu ile ilgili bilgiler toplanmış ve bu bilgilere göre düzenlemeler gerçekleştirilerek programa son hali verilmiştir. TEKÖP 1. Sınıf öğrencilerin okuma ve yazmayı ses temelli olarak öğrenmeleri ve Türkçe'nin fonetik bir dil olmasından dolayı Türkçe ses temelli olarak hazırlanmıştır.

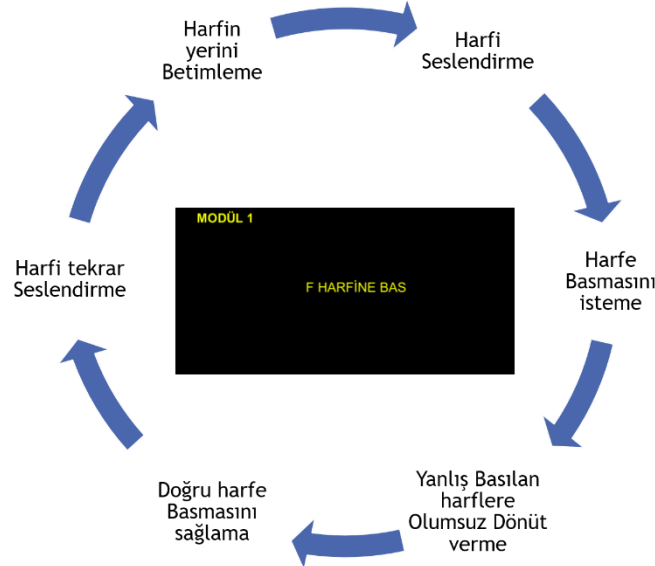
Evrensel tasarım ölçütlerine göre üretilen standart klavyelerde “F” ve “J” tuşlarında çentikler bulunmaktadır. Bu tuşlara işaret parmakları yerleştirildikten sonra diğer parmaklara karşılık gelen tuşlar “D”, “S”, “A”, “K”, “L”, “Ş” tuşlarıdır. “A”, “S”, “D”, “F”, “J”, “K”, “L”, “Ş” tuşları anasıra tuşlar olarak adlandırılmaktadır. TEKÖP belli bir sıra takip etmektedir. Birinci aşamada öğrencinin anasıra tuşları öğrenmesi amaçlanmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. TEKÖP Aşamaları İçin Basma Görevi Sayıları ve Harf Grupları

Aşamalar	Harf Grupları	İstenen Basma Görevi	Minimum Doğru Basılacak Tuş Sayısı	Maksimum Süre
1. Aşama	A,S,D,F,J,K,L,Ş	40	36	160sn
2. Aşama	A,S,D,F,J,K,L,Ş	46	41	184sn
3. Aşama	E, İ, N	53	48	212sn
4. Aşama	O,M,U,T,Ü,Y	61	55	244sn
5. Aşama	R, I, B	70	63	280sn
6. Aşama	Z, Ç, G, C, P	80	72	320sn
7. Aşama	H, V, Ğ, F	93	84	372sn
8. Aşama	Tüm harfler	106	96	424sn
9. Aşama	Tüm Harfler	122	110	488sn

Bu amaca ulaşabilmek için öğrenciye harfin yeri betimlenir, harf seslendirilir, öğrencinin harfe basması istenir, öğrenci harfe bastığında harf tekrar seslendirilir ve öğrenci yumuşak bir uyarı sesi duyar. Öğrencinin farklı harflere bastığı durumlarda ise sert bir uyarı sesi duyulur. Bu şekilde öğrenci yanlış ve doğru tuşlara bastığında işitsel olarak dönüt alır (Şekil 1). Öğrenci istenen performans düzeyinde doğru bir şekilde ilgili tuşlara basıncaya kadar o aşamayı tekrar eder. Ölçüt sağlanınca bir sonraki aşamaya geçer. Aşamalar Öğrenciler tüm harfleri ve heceleri %90 doğru bir şekilde ve bir harfi 4 saniye içince basıncaya kadar devam etmektedir. TEKÖP toplam dokuz aşama

içermektedir ve dokuzuncu aşamanın sonunda öğrencilerin bağımsız olarak klavyede kısa cümleleri bağımsız olarak yazmaları hedeflenmektedir.



Şekil 1. TEKÖP Çalışma Döngüsü

Harflerin yerlerini öğrencilerin bulması iki amaca hizmet eder. Bunlardan ilki öğrenciye bilgisayar yardımı ile verilen öğretimin olabildiğince iki paydaş arasında olmasını sağlamak. Diğeri ise Öğrencilerin tuşların yerlerini bulmaya çalışır iken klavyeyi daha iyi algıladıkları ve kavradıklarının ön uygulamalarda görülmüş olmasıdır. Öğrencilerin birinci aşama sonunda hece oluşturabilecek kadar harfin sesini ve konumlarını öğrenmeleri ve akıcı bir şekilde ilgili tuşlara basmaları beklenmektedir (Tablo 2). İkinci aşamada basılan tuşlar ayrı ayrı seslendirildikten sonra birleştirilerek hece olarak seslendirilmeye başlanır (Tablo 2). Bu süreç sekizinci aşamaya kadar devam eder. İkinci aşama ve sekizinci aşama arasındaki her aşama için öğrencilere yeni tuşlar ve sesler öğretilir. Önceki aşamalarda öğrendiği sesler ile birlikte yeni öğrendiği seslerden oluşan heceler haf harf yazdırılır ve hece olarak seslendirilir. Her aşama için o aşamada öğrendiği sesler en az üç daha önceki aşamalarda öğrendiği sesler en az bir defa tekrar edilecek şekilde hazırlanmış hece örnekleri arasında rastgele örneklemeler alınarak sunulmaktadır. Sekizinci aşamada ise heceler bütün olarak seslendirilir ve öğrenciden bu heceleri çözümlyerek yazmaları beklenir. Son aşamada ise öğrencilere üç ile beş kelimedenden oluşan basit cümleler seslendirilerek bu cümleleri yazmaları

Görme Engelliler için Klavye Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

istenir. Açık erişimli TEKÖP çalışma dosyalarına “<https://github.com/mskozyigit/tekop>” adresinden erişim sağlanabilir.

Tablo 2. *Aşamalara Göre TEKÖP Davranışları*

Aşama	TEKÖP Davranışı	Öğrenciden Beklenen	TEKÖP Davranışı
1.Aşama	Harf Seslendirme	Harfe Basma	Basılan Harfleri Seslendirme
2.Aşama	Harf Seslendirme	Harflere Basma	Basılan Harfleri Seslendirme, Heceleri Seslendirme
3.Aşama	Harf Seslendirme	Harflere Basma	Basılan Harfleri Seslendirme, Heceleri Seslendirme
4.Aşama	Harf Seslendirme	Harflere Basma	Basılan Harfleri Seslendirme, Heceleri Seslendirme
5.Aşama	Harf Seslendirme	Harflere Basma	Basılan Harfleri Seslendirme, Heceleri Seslendirme
6.Aşama	Harf Seslendirme	Harflere Basma	Basılan Harfleri Seslendirme, Heceleri Seslendirme
7.Aşama	Harf Seslendirme	Harflere Basma	Basılan Harfleri Seslendirme, Heceleri Seslendirme
8.Aşama	Kelime Seslendirme	Kelimeleri Yazma	Basılan Harfleri Seslendirme, Kelimeleri Seslendirme
9.Aşama	Cümle Seslendirme	Cümleleri Yazma	Basılan Harfleri Seslendirme, Cümleleri Seslendirme

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; görme engelli öğrencilerin akranları ile benzer zamanlarda yazma becerilerini kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülen TEKÖP' nın bir öğrencinin yazma becerileri üzerindeki etkilerini gözlemlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır.

1. TEKÖP görme engelli öğrenciye klavyede bulunan ASDFJKLŞ (anasıra) harflerine parmaklarını yerleştirerek dokunsal ve işitsel ayırt etmeye ve konumlarını her seferinde doğru şekilde bularak basmayı öğretmede etkili midir?
2. TEKÖP görme engelli öğrenciye klavye üzerindeki sırasıyla parmaklarını yerleştirdiği ASDFJKLŞ (anasıra) harfleriyle oluşan iki sesli heceleri (KA-LA-SA-DA vb.) çözümleyerek klavyede doğru bir şekilde yazmasında etkili midir?
3. TEKÖP görme engelli öğrenciye klavye üzerindeki yerleri öğretilen anasıra harfleri ile ELAKİNOMUTÜY harflerinin konumlarını her seferinde doğru şekilde bularak bu sesler ile oluşturulan iki ve üç sesli heceleri dinleyerek, hecelerde bulunan sesleri ayırt edip klavyede doğru bir şekilde yazabilmesinde etkili midir?
4. TEKÖP görme engelli öğrenciye diğer harf gruplarındaki harflerden meydana gelen iki ve üç sesli heceleri dinleyerek, ecelerde bulunan sesleri ayırt edip klavyede doğru bir şekilde yazabilmesinde etkili midir?

Yöntem

TEKÖP'nin etkililiğini inceleme amacı doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "örnek olay çalışması" kullanılmıştır. Örnek olay çalışması, tek bir bağlamın içerisindeki dinamikler ve süreçlere odaklanan bir stratejidir ve bilimsel sorulara yanıt aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Örnek olay çalışması; belirli bir birey, sınıf veya kurumun oluşturduğu bir sistemi/üniteyi anlamak ve bu sistemin/ünitenin üzerinde durmak veya incelemek şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2009). Bir duruma yönelik unsurlar (ortam, birey, olay, süreç vb. gibi), bütüncül olarak araştırılarak ilgili durumun bu unsurlardan nasıl etkilendiği belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003)

Katılımcı

Araştırmada ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler; Devlet veya üniversite hastanelerinden total görme engelli tanısı almış olması (bireyin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/200 ya da daha az olması ve 20 dereceden daha az görme alanının bulunması. Herhangi bir ek yetersizlik ve gelişimsel gecikmeye sahip olmaması. Sağ ve sol elini gösterebiliyor olması ve parmaklarının isimlerini biliyor olması. Bir yetişkin ile en az 15 dakika etkileşimde kalabilmesi' dir. Katılımcı seçebilmek amacıyla görme engelliler okullarına kurum ziyaretleri yapılmış, okuldan bilgi alındıktan sonra aileler ile görüşülerek araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü olan ailelerin çocukları ile doğrudan gözlemler yapılarak öğrencilerin önkoşul becerilere sahip olup olmadıkları kontrol edilerek araştırma katılımcısı seçilmiştir.

Bu araştırmada katılımcı Milli eğitim bakanlığına bağlı bir görme engelliler okulunda birinci sınıfa devam eden 8 yaşında, görme engelli bir erkek öğrencidir. Katılımcı üniversite hastanesinden veilmiş görme engelli raporuna sahiptir. Katılımcının sağlık kurulu raporu incelendiğinde %3 görmeye sahip olduğu, retinitis pigmentosa yani tavukkarası teşhisi aldığı görülmektedir. Öğrenci birincil duyu organı olarak dokunma duyusunu kullanmaktadır. Öğrencinin ek bir engeli bulunmamaktadır. Öğrenci bağımsız bir şekilde okul içerisinde sınıfını bulamamakta, okulda hareket edememekte, tenefüs saatlerinde bahçeye çıkamamaktadır. Öğrenci düşük bağımsız hareket becerilerine sahiptir. Öğrenci Braille yazı ve okuma çalışmaları yapmaya henüz yeni başlamış ve Braille okumayı henüz öğrenmemiştir. Öğrencinin ismi etik kurallar gereği gizlenerek

İlker kod ismi verilmiştir. Öğretmeni İlker'in derslere aktif katılmadığını belirtmiştir. Sınıf ve rehberlik öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda Braille okuma ve yazma konusunda zorlandığı ve akranlarının gerisinde kaldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Temel Bilgisayar Becerileri Değerlendirme Formu

Öğrencinin temel bilgisayar becerilerini değerlendirebilmek için Temel Bilgisayar Becerileri Değerlendirme Formu hazırlanırken TEKÖP'nın yönlendirme tuşları olan TAB, Boşluk ve ENTER tuşları dikkate alınmıştır. Öğrenci sadece bu tuşları kullanarak programı kontrol edebilecektir. Bu tuşlara göre beceri analizi yapılarak öğrencinin temel bilgisayar becerilerini değerlendirebilmek için Temel Bilgisayar Becerileri Değerlendirme Formu hazırlanmıştır.

El ve Parmak İsimleri Değerlendirme Formu

TEKÖP'nı yönergelerinde betimlemeler yönere ve parmak isimlerine göre verilmektedir. Bu sebeple El ve Parmak İsimleri Değerlendirme Formu geliştirilirken temel yön ve parmak isimlerini bilme becerileri listelenmiştir. Bu becerilerin karşısında ise araştırmacının değerlendirme yapması için ise "evet" ve "hayır" sütununa yer verilmiştir.

Pekiştireç Belirleme Formu

Pekiştireç belirleme formunda öğrencinin adı-soyadı, yiyecekler-içecekler, oyuncaklar, sosyal ödüller ve etkinlikler başlıkları altında ödül listeleri yer almaktadır. Ödül listelerinin yanındaki üç sütunda ise severim, sevmem, çok severim seçenekleri bulunmaktadır. Formun en alt kısmında ise bu oturum için seçilen pekiştirecin yazılacağı boşluk mevcuttur.

Klavyede Doğru Basılan Harf Sayısı

öğrenci her bir program aşamasında kendisinden yazması istenen harfler arasından doğru sıra ile doğru bastığı harf sayısıdır. TEKÖP öğrencinin klavye üzerinde doğru bastıkları bütün tuşları otomatik olarak kayıt etmektedir. Bu kayıtlara araştırmacı istediği zaman bilgisayar dökümlerinden ulaşabilir.

Klavyede Yanlış Basılan Harf Sayısı

Öğrencinin her bir program aşamasında kendisinden yazması istenen harfler arasından yanlış sıra veya yanlış bastığı harf sayısıdır. TEKÖP öğrencinin klavye üzerinde yanlış bastığı bütün tuşları otomatik olarak kayıt etmektedir. Bu kayıtlara araştırmacı istediği zaman bilgisayar dökümlerinden ulaşabilir.

Bir Harfe Basmak İçin Geçen Süre

Öğrencinin her bir program aşamasını tamamlamak için harcanan dakika cinsinden sürenin, doğru sıra ile doğru bastıkları harflerin sayısına oranıdır. Bir program aşamasını tamamlamak için harcanan sürenin doğru basılan harf sayısına bölünmesi ile bulunur. TEKÖP öğrencinin klavye tuşlarına basarken geçen süreyi otomatik olarak kayıt etmektedir. Bu kayıtlara araştırmacı istediği zaman bilgisayar dökümlerinden ulaşabilir.

Sosyal Geçerlilik Formu

Araştırmanın sosyal etkilerini gözlemleyebilmek amacı ile bu yönde görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmesi için uzman görüşüne sunulmuş ve düzenlemeler yapılmıştır. Sosyal geçerlilik formu geliştirilirken dolaylı ve doğrudan etkilenen kişilere yönelik amaç, süreç ve etkiyi ortaya koymaya yönelik sorulara yer verilmiştir. TEKÖP uygulamalarına dair görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından Sosyal Geçerlilik Formu bu şekilde geliştirilmiştir. Geliştirilen form yardımı ile uygulama yapılan öğrenci, velisi ve öğretmeninden sosyal geçerlilik verileri toplanırken kullanılmıştır.

Uygulama Güvenirlik Belirleme Formu

TEKÖP öğretim uygulama basamaklarının araştırmacı tarafından yerine getirilip getirilmediği ve bu basamakların güvenilir bir şekilde uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla Uygulama Güvenirliği Belirleme Formu geliştirilmiştir. Uygulama güvenirlik belirleme formu geliştirilirken Araştırmacının uygulaması gereken temel basamaklar listelenmiştir. Beklenen davranışların karşısında ise gözlemcilerin değerlendirme yapmaları için ise “evet” ve “hayır” sütunu bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Very toplama süreci üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenciye TEKÖP'nin kullanımını için temel bilgisayar becerilerinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi, ikinci bölüm TEKÖP ile yapılan klavye öğretim oturumları ve son olarak geçerlilik güvenirlik verilerinin toplanmasıdır.

Temel Bilgisayar Becerilerin Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi

Uygulamacı, öğrenciye bilgisayarı göstererek tanıtır, çalışmanın adını söyler ve öğrenci için etkili olduğu bilinen bir pekiştirecin verilebileceğini belirterek kuralları açıklar. Öğrencinin bilgisayar klavyesi üzerindeki Boşluk tuşuna basması sağlanarak bunun boşluk tuşu olduğu söylenir. Boşluk tuşunun klavyenin neresinde olduğunu anlaması için eliyle klavyede farklı noktalara dokunması sağlanır. Öğrenciden bunun ne olduğu tekrar sorulur ve boşluk tuşuna basması istenir. Hatalı cevaplar düzeltilir ve doğru tuşa basmadığı durumda fiziksel yardım ile doğru tuşa basması sağlanır ve doğru tepki pekiştirilir. Öğrenci bağımsız olarak doğru tepki verinceye kadar bu şekilde devam edilir.

Daha sonra Öğrencinin bilgisayar klavyesi üzerindeki TAB tuşuna basması sağlanarak bunun TAB tuşu olduğu söylenir. TAB tuşunun klavyenin neresinde olduğunu anlaması için eliyle klavyede farklı noktalara dokunması sağlanır. Öğrenciden bunun ne olduğu tekrar sorulur ve TAB tuşuna basması istenir. Hatalı cevaplar düzeltilir ve doğru tuşa basmadığı durumda fiziksel yardım ile doğru tuşa basması sağlanır ve doğru tepki pekiştirilir. Öğrenci bağımsız olarak doğru tepki verinceye kadar bu şekilde devam edilir.

Daha sonra Öğrencinin bilgisayar klavyesi üzerindeki ENTER tuşuna basması sağlanarak bunun ENTER tuşu olduğu söylenir. ENTER tuşunun klavyenin neresinde olduğunu anlaması için eliyle klavyede farklı noktalara dokunması sağlanır. Öğrenciden bunun ne olduğu tekrar sorulur ve ENTER tuşuna basması istenir. Hatalı cevaplar düzeltilir ve doğru tuşa basmadığı durumda fiziksel yardım ile doğru tuşa basması sağlanır ve doğru tepki pekiştirilir. Öğrenci bağımsız olarak doğru tepki verinceye kadar bu şekilde devam edilir. Oturum sonunda öğrenciye seçtiği pekiştireç verilir.

Temel Bilgisayar Becerileri Değerlendirme Formu kullanılarak öğrencinin bu tuşları isimlendirmesi, yerlerini doğru olarak bulabilmesi ve basması değerlendirilir. Öğrenci temel bilgisayar becerilerini %80 ve üstü düzeylerde kazandığında TEKÖP ile öğretim oturumlarına başlanmıştır.

Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programının (TEKÖP) Öğretim Oturumları

TEKÖP ile öğretim oturumlarına geçildikten sonra kendisini tekrar eden bir süreç izlenir. TEKÖP açıldıktan sonra öğrenciden başlamak için boşluk tuşuna basmasını ister. Öğrencinin boşluk tuşuna basması ile TEKÖP bir harfi seslendirir ve bu harfe ait tuşun yerini betimler. TEKÖP Öğrenciden bu tuşa basmasını ister. Öğrencinin doğru veya yanlış tepkileri geçen süre ile birlikte TEKÖP tarafından kayıt edilir. Program ilk olarak F harfini seslendirir ve öğrenciden çentikli olan bu tuşa basmasını ister. Sonra J harfini seslendirerek yine çentikli olan bu tuşu bularak basması istenir. Öğrenciden tuşların yerini kendisinin bulması klavye üzerindeki kontrolünü ve algılamasını arttırmak içindir. Öğrencinin TEKÖP'nin yönergelerini yerine getirip getirmeme durumlarına göre üç farklı senaryo mevcuttur. a) öğrenci yönergede istenen tuşa bastı b) Öğrenci istenen yönergeyi 5 saniye istenen tuşa basmadı, c) Öğrenci yönerge dışında başka bir tuşa bastı.

Yönergelerde istenen tuşlara bastığı durumlarda öğrenciye müdahale edilmez ve TEKÖP çalışmaya devam eder. Öğrenci yönergede istenen tuşa 5 saniye içerisinde basmaz ise öğrenci için sözel ipucundan başlayarak ipuçları giderek arttırılır ve son olarak fiziksel yardım ile istenen tuşa basması sağlanır. Sözel ipucundan başlanmasının sebebi Öğrencinin klavyeyi dokunsal olarak algılamasını kesmemek ve öğrencinin tekrar parmaklarını yerleştirmesi için zaman kaybetmesini engellemektir. Öğrencinin istenen tuş dışındaki diğer tuşlara bastığı durumlarda programdan olumsuz dönüt verilir ve araştırmacı tarafından artan ipuçları verilerek doğru tuşu bulması sağlanır.

Öğrenci her bir oturum için TEKÖP tarafından belirlenmiş olan belli sayıda tuşa %90 oranında doğru olarak ve ortalama bir tuşa 4 saniye içerisinde bastığı zaman bir sonraki aşamaya geçer. Her bir oturum için öğrenciden istenen tuşlara basması bir beceri, bu tuşlara 4 saniye içerisinde basması ise akıcılık olarak ele alınmıştır. Eğer öğrenci her bir aşama için talep edilen basmaların %90' dan az tuşa doğru tuşa basar veya bir tuşa basmak için ortalama 4 saniyeden daha uzun bir zaman geçerse aynı aşamayı tekrar eder. Doğru basılan harf sayısı, yanlış basılan harf sayısı, bir tuşa basmak için geçen ortalama süre bilgileri TEKÖP tarafından kayıt edilir. TEKÖP uygulama oturumları haftada 4 gün ve her gün 15 dakika olarak planlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

TEKÖP oturumları sona erdikten sonra geçerlilik ve güvenilirlik verileri toplanmaya başlanmıştır. TEKÖP öğretim oturumları videolarının %40'ı seçkisiz atama ile seçilerek seçilen

videolar Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışan aynı zamanda doktora eğitimine devam eden iki kişi tarafından izlenmiştir (Tablo 4). Gözlemciler videoları izlerken uygulama güvenilirlik formlarını doldurmuşlar ve bu bilgiler kayıt altına alınmıştır.

Sosyal geçerlilik verileri ise öğrenci, öğrenci ebeveyni ve öğretmeni ile sosyal geçerlilik verilerinin toplanması için görüşmeler düzenlenerek toplanmıştır.. Sosyal geçerlilik verileri bu görüşmelerde Sosyal Geçerlilik Formu kullanılarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Temel bilgisayar becerilerinin değerlendirilmesi yüzde olarak hesaplanmıştır. Öğrenci %80 veya daha yüksek bir oranda temel bilgisayar becerilerine sahipse temel bilgisayar becerilerine sahip olarak değerlendirilmiştir.

TEKÖP 'nın herbir aşaması için belli sayıda harf tuşuna basma görevi öğrenciden beklenmektedir (Tablo 1). Bu görevleri gerçekleştirirken öğrenci hem bir harfe basmak için geçen ortalama süre üzerinden hem de klavyede doğru basılan harf sayısı bakımından değerlendirilmiştir. Öğrenci o an bulunduğu aşamada bir harfe basmak için ortalama olarak 4 saniyeden daha uzun süre geçirdiyse o aşama için başarısız olmuş demektir. Aynı şekilde öğrenci o an bulunduğu aşamada toplam basma görevlerinin %90 nından az doğru harfe bastırya yine o aşama için başarısız olmuş demektir. Öğrenci her iki şartı bir arada sağladığı zaman o aşama için başarılı olmuş demektir ve bir sonraki aşamaya geçebilir. Bütün aşamaların analizleri bu şekilde yapılmaktadır. Ayrıca klavyede doğru basılan harflerin standart sapması alınarak öğrencinin doğru basma sayılarının farklılaşması da analiz edilmiştir. Amaca Yönelik, Sürece Yönelik, Etkiye Yönelik olarak hazırlanan Sosyal Geçerlilik Formu sonuçları betimsel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin sosyal geçerlilik verileri bu değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Etik Konular

Bu araştırma başlamadan önce katılımcı öğrencinin velisi gönüllü onam formunu imzalamış ve katılımcı öğrencinin kendisi de çalışmaya gönüllü olmuştur.

Araştırmada yararlanılan kaynaklar telif hakları düzenlemelerine riayet dilerek kullanılmıştır.

Araştırma Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 24.10.2019 tarihli, 14588481-605.99-E.1923875 sayı no ile araştırma izinleri alınarak yapılmıştır.

Bulgular

Temel bilgisayar becerilerinin öğretimi oturumlarından sonra TEKÖP öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla birlikte İlker'in klavyede doğru bastığı kelime sayısı artmaya, yanlış bastığı tuş sayısı ve bir harfe basmak için geçen süre azalmaya başlamıştır (Tablo 3).

İlker 12 TEKÖP oturumu sonucunda klavyede doğru basılan harf sayısını kararlı bir şekilde %90 ve üstü değerlere taşımış ve birinci aşamayı tamamlamıştır. İkinci aşamayı 8 oturum, üçüncü aşamayı 7 oturum, dördüncü aşamayı 5 oturum, beşinci aşamayı 6 oturum, altıncı aşamayı 6 oturum, yedinci aşamayı 6 oturum, sekizinci aşamayı 3 oturum, dokuzuncu aşamayı 3 oturum sonucunda tamamlamıştır (Tablo 3).

İki, dört ve sekiz hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumları için İlker'in ortalama klavyede doğru basılan harf sayısı 110, ortalama klavyede yanlış basılan harf sayısı 11,3, bir harfe basmak için ortalama geçen süre 3 saniye, doğru bastığı tuşların standart sapması 5,1 harf olmuştur. İlker'in izleme oturumlarında ortalama doğruluk oranı %90 olmuştur.

Tablo 3. *Görme Engelli Öğrencinin TEKÖP Aşama Sonuçları*

Aşamalar	Oturum Sayısı	Ort. Doğru Basılan Harf Sayısı	Ort. Tuşa Basma Süresi	Ort. Doğruluk %
1.Aşama	12	24	5,6	%58
2.Aşama	8	39	3,8	%86
3.Aşama	7	46	3,8	%88
4. Aşama	5	53	3,4	%86
5.Aşama	6	61	3,4	%87
6.Aşama	6	71	2,9	%88
7.Aşama	3	82	2,8	%88
8.Aşama	3	98	2,2	%93
9.Aşama	3	112	3	%93

Araştırma Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular

1. *Görme engelli öğrenci için Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı klavye üzerindeki “F,J,A,S,D,K,L,Ş” harflerini dokunsal ve işitsel olarak ayırt etmelerinde ve konumlarını her seferinde doğru olarak bulup parmaklarını konumlandırmasında etkili midir?*

İlker birinci aşamayı 12 oturumda %90 ve üzeri bir başarı göstererek ve bir harfe basmak için ortalama geçen süre 3,9 olarak tamamlamıştır. İlkerin birinci aşamayı tamamlaması yaklaşık olarak bir ay sürmüştür. İlkerin birinci aşamayı bu kadar uzun sürede tamamlamasının sebebinin ilk defa bilgisayar ile doğrudan etkileşime geçerek bireysel olarak çalışması olduğu düşünülmektedir. Birinci aşama “F,J,A,S,D,K,L,Ş” harflerinin dokunsal olarak klavye üzerindeki yerleri ve bu harflerin seslerinin eşleştirilme becerilerini gerektiren görevlerinden oluştuğu göz önüne alındığında görme engelli öğrencinin Fonetik Temelli Yazma ve Seslendirme Yazılımı ile yapılan öğretim sonucunda “F,J,A,S,D,K,L,Ş” harflerini dokunsal ve işitsel olarak ayırt etmesinde ve konumlarını her seferinde doğru olarak bulup parmakları ile doğru şekilde basmasında etkili olduğu söylenebilir.

2. *Görme engelli öğrenci için Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı kullanarak kendisine söylenen “F,J,A,S,D,K,L,Ş” harflerinden meydana gelen iki sesli heceleri (KA-LA-SA-DA vb.) çözümleyerek heceleri klavyede doğru bir şekilde yazmasında etkili midir?*

İlker ikinci aşamayı 8 oturum sonucunda klavyede doğru basılan harf sayısını kararlı bir şekilde %90 ve üstü değerlere taşımış, bir harfe basmak için ortalama geçen süreyi 3,4’e taşımış ve tamamlamıştır. İkinci aşamayı görme engelli Öğrencinin “F,J,A,S,D,K,L,Ş” harflerinden meydana gelen iki sesli heceleri (KA-LA-SA-DA vb.) çözümleyerek heceleri klavyede doğru bir şekilde yazma becerilerini gerektiren görevlerden oluştuğu göz önüne alındığında görme engelli öğrencinin Fonetik Temelli Yazma ve Seslendirme Yazılımı ile yapılan öğretim sonucunda “F,J,A,S,D,K,L,Ş” harflerinden meydana gelen iki sesli heceleri (KA-LA-SA-DA vb.) çözümleyerek harfleri klavyede doğru bir şekilde yazmasında etkili olduğu söylenebilir.

3. *Görme engelli öğrenci için Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı söylenen “E,L,A,K,İ,N,O,M,U,T,Ü,Y” harflerinden meydana gelen iki ve üç sesli heceleri dinleyerek hecelerde bulunan sesleri ayırt edip yazabilmesinde etkili midir?*

İlker üçüncü aşamayı 7 oturum, dördüncü aşamayı 5 oturum sonucunda klavyede doğru basılan harf sayısını kararlı bir şekilde %90 ve üstü değerlere taşımış ve tamamlamıştır. Üçüncü

aşama öğrencinin “E,L,A,K,İ,N” harflerinden meydana gelen iki sesli heceleri (Kİ-EL-AS-KAL vb.) çözümlyerek heceleri klavyede doğru bir şekilde yazma becerisini gerektiren görevlerden oluşmaktadır. Dördüncü aşama ise öğrencinin “O,M,U,T,Ü,Y” harflerinden meydana gelen iki sesli heceleri (MU-TÜY-SU-YO vb.) çözümlyerek heceleri klavyede doğru bir şekilde yazma becerisini gerektiren görevlerden oluşmaktadır. Bunlar göz önüne alınarak TEKÖP ile yapılan öğretimin “E,L,A,K,İ,N,O,M,U,T,Ü,Y” harflerinden meydana gelen iki ve üç sesli heceleri dinleyerek hecelerde bulunan sesleri ayırt edip yazabilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

4. *Görme engelli öğrenci için Türkçe Etkin Klavye Öğretim Programı diğer harf gruplarındaki harflerden meydana gelen iki ve üç sesli heceleri dinleyerek hecelerde bulunan sesleri ayırt edip yazabilmesinde etkili midir?*

Sekizinci aşamada tüm harf gruplarını içeren kelimelerin çözümlenerek yazılmasını gerektiren görevlerden meydana gelmektedir. İlker sekizinci aşamayı başarılı bir şekilde tamamlayabilmiştir. Dokuzuncu aşamada ise 4 ile 5 arasında kelime içeren cümlelerin çözümlenerek yazılmasını gerektiren görevlerden meydana gelmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda görme engelli öğrencinin TEKÖP ile diğer harf gruplarındaki harflerden meydana gelen iki ve üç sesli heceleri dinleyerek hecelerde bulunan sesleri ayırt edip yazabilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Bulguları

Gözlemciler güvenirlik formlarını doldurulduktan sonra veriler; Gözlenen araştırmacı davranışı/ Planlanan araştırmacı davranışı x100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirlik değeri $3034/3185*100 = \%95$ olarak hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Güvenirlik Maddeleri ve Puanları

Planlanan Araştırmacı Davranışları	Gözlenen/Planlanan
Etkinlik sonu için öğrenciyle birlikte uygun pekiştirecin seçilmesi.	52/53
Öğrenciye çalışma sırasında uyması gereken kuralların açıklanması.	53/53
Bilgisayar klavyesinin öğrencinin rahatlıkla parmaklarını konumlandırabileceği bir şekilde önüne yerleştirilmesi.	51/53
TEKÖP'ün çalıştırılması.	53/53

Öğrencinin yönergede istenen tuşa basması için 4 saniye beklenmesi.	1225/1354
Öğrencinin uygun tuşa bastığı durumda tepkisiz kalması.	1139/1142
Öğrencinin uygun tuşa 4 saniyede basmadığı durumda sesin tekrar edilmesi.	208/212
Öğrenci ses tekrar edilmesine rağmen tuşu bulamadığı durumda sözel ipucu verilerek tuşun yerinin betimlemesi.	135/142
Sözel ipucuna rağmen öğrencinin tuşun yerini bulamadığı durumda fiziksel yardım ile tuşa basmasının sağlanması.	65/70
Etkinlik sonunda öğrenci pekiştirecin verilmesi.	53/53
Toplam	3034/3185

Sosyal Geçerlilik Bulguları

Araştırma sona erdikten sonra sosyal geçerlilik formları araştırmaya katılan öğrenciye, öğrenci velisine ve öğrencinin öğretmeni ile uygulanmıştır. Sosyal geçerlilik formu 10 soru içermektedir.

1. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bilgisayarda yazı yazmayı öğrenmeyi ister miydin?

İlker “ben bilgisayarı hiç bilmiyordum, ama öğrenmek istiyordum” şeklinde cevap vermişlerdir. Annesi “İlker henüz okuma yazma bilmediği için biz bilgisayar falan hiç düşünmemiştik” demiştir. Öğretmeni ise “Benim aklıma geliyordu ama şuan erken olduğunu düşünüyordum” demiştir.

2. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bilgisayarda yazı yazmayı öğrendiğinde bunun sana başka faydalar da sağlayacağını düşünüyor musun?

İlker bu soruya “evet bence” şeklinde cevap vermiş. Annesi “bizim bilgisayarımız yok, o yüzden çok fayda sağlayacağını düşünmüyorum” demiştir. Öğretmeni ise bilgisayarda yazı yazmalarının öğrenci için başka faydalar da sağlamasının muhtemel olduğunu belirtmiştir.

3. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Çalışılan bu becerinin, senin öğrenmen gereken diğer beceriler arasından öncelikli beceri olduğunu düşünüyor musun?

İlker bu soruya “bilmiyorum” şeklinde cevap vermiş. Annesi klavye ile yazmadan daha önemli becerilerin olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmeni öğrencinin daha önemli akademik becerilerde eksiklikleri olduğunu söylemiştir.

4. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Sence bilgisayarda yazı yazmayı öğrenmen senin diğer akademik becerilerine olumlu bir etki yapabilir mi?

İlker bu soruya “olabilir tabi” şeklinde cevap vermiş. Annesi “bilgisayar ile her şeyi daha kolay öğrenir herhalde” şeklinde olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmeni de bilgisayarda yazı yazmayı öğrenmesinin onun diğer akademik becerilerine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

5. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bilgisayarda yazı yazmayı öğrenirken bilgisayarın sana rehberlik etmesi hoşuna gitti mi?

İlker “bilgisayarın böyle olduğunu bilmiyordum, çok güzel oldu” derken Annesi “tabi ki, bilgisayarla çok iyi anlaşıyorlar, bizde de anlatıyordu. keşke bizi de böyle dinleseler” demiştir. Öğretmeni ise öğrencinin bilgisayarda yazı yazmayı öğrenmesi sürecinde bilgisayar rehberliğinden hoşnut olduğunu iletmiştir.

6. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bu çalışma sırasında hoşuna gitmeyen bir durum ile karşılaştın mı?

İlker çalışmanın çok uzun sürdüğünü ve sürekli aynı modülü tekrar ettiğinden şikayet etmiştir. Annesi ve öğretmeni ise bu süreçte herhangi olumsuzluk ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

7. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bu çalışma sayesinde bilgisayarda yazı yazma becerinin geliştiğini düşünüyor musun?

İlker bilgisayarda yazı yazma becerilerinin geliştiğini söylemiştir. Annesi ve Öğretmeni de İlker’in bilgisayarda bağımsız olarak yazı yazacak kadar geliştiğini belirtmişlerdir.

8. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bu çalışmanın senin ses ve harf bilgini geliştiğini düşünüyor musunuz?

İlker ses ve harf bilgisinin geliştiğini düşündüğünü söylemiştir. Annesi ve öğretmeni de öğrencinin ses ve harf bilgisi olarak geliştiğini düşündüğünü söylemiştir

9. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Bilgisayarda yazı yazmayı öğrenmede bilgisayarın sana rehberlik etmesinin etkili olduğunu düşünüyor musun?

İlker bilgisayar rehberliğinden memnun olduğunu ifade etmiştir. Süreci “bilgisayar ne güzel ne yapacağını söylüyor o zaman çok kolay oluyor” şeklinde tanımlamıştır. Annesi bilgisayarın rehberliğinin öğrenci tarafından takip edildiğini ve etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmeni de bilgisayar rehberliğinin etkili olduğunu belirtmiştir.

10. (Çocuğunuzun/Öğrencinizin) Sence diğer arkadaşların da bilgisayarda yazı yazmak bu şekilde öğrenebilir mi?

İlker “bazıları öğrenebilir ama bazıları da öğrenemez” diyerek çekinceleri olduğunu söylemiştir. Annesi diğer arkadaşlarına da bu şekilde klavye ile yazma becerisinin öğretilbileceğini belirtmiştir. Öğretmeni ise ek bir engel durumu olmadığı durumlarda İlker’in diğer arkadaşlarına da bu şekilde klavyede yazma öğretilbileceğini söylemiştir.

Öğrenciye/ Veliye/ Öğretmene bu sorular dışında bu çalışma ile ilgili eklemek istedikleri bir düşünceleri olup olmadığı sorulduğunda ise İlker “Ben artık klavye ile yazmayı öğrendim, bilgisayarda başka şeyler de yapmayı öğretecek misiniz?” demiş. Annesi “ben bu kadarını beklemiyordum hocam. Çok sağ olun” demiştir. Öğretmeni ise “İlker çok yavaş bir öğrenci olmasına rağmen klavye kullanmayı bu şekilde öğrenmesi beni çok şaşırttı. Sesleri ve harfleri de bu çalışma sayesinde kolay öğrendiğini düşünüyorum. Bilgisayar kullanmayı da kısa zamanda öğrenirse kendisi için çok faydalı olur.” demiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda görme engelli öğrenciye klavye ile yazma becerilerinin öğretilmesinde TEKÖP’nin etkililiğine yönelik olarak sorulan dört farklı araştırma sorusu bulunmaktadır. Bu sorulara araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak olumlu sonuçlar alınmıştır. Görme engelli öğrenci klavyede bulunan çentikli harf tuşları ve harf seslerini eşleştirebilmiş, sonrasında diğer harf gruplarında bulunan harf tuşları ve seslerini de eşleştirebilmiş, bu harflerin yerlerini klavye üzerinde her seferinde doğru şekilde bulmuş, iki sesli, üç sesli hece ve kelimeleri klavye ile yüksek doğruluk oranlarında ve hızlı bir şekilde yazabilecek hale gelmiştir. Ayrıca araştırma sonunda sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde öğrenci ve velilerin bilgisayar ile klavyede yazma becerisinin öğretilmesini öncelikli olarak tanımlamasalar da bilgisayar

rehberliğinden memnun oldukları görülmüş ve öğrencinin beceriyi başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir.

Alanyazında yazma güçlüğü çeken, gelişimsel geriliği ve dikkat dağınıklığı olan, el yazısı yazma ile ilgili becerilerde zorlanan çocuklar için bir araç olarak kullanılan klavye ile yazmanın görme engelli çocuklar içinde alternatif bir yazma aracı olarak kullanılabilmesine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanında görme engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreçlerinin zorluğu da ele alındığında TEKÖP veya buna benzer klavye öğretim programları ile klavyede yazma öğrenmenin görme engelli öğrenciler için de kullanışlı olduğu söylenebilir. Fakat görme engelliler ile ilgili teknoloji içeren araştırmalar ve uygulamaların tarihi uzun yıllar öncesine dayanmasına rağmen, klavye ile yazma öğretimi ve görme engellilerde klavye ile yazma hızı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada görme engelli bir öğrencinin bir bilgisayar programı aracılığı ile klavyede yazma becerisi kazanması ele alınmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalar bilgisayar programı ile klavyede yazma becerisinin öğretiminin etkisini gösterecek farklı araştırma yöntemleri ile ortaya koyabilir. Farklı araştırmacılar tarafından daha yüksek katılımcı sayısı ile farklı yöntemler ile yapılacak araştırmalar görme engelli öğrencilere klavyede yazma öğretiminde bilgisayar programlarının kullanılmasının etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymak için önemlidir. Ayrıca farklı bilgisayar programlarının görme engelli öğrencilerin klavyede yazmayı öğrenmelerindeki etkileri üzerine de araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu kısımda *Bu araştırma, MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 24/10/2019 tarihli 14588481-605.99-E.1923875. sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Katkı Beyanı:

1. Mehmet Salih Küçüközyiğit: Kavramsallaştırma, öğretim materyali tasarlama, öğretim materyali geliştirme, ölçme aracı geliştirme, deneysel uygulama, veri toplama, veri analizi, yazım ve düzenleme.

2. Salih Çakmak: Danışmanlık (metodoloji, öğretim materyali geliştirme, ölçme aracı geliştirme, veri analizi), inceleme ve düzenleme.

Kaynakça

- Angelocci, R. M., & Connors, B. G. (2002). *Assessing writing software tools for people with vision impairment, learning disability, and/or low literacy*. New Orleans, USA: AFB
- Avhad, A., Jadhav, R., Arbune, A., & Khainar, K. (2016). E-braille - a self learning braille. *International Journal of Infinite Innovations in Technology*, 4(3).
- Bayat, S., & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Augsburger, A., & Garcia, N. (2009). Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 123-141. doi:10.2307/27740364
- Bouck, E. C., & Meyer, N. K. (2012). eText, Mathematics, and students with visual impairments: What teachers need to know. *Teaching Exceptional Children*, 45(2), 42-49.
- Britten, R. M. (1988). The effects of instruction on keyboarding skills in grade 2. *Educational Technology*, 28(4), 34-37.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chwirka, Gurney, & Burtner. (2012). Keyboarding and visual-motor skills in elementary students: A pilot study. *Occupational Therapy in Health Care*, 16(2).
- Clark. (2014). The importance of Braille in the 21st century. *Journal of South Pacific Educators in Vision Impairment*, 7(1), 24-30.
- Connelly, V., Gee, D., & Walsh, E. (2007). A comparison of keyboarded and handwritten compositions and the relationship with transcription speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 479-492. doi:10.1348/000709906X116768
- Cowles, M., Hedley, M., & Robinson, M. (1983). An analysis of young children learning keyboarding skills. ERİC. (ED238542).
- Doğanay-Bilgi, A., & Güzel-Özmen, R. (2013). Okuma öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duarte-Barón, K., Pabón, J. X., Claros, R., & Gil, J. J. (2016). Design and construction of a device for facilitating the learning of Braille literacy system. *Ingeniería y competitividad*, 18(1), 79-92.
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 1(5).
- Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007). Literacy and visual impairment. *Semin Speech Lang*, 28(1), 58-68. doi:10.1055/s-2007-967930
- Fitts, P., & Posner, M. (1995). *Motor control: theory and practical application*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Freeman, A. R., Mackinnon, J. R., & Miller, L. T. (2005). Keyboarding for students with handwriting problems: A literature review. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 25(1-2), 119-147. doi:10.1080/J006v25n01_08
- Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical literacy: importance, assessment and future directions. *Sports Medicine*, 44(9), 1177-1184. doi:10.1007/s40279-014-0205-7
- Goodrich, G. L. (2003). Available and emerging technologies for people with visual impairment. *Aging and The Sense*, 27(1).

- Guerreiro, J., Gonçalves, D., Marques, D., Guerreiro, T., Nicolau, H., & Montague, K. (2013). *The today and tomorrow of Braille learning*. 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, Washington.
- Hink, R. B., & Suarez, A. A. (2010). *Basic human computer interface for the blind*. 8th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, Peru.
- Hong. (2012). An alternative option to dedicated braille notetakers for people with visual impairments: Universal technology for better access. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2016(10), 650-665. doi:Doi 10.1177/0145482x1210601009
- Hoot, J. L. (1986). Keyboarding instruction in the early grades: Must or mistake? *Childhood Education*, 63(2), 95-101. doi:10.1080/00094056.1986.10521749
- Iqbal, M. M., Balaji, L. P., Jayakar, M., Gokul, P., Kumar, R. K., & Jairam, R. (2014). *Virtual simulation and embedded module of mobile phone using modified Braille display*. Devices, Circuits and Systems (ICDCS).
- Jayaprakash, M., Kanmani, K., Antony, P., & Anil, B. (2016). Braille writer cum translator with echo: A novel approach. N. R. Shetty, P. N. Hamsavath, & N. Nalini (Eds.), *Emerging research in computing, information, communication and applications* (pp. 103-116). India: Springer.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khidri, S. A., Memon, S. H., & Jameel, A. (2014). Blind aid: A self-learning braille system for visually impaired. *International Journal of Engineering Research and General Science*, 2(4), 641-647.
- Koenig, A. J. (2000). *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (Vol. 2). America: American Foundation for the Blind.
- Küçüközyiğit, M. S., & Çakmak, S. (2018). *4. Sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin braille okuma seviyelerinin belirlenmesi*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Nevşehir.
- Luckner, J. L., Bruce, S. M., & Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225-241. doi:10.1177/1525740115597507
- Mannheimer, S., Ferati, M., Bolchini, D., & Palakal, M. (2009). Educational sound symbols for the visually impaired. *Universal Access in Human-Computer Interaction*, 56(14), 106-115.
- Marom, H. W., & Weintraub, N. (2015). The effect of a touch-typing program on keyboarding skills of higher education students with and without learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 208-217.
- MEB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2015). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanı
- Miles, H., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a Methods Sourcebook*. Arizona: Arizona State University.
- Nichols, L. M. (1995). A comparison of two methods for teaching keyboarding in the elementary school. *Computers in the Schools*, 2(4).

- Nicolau, H., Montague, K., Guerreiro, T., Rodrigues, A., & Hanson, V. L. (2017). Investigating laboratory and everyday typing performance of blind users. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 10(1). doi:Artn 410.1145/3046785
- Özcan, A. F., Canbulat, A. N. K., Baycan, D., Erdoğan, Ö., Bayat, S., Obalar, S., Yıldız, S., Çelenk, S., & Erdoğan, T. (Eds.). (2013). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Perc, M. (2014). The Matthew effect in empirical data. *Journal of The Royal Society Interface*, 11(98). doi:10.1098/rsif.2014.0378
- Pisha, B. G. (1994). *Rates of development of keyboarding skills in elementary school-aged children with and without identified learning disabilities*. (Doktora Tezi). Harvard University, Boston.
- Preminger, F., Weiss, P. L. T., & Weintraub, N. (2004). Predicting occupational performance: Handwriting versus keyboarding. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 193-201.
- Rao, K. (2006). *Usability and impact of braille and audio output technologies for students with visual impairments or blindness*. (Yüksek Lisans Tezi). State University of New York at Buffalo, New York.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Washington: Human kinetics.
- Smith, C. A. (1989). *The effects of handwriting versus word processing on learning-disabled students' written composition*. (Doktora Tezi). Columbia University Teachers College, Columbia
- Stevenson, N. C., & Just, C. (2014). In early education, why teach handwriting before keyboarding? *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 49-56.
- Subaşıoğlu, F. (2000). Engellilerin internet'e erişimi üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 188-204.
- Vener, A. R., & Glinert, E. P. (1988). *Magnex: a text editor for the visually impaired*. ACM Sixteenth Annual Conference on Computer Science, Georgia.
- Wagh, P., Prajapati, U., Shinde, M., Salunke, P., Chaskar, V., Telavane, S., & Yadav, V. (2016). *E-Braille-a self-learning Braille device*. 22. National Conference on Communication (NCC), Guwahati.
- Washburn, K. M. M. (2016). *No literacy left behind: Addressing information illiteracy in the information age*. Carolina: Western Carolina University.
- Weigelt Marom, H., & Weintraub, N. (2015). The effect of a touch-typing program on keyboarding skills of higher education students with and without learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 208-217. doi:10.1016/j.ridd.2015.09.014
- Yaşar, Ş., & Aktay-Güvey, E. (2015). Okuma becerisi açısından cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi. *Journal of Turkish Studies*, 10(7).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zwicker, J. G., & Harris, S. R. (2009). A reflection on motor learning theory in pediatric occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 29-37.