

Millî Eğitim

National Education

yaz / summer 2017 • yıl/year 46 • sayı/number 215

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
İsmet YILMAZ
Millî Eğitim Bakanı / Minister of National Education

Yayın Yönetmeni / General Director
Salih AYHAN

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Chief Editor
Halis TEKİNER

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Salih AYHAN
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör / Editor
Arif BÜK

Ön İnceleme Kurulu / Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Adem KARAFİLİK

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Pınar BALKIŞ

Adres / Address

Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr

Tel / Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 17 Fax: (0312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Publications of Ministry of National Education: 6456
Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 330

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Celal DEMİR	Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
Prof. Dr. Hamit ER	Doç. Dr. Tuncay DİLCİ
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ
Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ	Doç. Dr. Ufuk ÇORUH
Prof. Dr. Mübaccel GÖNEN	Yrd. Doç. Dr. Dilber POLAT
Prof. Dr. Nuri DOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Prof. Dr. Salih Zeki ZENGİN	Yrd. Doç. Dr. Ebru AYLAR
Prof. Dr. Yüksel DEDE	Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Yrd. Doç. Dr. Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU
Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI	Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN
Doç. Dr. Mehmet TURAN	Yrd. Doç. Dr. Süheyla BOZKURT
Doç. Dr. Murat TUNCER	Yrd. Doç. Dr. Yılmaz CEYLAN

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat 06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.
İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre'nin Yaşayan Değerleri: Toplumun Bilge İnsanları Üzerine Nitel Bir Analiz *Living Values of Hacı Bektaş, Mevlana, and Yunus Emre: A Qualitative Analysis on Sophisticated People of Society*

Nail YILDIRIM • 5

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi *An Evaluation of 2nd Grade English Curriculum Within a Participant Oriented Program Evaluation Approach*

Anıl KANDEMİR / Şükran TOK • 27

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi *Investigation of Mathematics Anxiety of Primary School Teachers According to Different Variables*

**Kenan YILDIRIM
Ramazan GÜRBÜZ • 69**

Türkiye Türkçesindeki Alıntı Sözcüklerin Yazım ve Karşılığı Üzerine Bir Araştırma *A Search on Writing and Meaning of Loan Words in Turkey Turkish*

İdris Nebi UYSAL • 87

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi *Investigation of Pre-School Teachers' Communication Skills*

**Emine Ayça CEYLAN
Didem KILIÇ MOCAN • 111**

Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi *Determination of Key Competences Within the Scope of Lifelong Learning: A Situation Analysis for Turkey*

Pınar BİLASA / Mehmet TAŞPINAR • 129

Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Bilgi Arama Stratejileri Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması *A Scale Development Study: The Scale of Middle School Students' Information Search Strategies on the internet*

**Halise ŞEREFÖĞLU HENKOĞLU
Hafize KESER
Ahmet MAHİROĞLU • 145**

Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Research on the Relationship Between School Administrators' Strategic Leadership Actions and Organizational Silence According to the Views of Teachers

Nezahat GÜÇLÜ / Ömür ÇOBAN
Ramazan ATASOY • 167

Okuma Becerilerinin Fen Bilimleri Okuryazarlığına Etkisi

The Impact of Reading Skills on Science Literacy

Volkan Hasan KAYA • 193

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Alan ve Dal Seçiminde Karşılaştığı Sorunlar Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Ankara ve Kastamonu Örneği)

Opinions of School Administrators on the Problems that Vocational and Technical Anatolian High School Students Face in Choosing Field and Branch (The Cases of Ankara and Kastamonu)

İbrahim KISAÇ / Dilek BAŞERER
Zeynep BAŞERER / Murat KAMAN • 209

Son Osmanlı Medresesi: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin Müfredât Programlarının Hazırlanma Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme

The Last Ottoman Madrasah: An Evaluation Concerning the Curriculum Drafting Process of Daru'l Hilafati'l-Aliyye Madrasah

Hasan YILDIZ • 225

Sosyal Bilgiler Dersi Boyutunda Değerler Eğitiminin Önemi ve Medyanın Değerler Üzerindeki Etkisi

Importance of Values Education in the Dimension of Social Studies Course and Effects of Media on Values

Derya ALİMCAN
Emine ALTUNAY ŞAM • 239

Milli Eğitim Yayın İlkeleri • 261

HACI BEKTAŞ VELİ, MEVLANA VE YUNUS EMRE’NİN YAŞAYAN DEĞERLERİ: TOPLUMUN BİLGE İNSANLARI ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ

Nail YILDIRIM*

Öz: Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Emre sadece kendi coğrafyasında değil tüm dünyada evrensel değerler oluşturarak önemli insanlık hizmetleri sunmuşlardır. Bu değerler toplumun bilge insanlarında yaşantı, hikaye, öğüt olarak yaşamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, bilge insanlarda yaşayan Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre’nin eğitimle ilgili öğretilerini ortaya çıkarmak ve eğitimde kullanılması için fırsatlar sunmaktır. Araştırmada, sosyal bir olguyu derinlemesine anlamlandırmak ihtiyacından hareketle nitel araştırma yöntemi ve kültür analizi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkez ilçe ve köylerinde yaşayan ve toplumun bilge olarak kabul ettikleri 14 insan oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme ile ölçüt örnekleme yaklaşımları kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 14 bilge insanın yaşamları, anlattıkları 18 hikâye ve verdikleri öğütler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda toplumun bilge insanlarında yaşamları, anlattıkları hikâyeler ve öğütlerinde Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Emre’nin izleri görülmektedir. Bu izler yaşamlarda, hikâyelerde, öğütlerde. Bu insanların okul çevrelerinde tespiti ve eğitim adına yararlanılması değerler eğitimini daha da işlevselleştirecektir. Okulların çevrelerinde yaşayan bilge insanlar değer aktarımında model olabilirler.

Anahtar kelimeler: Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre, Bilge İnsan, Değerler Eğitimi.

* Doç.Dr; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat.

LIVING VALUES OF HACI BEKTAŞ, MEVLANA, AND YUNUS EMRE: A QUALITATIVE ANALYSIS ON SOPHISTICATED PEOPLE OF SOCIETY

Nail YILDIRIM*

Abstract

Hacı Bektaş Veli Mevlana and Yunus Emre, not only in their region but all over the world, served to humanity by creating universal values. These universal values are being kept alive through the advices, life experiences and stories of today's wise people. From this point of view, this study described its goals as revealing Hacı Bektaş Veli Mevlana and Yunus Emre's teachings being kept alive by sophisticated people, and integrating them into education system. Qualitative research method and cultural analysis design are used in this research based on the need for explaining a social fact in depth. Workgroup of this research consists of 14 people from Tokat province and its villages who are accepted as wise people of their society. While creating this workgroup, snowball and chain sampling methods which are aimed suitably to the traditional qualitative research methodology and criterion sampling approaches are used. The lives and advices of the 14 people and the 18 stories told by them were analyzed by a content analysis method. Results of the research show that, in the lives and advices of these people and stories told by them, the traces of the teachings of Hacı Bektaş Veli Mevlana and Yunus Emre are being observed. These traces are in the life experiences, stories and advices. Finding these people in the surroundings of the schools and making use of their experiences for educational purposes will make the education on values more functional and effective. The people living in the surroundings of the schools can be models in transferring values.

Keywords: Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre, Sophisticated Person, Values Education

Giriş

Deęiőimin oldukça hızlı olduğu dñnyada insanı insan yapan değerlere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlerin, ÷lkenin siyasi yapısını, eğitim sistemini, işyeri verimliliğini ve sosyal refahını etkilediği, araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Tatto, Tapia,

* Assoc. Prof. Dr., Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Tokat.

◆ Nail Yıldırım

Varela ve Rodriguez, 2001, akt: Akbaş, 2008). Değerleri taş metaforuyla açıklayan (Tarhan, 2012), taşın tek başına değersiz olduğu ancak binanın içerisinde bütünün parçası olarak anlam taşıdığı dolayısıyla değerlerin insanı insan yapan temel taşlar olduğunu ifade etmektedir. Değer kavramı, benimsenen, üstün tutulan, ulaşılmak ve gerçekleştirilmek istenen, önem verilen, iyi, doğru, güzel gibi anlamlar ifade etmektedir (Şişman, 2007). Değerler kültürel olarak üretilirler. Zaman içerisinde toplumun önemli şahsiyetlerinin oluşturduğu değerler kültürel kodlara dönüşmektedir. Bu tür insanlar aynı zamanda toplumların zenginliği ve çeşitliliği (Öztaşkın, 2012) durumunda kültürün oluşturucularıdır. Oluşturulan kültür yaşam biçimini oluşturan değerleri, inançları, anlayışları bugüne taşımıştır. Bu kültürel kodlar formal ve informal eğitim aracılığı ile sonraki kuşaklara aktarılacaktır. Zira eğitim amaçlarından birisi de kültür aktarımıdır (MEB, 1973). Geçmişte oluşturulan bu değerli kültür mirasına sahip çıkılması ve gelecekle eğitim aracılığı ile köprü kurulması toplum ve milletleri geleceğe sağlam taşınmasına vesiledir. Zira geçmişinden kopuk bir toplumun, milletin geleceğinden söz edilemez (Kolaç, 2010). Bu şahsiyetlerden Hacı Bektaş Velî, Yunus Emre, Mevlana kültür oluşumunda sevgi, sabır, barış tohumlarını önce Anadolu'ya sonra Rumeli'ye serpmişlerdir (Tatar ve Dönmez, 2008:197). Hacı Bektaş Velî, Mevlana ve Yunus Emre'nin oluşturdukları kültürü literatüre dayalı özetlemek gerekirse;

Hacı Bektaş Velî düşüncesinin oluşturduğu kültürün içerisinde; Hikmet, irfan ve sevgiden meydana gelen şuurlu dayanışma, basiretli görüş, dengeli davranış, şeref, namus, hak ve adalet ölçüleri (Fığlalı ve Aydın 1997: 14) bulunmaktadır. Hacı Bektaş Velî'nin "Her ne ararsan kendinde ara", "Yetmiş iki milleti bir gör", "Düşmanın dahi insan olduğunu unutma", "Bir olalım, iri olalım, diri olalım", "gelin canlar bir olalım" (Yavuzer, 2013), İnsan kendisini arıtmadıkça başkasını arıtamaz (Cüceloğlu, Erdoğan, 2013) sözleri ile insanın kendisini düzeltmesi, kavga ve kötülüklerin terk edilerek sevgi, saygı ve hoşgörü içerisinde yaşanması için mücadele etmiştir.

Sivri'ye (2012) göre, Hacı Bektaş Velî ve Yunus Emre'yi kalıcı kılan ve yüzyıllara mal eden felsefelerinin dört boyutunu oluşturan "akıl, bilgi, erdem, aşk" zinciridir. Bu zincirde maddeye karşı akıl, cehalete karşı bilgi, nefse karşı erdem önerilmekte, kâmil insan olabilmek için de her işi aşkla yapmak tavsiye edilmektedir. Yunus Emre'nin hikâyelerinde pozitif bir yaklaşım, şiirlerinde hüznün, elem olmadığı (Tarhan, 2013) dolayısıyla yaşam karşısında pozitif olmayı öğrettiği ifade edilmektedir. Ayrıca Yunus iklim kuşağının; Konya, Erzurum, Kayseri, Amasya, Sivas, Isparta, Afyon, Eskişehir olduğu, Yunus Emre'nin, 40 yıl dergâha eğri odun getirmedeği, eğri insanın olmadığı bir dünya istediği (Tarhan, 2013) vurgulanmaktadır.

Mevlana düşüncesinin oluşturduğu kültür içerisinde; adalet, aile, barış, özgürlük, bilim, çalışma, birlik ve dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olma, saygı ve sevgi, sorumluluk, temizlik, vatansızlık, yardımseverlik (Turan, Belenli ve Kiriş, 2010: 170), aşk, edep, mutluluk, huzur, sulh ve sükun (Livatyalı, 2001: 258) bulunmaktadır. Mevlana'da kuru bilginin insanı sarayın kapısına

kadar getireceği ancak içeri girmek için gönül bilgisine ihtiyaç duyulacağı (Öztürk, 2011) ifade edilerek Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli gibi işi aşkla yapma noktasında birleştikleri görülmektedir.

Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Emre sadece kendi coğrafyasında değil tüm dünyada evrensel değerler oluşturarak önemli insanlık hizmetleri sunmuşlardır. Anadolu'nun değer iklimine hizmet etmiş Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Emre'nin üniversite öğrencileri arasındaki bilinme ve algılanma durumunu inceleyen Tanyıldızı (2011) ve Çıfci'nin (2011) yapmış oldukları araştırmalarda çalışmaya katılan grupların, bu önemli şahsiyetler hakkında bir kanaatlerinin bulunmadığı, onların taşıdıkları gerçek değerlerin, mesajların yeterince farkında olmadıkları görülmektedir. Çıfci (2015) bu durumu; "Dünya toplumunu eğiten Mevlâna'nın bir eğitim konusu olarak yeteri kadar değerlendirilip değerlendirilmediği önemli bir akademik merakı muhtaçtır" ifadesiyle dikkat çekmektedir. Tarhan'da (2012) insanın DNA'sında iyilik ve kötülüğü kodlayan genler bulunduğunu bilgi çağından bilgelik çağına giderken Mevlana'ya çok ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Sözü edilen evrensel değerlerin üniversite öğrencileri arasındaki bilinme ve algılanma durumlarının az olmasına karşın 22 yılını eğitim içerisinde toplumda geçiren araştırmacının gözlemlerine dayanarak toplumun bilge insanlarında sözlü anlatılarında (hikaye, öğüt) ve hayatlarında yaşamaktadır. Bu araştırmanın da hipotezi; Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus Emre'nin oluşturduğu yerel ve evrensel değerler toplumun bilge insanlarının hikâyelerinde, öğütlerinde ve hayatlarında yaşamaktadır. Bilge insan, erdemliliğin yasalarını dikkate alarak karar verir (Vecchio, 1940). Bilge insan evrenseldir, dünya yurttaşdır (Sabine, 1969). Bilgelik, 'insanlar için iyi olan' şeylerin ne olduğunu bilmeyi elzem kılar (Çınar, 2007). Bir erdem olarak bilgelik, cesaret ve aklın kendi üzerlerine düşenleri yapması olarak tasvir edilir (Platon, 2002).

Türkler bilge insanları kutsal ve şaşmaz gerçekler olarak görüp, söyledikleri ne olursa olsun kabul ederek onlara uymayı bir düstur haline getirmişlerdir (Mor, 2008). Türk dili, tarihi ve kültürü açısından çok önemli bir eser olan Kutadgu Bilig'de (Silahdaroğlu, 1966), de "bilgi" ve "bilgelik" en büyük erdem olarak tanımlanmış, bilginler hakanlarla eşit statüde görülmüştür. Atasözlerinde bilge insanlar için söylenmiş sözler onlara toplumsal bakışı da ifade etmektedir. Örneğin, "Derin sular durgun olur" atasözünde verilmek istenen sosyal mesaj "bilge insanların ağır başlı ve sakin oldukları"dır. "Bal eski petekten yenir" atasözünde "bilge insanların bilgi ve tecrübelerine her zaman ihtiyaç duyulduğu" ifade edilmektedir (Yaşar ve Öрге, 2010). Öрге'ye (2007) göre atasözlerinde bilge kişilerin toplumu aydınlatan insanlar olduğu ve bu nedenle daima saygıyı hak eden kişiler olduğu belirtilmiştir.

Bilge insanlar anlattıklarıyla toplumun hafızasını oluşturmaktadır. Bireylerin sözlü anlatımları, toplumsal belleğin izlerini taşır (Sever 2008). İçerisinde bir toplumun geçmişi hakkında bilgi barındırır (Damm, 2005:76). Sözlü kültürü oluşturan halk an-

◆ Nail Yıldırım

latıları, toplumların öz imgelerini (kendilerini algılayış ve tanımlayışlarını) kuşaktan kuşağa iletirler (Assmann, 2001: 23). Bilge insanların anlattıkları hikâyeler de kuşaktan kuşağa aktararak toplumun belleğini oluşturmuş ve yaşam biçimlerine yön vermiştir. O halde Hacı Bektaş Veli'nin, Mevlana'nın Yunus Emre'nin değerlerinin yaşadığı bilge insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu insanlar toplumda yaşamakta, topluma yön vermekte, akıl hocalığı ve önderlik yapmaktadırlar. Tüm bunlar doğrultusunda araştırmanın amacı, Hacı Bektaş Veli'den, Mevlana'dan, Yunus Emre'den aldığı ilhamı yansıtan toplumun bilge insanların yaşamalarını, anlattıkları hikâyeleri, verdikleri öğütleri incelemek ve eğitim adına yararlanmak üzere önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) Toplumda yaşayan bilge insanların anlattıkları hikâyelerde vurgulanan değerler nelerdir?

b) Bilge insanların anlattıkları hikâyelerin içeriği ile Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mevlana'nın oluşturduğu değerler eşleşmesi nasıldır?

c) Bilge insanların verdikleri öğütler ve üzerinde durdukları değerlerle Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mevlana'nın oluşturduğu değerler eşleşmesi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada toplum tarafından değer verilen, bilge olarak kabul edilen 14 insanın öğütleri ile anlattıkları öykülerin Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş Veli'nin oluşturduğu değerlerin eşleştirilmesi incelenmiştir. Araştırmalarda öykü anlatımı, çok sık başvurulan bir yöntem olmamakla beraber, çoğu kez gözden kaçan birçok bilgiye ulaşmayı sağlaması, gerçek yaşamdan örnekler sunması ve niceliksel yöntemlerle yakalanamayacak bazı olayları gün ışığına çıkarması bakımından önemli görülen bir veri toplama yöntemidir. Bailey ve Tilley (2002), birçok bilim insanına atıfta bulunarak, anlatıma dayalı sorgunun temel ilkesinin, insanların kendi dünyalarını anlamalarında en iyi aracın anlatılan öyküler olduğu inancına dayandığını belirtir. Öykü anlatımının yüzyıllardan beri insanlar arasındaki iletişimin güçlü araçlarından birisi olduğunu belirten Koch (1998), öyküleri yasal bir araştırma ürünü olarak kabul eder. Bu çerçevede araştırmada, sosyal bir olguyu derinlemesine anlamlandırmak ihtiyacından hareketle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada kültür analizi deseni kullanılmıştır. Kültür analizi, bir bireyin ya da grubun kültürünü (değerler, inançlar, uygulamalar) ve bu kültürün davranışları nasıl etkilediğini betimleme ve açıklamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkez ilçe ve köylerinde yaşayan ve toplumun bilge olarak kabul ettikleri insanlar oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu veya zincir örnekleme ile ölçüt örnekleme yaklaşımları kullanılmıştır. Kartopu veya zincir örnekleme yaklaşımı araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu konuda önceden belirlenen birkaç yetişkin insanla görüşmeler başlatılmıştır. Daha sonra görüşülen insanlara: Bu konuda kimlerle görüşmemi önerirsiniz? sorusunun yanıtı araştırmacıyı diğer yetişkin insanlara yönlendirmiştir. Araştırmada ayrıca ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmada birden fazla örnekleme yöntemi aynı anda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı çalışma grubunu oluştururken, ilgili alan yazında yer alan bilge insan özelliklerinden hareketle; kartopu veya zincirleme örnekleme ile ulaşılan toplumun bilge olarak kabul ettiği insanlardan; geniş bakış açısına sahip (Sabine, 1969), bilinçli yaşayan (Özdemir, 2010), sözü dinlenen (Mor, 2008), mizah yönünden güçlü (Özdemir, 2010), neşeli, hayat dolu, mutlu (Taninli, 1984, Timuçin, 1992), kamu görevinde olmayan (Sabine, 1969) insanlar tercih edilmiştir. Bu amaçla görüşülen 26 bilge insanın 10 tanesi yukarıda belirtilen ölçütlerin dışında kaldığı için çalışma grubu dışında tutulmuştur. Çalışma grubunda yer alan 2 katılımcı da veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yer alan pilot görüşme kapsamında değerlendirilerek analiz edilen araştırma verisinin kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece araştırmanın katılımcılarını gönüllülük ilkesi dikkate alınarak 14 bilge insan oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan bilge insanlara ilişkin bilgiler ve kısa yaşam öyküleri bulgular Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Toplumda bilge olarak görülen insanlara ait bilgiler

Kodlanmış Bilge İnsanlar	Yaş	Cinsiyet	Eğitim	Medeni durum	Mesleği (işi)
B1*	52	E	Ortaokul	Evli 4 çocuk	Kuyumcu
B2	77	E	Eğitimi yok	Evli 5 çocuk	Nalbant
B3	63	E	İlkokul	Evli 3 çocuk	Emekli(Bağkur)
B4	69	K	Eğitimi yok	Dul 5 çocuk	Ev hanımı
B5	74	K	İlkokul	Evli 4 çocuk	Ev hanımı
B6	58	E	Ortaokul	Evli 6 çocuk	Berber
B7	61	E	İlkokul 3	Evli 6 çocuk	Nalbur
B8	68	E	İlkokul	Evli 4 çocuk	Esnaf

◆ Nail Yıldırım

B9	67	E	İlkokul	Evli 3 çocuk	Demirci
B10	78	E	Eğitimi yok	Evli 3 çocuk	Esnaf (Usta)
B11	72	E	İlkokul 3	Evli 4 çocuk	Yazmacı
B12	67	E	İlkokul	Evli 4 çocuk	Elektrikçi
B13	66	E	İlkokul	Dul 5 çocuk	Yazmacı
B14	53	E	Ortaokul	Dul 0 çocuk	Esnaf

B1*Kodlanmış Bilge İnsan

Tablo 1 incelendiğinde toplumun bilge insanların bireysel özellikleri aşağıda verilmektedir:

Araştırma kapsamında görüşülen bilge insanların; En küçüğü, 52, en büyüğü 78, yaş ortalamaları 66 olduğu görülmektedir. 2'si kadın, 12'si erkektir. Eğitim durumlarına göre, 3'ü okula gitmemiş, 2'si ilkokul 3'ü bitirmiş, 6'sı ilkokul, 3'ü de ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Ortalama çocuk sayısı 4'tür. Yaptıkları işler geleneksel mesleklerdir.

Çalışma grubunda yer alan bilge insanların yaşam hikâyeleri incelendiğinde özetle;

B1. 52 yaşında, erkek, ortaokul mezunu, evli 4 çocuk babası, kuyumculuk yapıyor, halen devam etmekte. Mesleği babasından miras. Çocuklarından ikisi yanında çalışmakta. Hayatında yaşadığı en önemli durum babasını ve annesini erken yaşta kaybetmesi. Diğer kardeşlerinin eğitimini üstlenmekte. İki sivil toplum üyesi. Ekonomik durumu orta düzeyde. B2. 77 yaşında, erkek, hiç okula gitmemiş, okuma yazmayı askerde öğrenmiş, evli 5 çocuk babası, nalbantlık yapmış, şu an çalışmıyor. Mesleği babasından miras. Hayatında yaşadığı en önemli durum üç defa ciddi ölüm tehlikesi anlatmış, birisinde 20 gün komada kalmış. Uzun dönem mahallede muhtarlık yapmış. Ekonomik durumu düşük düzeyde. B3. 63 yaşında, erkek, ilkokul mezunu, evli 3 çocuk babası, tarım bağkuru emeklisi, şu an mahalle bakkallığı yapmakta. Yaşamı zorluklarla mücadeleyle geçmiş. Ekonomik durumu düşük düzeyde. B4. 69 yaşında, kadın, hiç okula gitmemiş ve okuma yazmayı Halk Eğitim Müdürlüğü'nde açılan kurslara katılarak öğrenmiş. Eşi 22 yıl önce ölmüş. Hayatındaki en önemli durum, 8 çocuğundan 3'ünü kaybetmiş olması. 5 çocuğunu büyütmüş ve büyük oğluyla beraber kalmakta. Ekonomik durumu orta düzeyde. B5. 74 yaşında, kadın, evli dört çocuk annesi, ilkokul mezunu. Hayatındaki en önemli durum, babasını erken yaşta kaybetmiş olması. Mahallesinde toplum önderi durumunda. Ekonomik durumu orta düzeyde. B6. 63 yaşında, erkek, ortaokul mezunu, evli 6 çocuk babası, berberlik yapmakta. Çocuklarının tamamının eğitimi üniversite düzeyinde. Halen çalışmaya devam ediyor. Yaşamı zorluklarla mücadeleyle geçmiş. Ekonomik durumu düşük düzeyde. B7. 61 yaşında, erkek, ilkokul 3. Sınıfa kadar öğrenim görmüş, evli 6 çocuk babası, nalbur,

Halen çalışmaya devam ediyor. Çocuklardan birisi 12 yıl önce askerde şehit olmuş. Yaşamı zorluklarla mücadeleyle geçmiş. Bir sivil toplum kuruluşunda çalışmakta. Ekonomik durumu orta düzeyde. B8. 68 yaşında, erkek, ilkokul mezunu, evli 4 çocuk babası, esnaflık yapıyor, halen devam etmekte. Hayatında yaşadığı en önemli durum eşini kaybediyor ve ikinci evliliğini yapıyor. İki sivil toplum üyesi. Ekonomik durumu düşük düzeyde. B9. 67 yaşında, erkek, ilkokul mezunu, evli 3 çocuk babası, demir ustası, halen devam etmekte. Hayatında yaşadığı en önemli durum işini yaparken tek gözünü kaybetmesi ve oğlunun birisinin hapisshanede olması. Ekonomik durumu orta düzeyde. B10. 78 yaşında, erkek, hiç okula gitmemiş, okuma yazmayı askerde öğrenmiş, evli 3 çocuk babası, sanayi esnafı, motor bakım ustası. Mesleği amcasından miras. Hayatında yaşadığı en önemli durum kardeşlerinden birisinin kumar borcu yüzünden her şeyini satarak sıfırdan başlaması. Ekonomik durumu orta düzeyde. B11. 72 yaşında, erkek, ilkokul 3. Sınıfa kadar öğrenim görmüş, evli 4 çocuk babası, yazmacı, Halen yazma satmaya devam ediyor. Çocuklardan birisi hariç diğer 3'ü aynı yaşlarda aynı hastalıktan hayatını kaybetmiş. Ekonomik durumu orta düzeyde. B12. 67 yaşında, erkek, ilkokul mezunu, evli 4 çocuk babası, elektrikçi, halen devam etmekte. Hayatında yaşadığı en önemli durum kan davasını sürdürmediği için akrabaları tarafından dışlanması. Ekonomik durumu orta düzeyde. B13. 66 yaşında, erkek, ilkokul mezunu, 5 çocuk babası, yazmacı, iki oğlu yazma üretiyor, kendisi satıyor. Hayatında yaşadığı en önemli durum, eşini kaybetmesi ve çocuklarından birisinin zihinsel engelli olması. Ekonomik durumu orta düzeyde. B14. 53 yaşında, erkek, ortaokul mezunu, eşini evlendikten iki yıl sonra kaybetmiş, çok sevdiği eşini kaybettikten sonra bir daha evlenmemiş, esnaflık yapıyor. Ekonomik durumu orta düzeyde.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulduktan sonra 5 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için alanında uzman 3 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Örneklemeye dahil edilmeyen iki katılımcı ile yapılan pilot uygulamadan sonra bazı soruların içeriklerinde ve görüşme uygulamasında değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliğin nedeni, bilge insanlara sorular doğrudan sorulduğunda akıllarına bir şey gelmeyip, kısa yanıtlar verebilmeleridir. Pilot uygulamadan sonra görüşme yapılmadan önce her bir katılımcıyla önceden (telefonla veya yüz yüze) görüşülerek çalışmanın konusu hakkında bilgiler verildi. Daha sonra asıl görüşmeye gidildiğinde katılımcıların yazılı, görsel hazırlıklar yaptıkları görülmüştür. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve görüşme sürecinde Klave (1996, akt. Örcü ve Şimşek, 2011)'in; “görüşme sürecinde yanıtların amaçtan sapmaması, ses kaydı kullanımı, notlar alınması, yanıtların sorulardan daha uzun ve detaylı olması, katılımcıların fikirlerine müdahale edilmemesi” kriterlerine dikkat edilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen yetişkin katılımcılarla insanlarla Temmuz 2011 ile Ağustos 2012 tarihleri arasında yaklaşık 1 yılda toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların evlerinde veya çalıştıkları işyerlerinde yapılmıştır. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için yapılan çalışmalar şunlardır: Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası bilgi insanların söyledikleri sözler yazılı hale dönüştürülerek ilgili kişilerle tekrar görüşülerek katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş; ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt kategorilerin kendi aralarındaki ilişkileri ile her bir temanın diğer temalarla olan ilişkileri diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Diğer taraftan görüşmelerin çalışma grubunda yer alan katılımcıların izni ve desteğiyle yapılması ve görüşme öncesi katılımcılarla ön görüşmelerin yapılması karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerini herhangi bir endişe veya korkuya kapılmadan samimiyetle ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın her bir süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mevlana hakkında çalışmalar yapan uzman bir öğretim üyesi ayrı kodlamalar değerler eşleştirmesi yapmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşmeler esnasında edinilen ses kayıtları ve tutulan notlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 77 sayfalık bir doküman elde edilmiştir. Çalışma grubunda bulunan 14 bilgi insanın yaşamları, anlattıkları 18 hikâye ve verdikleri öğütler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde birinci aşamada veriler yazılı hale getirilmiştir. İkinci aşamada araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalar ve eşleştirmelerde uyuşum gösteren kodlar kategori ve temalara ulaşmada temel alınmıştır. Araştırmacı, her bir soru için veri kaybını önlemek adına görüşme kayıtlarına

sık sık geri dönmüştür. İçerik analizi sırasında araştırma kapsamında görüşülen bilge insanlara B1, B2,... B14 şeklinde, anlattıkları 18 hikaye için de H1, H2,...H18 şeklinde kodlar verilerek analiz edilmiştir. Toplumun bilge insanların anlattıkları hikâyelerinde ve öğütleriyle Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mevlana'nın oluşturduğu kültürel değerler eşleştirilmiştir. Eşleştirme yaparken alan yazında belirtilen Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre'nin oluşturduğu kültürel değerler dikkate alınmıştır; Hacı Bektaş Veli: Hikmet, irfan, şuurlu dayanışma, bilim, basiretli görüş, dengeli davranış, şeref, namus, hak, birlik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, kendinin düzeltmesi. Mevlana: Adalet, aile, barış, özgürlük, bilim, çalışma, birlik, dayanışma, duyarlık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olma, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik, aşk, edep, mutluluk, huzur, sulh, sükun. Yunus Emre: akıl, bilgi, erdem, aşk, pozitif yaklaşım, doğruluk, sabır, sevgi, saygı, hikmet, irfan, hak, adalet, insanın özü.

Bulgular

1. Bilge insanların anlattıkları hikâyeler ve hikâyelerde geçen değerler

Araştırma kapsamında toplumun bilge olarak kabul ettiği insanlardan görüşme yoluyla elde edilen hikâyeler özetleriyle aşağıda sunulmuştur. verilmektedir:

H1. *Çocuğunun hırsızlıklarına göz yuman anne yüzünden idam sehvasına giden çocuğun bu duruma sebep olarak annesini göstermesini anlatan hikaye.*

H2. Zengin bir adamın oğluna ders vermek için para bulmasını istemesi üzerine çocuğun paraları önce çalışmadan bir yerlerden bulması. Bunu fark eden babanın parayı göle fırlatması. İkinci ve üçüncü denemeden sonra çocuğun kendisinin çalışarak getirdiği parayı attirmek istememesi. Çalışmanın önemini anlatan hikaye. Emek verilerek yapılan işlerin önemi vurgulanmakta.

H3. Yaramaz oğluna adam olamazsın diyen baba ile oğlunun hikayesi. Oğlu eğitim görmüş kaymakam olmuş ve babasını ayağına çağırarak kendisinin haklı çıktığını göstermek istemiş ancak babanın adam olmakla kaymakam olmanın farkını ifade eden sözlerini anlatan hikaye.

H4. Olumsuz davranışların alışkanlık yapabileceğini ve bir insanın hayatına mal olacağını anlatan hikaye. Vermeye değil de almaya alışmış insanın kuyuya düşünce elini ver diyenlere duyarsız kalması ancak bilge bir adamın olayı anladıktan sonra "al elimi" diyerek adamın anlayacağı dili konuşması ve sorunu çözmesi anlatılmakta.

H5. Ortaklık yapan kardeşlerin birbirlerinin haklarını birbirlerinden habersiz korumalarını anlatan hikaye. Yetiştirdikleri buğdayı geceleri birbirlerine taşıyan iki kardeşin hikayesi.

H6. Ceza alan bir adamın yapması gereken acil bir iş için yerine başkası bulması istenmiştir. Yaşlı birisi bu adamın yerine cezaya razı olur. Adam işin görüp gelecektir.

◆ Nail Yıldırım

Gelmeyeceği düşünülür ama adam döner gelir. Bu davranışı karşısında *şikâyetçiler* de *şikâyetinden* vazgeçerler ve adam ceza almaktan kurtulur.

H7. Güneşle rüzgârın konuşmaları. Bir adamın paltosunu çıkartması üzerine iddiaya girmeleri. Adamın paltosunu çıkartmak için rüzgârın şiddetini artırması. Ancak adamın daha çok paltoya sarılması ve paltosunu çıkartmaması, güneşin ise görünür görünmez adamın paltosunu çıkartması ve şiddetin zorbalığı kaybetmesi.

H8. Bir dedenin torununun davranışını değiştirmesi üzerine öğrenme ortamı hazırlaması. Çocuk dikkatsiz ve başladığı işi bitiremiyor. Dedesi ona bir görev veriyor. Yumurtaları kırmadan taşırsa para vereceğini söylüyor. Bütün dikkatini yumurtalarına verince çocuk işi başarıyor. Görevini tam yapmanın önemi anlatılmakta.

H9. Padişahın insanların dürüstlüğü ölçmek üzere yaptığı bir test. En güzel çiçek yetiştirme yarışması yapılıyor. Çiçeklerin tohumlarını padişah veriyor. Yalnız tohumlar haşlanmış. Herkes yarışmada en güzel çiçekleri sunarken bir çocuk padişahın verdiği tohumlardan ne elde ederse onu getiriyor. Ancak diğerleri başka tohumlardan güzel çiçekler elde ediyorlar. Padişah bu dürüstlük testinde çocuğu kendisinden sonra padişah ilan ediyor.

H10. Bir gezginin yardıma muhtaç bir adamla karşılaşması ve gezginin adama yardım etmesi. Yardım edilen adamın sonra gezginin devesini alıp kaçması. Kaçarken gezginin adamın arkasından bu yaptığını kimseye söyleme demesi üzerine adamın geri dönmesi. Gezginin de “yaptığın kötülüğü kimseye söyleme gerçek ihtiyacı olanlara kimse yardım etmez” demesi. Adamın da hatasını anlaması.

H11. Mutsuz bir adama bilge adamın çevredeki güzellikleri göstermek için eline bir kaşık veriyor ve önce dökmeden evinin etrafını turlamasını söylüyor, sonra etrafa bakarak gezmesini söylüyor. Etrafa bakarak evin etrafını turlayan adam elindeki kaşığa değil de etraftaki güzellikleri fark ediyor. Adam da sadece kendi içinde yaşarsa etrafı ve güzellikleri kaybedeceğini anlıyor ve mutlu oluyor.

H12. Aşık olduğu kızın erkekten annesinin kalbini söküp getirmesini istemesi ve bunu yapan gencin yolda düşünce kalbin canlanıp, iyi misin yavrum demesi, genç kızın da annesine bunu yapan bana da yapar düşüncesiyle erkeği istememesi.

H13. *İğnenin deliğine uzaktan ipliği geçiren adama padişahın 50 altın ödül ve 50 sopa vurdurması. Ödül yetenek için ceza boş işlerle uğraşıldığı için. Faydalı işler yapmanın önemini anlatan hikaye.*

H14. Antika işiyle uğraşan bir adamın peşinde olduğu bir parçayı sadece işine geç geldiği için kaybetmesi ve kendisini cezalandırması ile ilgili hikaye.

H15. Toprakları ekilerek verime dönüşmesini isteyen padişahın çiftçilere toprak dağıtmak istemesi. Çiftçiler ne kadar geniş daire çizerlerse çizsinler başladıkları nok-

talara geri dönerse o arazi onlara verilecek. Ancak çiftçiler açgözlülüklerinden o kadar geniş bir daire çiziyorlar ki, sadece birisi aza kanaat getirerek geri dönebiliyor.

H16. Her yıl düzenlenen buğday yetiştirme yarışmasında birinci gelen adam başarısının sırrını, buğdayların birbirinden etkilendiklerini, komşu toprak sahiplerine de aynı tohumlardan verdiğini anlatan hikâye.

H17. Zenginliğiyle ve cömertliğiyle meşhur ancak bununla övünen bir adamın rast geldiği bir ihtiyara “kendisinden neden yardım almadığını” sorması üzerine ihtiyarın; “Asıl önemli olan mihnet altında kalmadan onurunu çiğnetmeden yaşamaya devam etmek olduğu, başkasının malı ve cömertliğinin; ancak başkasına ait olduğu, insan olanın onuruyla dimdik hayata direnmesi gerektiğini söylemesi ve zengin adamın artık malıyla övünmediğini anlatan hikaye.

H18. *İki komşu aileden birisinin çok mutlu olması, diğer ailenin de bu durumu merak etmesi ve bu durumu sorgulaması. Mutlu olan ailenin kendilerinin altın toplarının olduğunu söylemesi üzerine diğer ailenin altın bir top yaptırmaması ancak yine de mutluluğu yakalayamaması üzerine tekrar sormaları. Bunun üzerine altın topun bir çocuk olduğunun ortaya çıkması.*

Hikâyelerin konuları ve üzerinde durulan değerler Tablo 2’de verilmektedir:

Tablo 2. Bilge insanların anlattıkları hikâyelerde vurgulan değerlerin ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirilmesi

Temalar	Kodlanmış Hikaye	Bilge insanların anlattıkları hikâyelerde vurgulan değerlerin ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirilmesi
Davranış	H1	Basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, Sorumluluk-Mevlana, Akıl-Yunus Emre
	H3	İyi insan olma- Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli
	H4	Akıl, bilgi, erdem- Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli
	H5	Şuurlu dayanışma, hak-Hacı Bektaş Veli, birlik ve dayanışma-Mevlana, doğruluk-Yunus Emre
	H6	Doğruluk-Yunus Emre
	H7	Dengeli davranış, basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, huzur-Mevlana, akıl, pozitif yaklaşım-Yunus Emre
	H9	Kendini düzeltme-Hacı Bektaş Veli, dürüstlük-Mevlana, doğruluk-Yunus Emre
	H10	Basiretli görüş, Hikmet-Hacı Bektaş Veli, duyarlık-Mevlana, erdem-Yunus Emre
	H15	Dengeli davranış-Hacı Bektaş Veli, bilgi-Mevlana, Yunus Emre
	H16	Şuurlu dayanışma,hak-Hacı Bektaş Veli,hak, dayanışma-Mevlana, doğruluk-Yunus Emre
Çalışma	H8	Basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, Sorumluluk-Mevlana, akıl-Yunus Emre
	H2	Hikmet-Hacı Bektaş Veli, Çalışma-Mevlana, erdem-Yunus Emre
	H14	İrfan-Hacı Bektaş Veli, Sorumluluk-Mevlana, Akıl-Yunus Emre
Zaman	H13	Basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, Sorumluluk-Mevlana, akıl-Yunus Emre
Mutluluk	H18	Basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, aile, mutluluk-Mevlana, pozitif yaklaşım-Yunus Emre
	H11	Basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, duyarlık, mutluluk-Mevlana, pozitif yaklaşım-Yunus Emre
Anne Sevgisi	H12	Hikmet, basiretli görüş-Hacı Bektaş Veli, aile-Mevlana, erdem-Yunus Emre

Bilge insanların anlattıkları hikâyelerin konuları ve üzerinde durulan değerler (Tablo 2) incelendiğinde, hikâyelerin davranış, çalışma, zaman, mutluluk, anne sevgisi olmak üzere 5 temada toplandığı görülmektedir. Bilge insanların anlattıkları hi-

kayelerde vurgulan değerler ile Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli'nin öğretileri eşleştirildiğinde arasında benzerlikler örülmektedir.

3. Bilge insanların verdikleri öğütlerde vurgulan değerlerin ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirilmesi

Tablo 3. Bilge insanların verdikleri öğütlerde vurgulan değerler ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirilmesi

Sıra No	Kodlanmış değerler	f	Bilge insanların verdikleri öğütlerde vurgulan değerler ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirilmesi
1	Maddeye (paraya) değer vermemek (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14)	14	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
2	İyilik (B1, B2, B4, B7, B9, B10, B11, B12, B13)	9	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
3	Zamanın değerini bilme (B1, B4, B5, B6, B8, B10, B11, B12)	8	Hacı Bektaş Veli
4	Cehaletten kurtulmak (B2, B3, B6, B7, B8, B10, B11)	7	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
5	Çalışmak (düzenli, titiz) (B1, B2, B4, B7, B11, B14)	6	Mevlana
6	Yalancılıktan kaçınmak (B3, B5, B6, B8)	4	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
7	Azim (B2, B5, B7, B13)	4	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
8	Büyüklerle saygı (B6, B7, B9, B12)	4	Mevlana
9	Dürüstlük (B1, B4, B7)	3	Mevlana
10	Doğru arkadaş bulma (B4, B6, B9)	3	Yunus Emre
11	Özüne bağlılık (B2, B4, B6)	3	Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre
12	Dedikodu yapmamak (B3, B8, B14)	3	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
13	Aile (B4, B7)	2	Mevlana
14	Anne (B8, B11)	2	Mevlana

◆ Nail Yıldırım

15	Cimrilik yapmamak (B2, B4)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
16	İnsana değer (B1, B8)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
17	Alçak gönüllülük (B3, B14)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
18	Paylaşım (B8, B9)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
19	Nankör olmamak (B7, B10)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
20	Azla yetinmek (B4, B7)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
21	İftira etmemek (B3, B8)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
22	Adalet (B6, B14)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana
23	Açgözlü olmamak (B8, B11)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
24	Bencillikten uzak olmak (B2, B5)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
25	Dostluk (B6, B8)	2	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
26	Hatadan kaçınma (B9)	1	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
27	Yardım (B9)	1	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
28	Önyargıdan uzak olmak (B10)	1	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
29	Örnek olmak (B6)	1	Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre
30	Sabır (B7)	1	Yunus Emre

Toplumun bilge insanların hayata dair verdiği öğütler analiz edildiğinde (Tablo 3) üzerinde durdukları değerler kullanılan ifadelerin sıklığına göre sırasıyla şunlardır; maddeye (paraya) değer vermemek, iyilik, zamanın değerini bilme, cehaletten kurtulmak, düzenli çalışmak, yalancılıktan kaçınmak, azim, büyüklere saygı, dürüstlük, doğru arkadaş bulma, özüne bağlılık, dedikodu yapmamak, aile, anne, cimrilik yapmamak, insana değer, alçakgönüllülük, paylaşım, nankör olmamak, azla yetinmek, iftira etmemek, adalet, açgözlü olmamak, bencillikten uzak olmak, dostluk, hatadan

kaçınma, yardım, önyargıdan uzak olmak, örnek olmak, sabır. Bilge insanların verdikleri öğütlerde vurgulan değerler ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirildiğinde ortaya büyük benzerlikler çıktığı görülmektedir

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında toplumda bilge olarak kabul edilen ve görüşülen insanların; yaş ortalamalarının 66 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu insanların öğrenme süreçlerinin daha çok yaşam tecrübelerine dayandığı söylenebilir. Cinsiyet açısından çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, erkeklerin daha çok dış dünyayla bağlantılı olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Eğitim durumları açısından yaşadıkları dönemin Tokat şartlarındaki eğitim ve okullaşmayı yansıtmaktadır. Çocuk sayısı ortalama 4'tür. Yaptıkları işler de geleneksel mesleklerdir.

Bu araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan bilge insanların hayat hikayeleri incelendiğinde; 14 katılımcının 9'unun hala çalıştığı; mesleklerinin babalarından miras kaldığı; daha çok babalarının özelliklerini taşıdıkları; ekonomik durumlarının orta-düşük düzeyde oldukları; dünya malına önem vermedikleri; zorlu geçen hayatlarında derin acıların izlerini taşıdıkları görülmektedir. Bilge insanlarla görüşme sürecinde bilge insanların mizah yeteneklerinin de gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Nasreddin Hoca örneğinde olduğu gibi, bilgelik, eleştirel düşünce ve mizah arasında köklü bir ilişki bulunmaktadır. Yaşamı mizahi açıdan yorumlama, bilgeliğin temel göstergelerindendir (Özdemir, 2010). Bilge insanların hayatları incelendiğinde oldukça sıkıntılı bir süreçten geçmelerine rağmen oldukça neşeli, hayat dolu, mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Bu sonucu, "Bilge insan mutludur. Bilge insan dünyanın acılarını önemsemez, O yoksullar içinde zengin, zincirler içinde özgür, hastalıklar içinde mutludur (Taninli, 1984, Timuçin, 1992)" ifadeleriyle desteklemektedirler. Hayatları incelenen 14 bilge insanın kamu görevinde olmadıkları görülmektedir. Bu durumu Sabine (1969) "Bilge insanlar sınırlamaları yadsırlar. Toplumsal ve kamu görevlerini kabul etmezler" ifadeleriyle desteklemektedir. Toplumun bilge insanların zorlu yaşamlarında Yunus Emre gibi pozitif ve doğru yaşam içerisinde oldukları görülmektedir. Yine Yunus Emre'de olduğu gibi dünya malına fazla değer vermediği gözlemlenmiştir. Bu durum Yunus Emre'nin "dünya malı elimde olsun ancak gönlümde olmasın" (Tarhan, 2013) anlayışıyla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca bilge insanların yaşam zorlukları Moğol istilası nedeniyle zorluklar içerisinde geçen Hacı Bektaş Veli ve Mevlana'nın yaşamlarıyla örtüşmektedir.

Bilge insanların anlattıkları hikâyelerin konuları ve üzerinde durulan değerler incelendiğinde, hikâyelerin davranış, çalışma, zaman, mutluluk, anne sevgisi olmak üzere 5 temada toplandığı görülmektedir. Toplumun bilge adamlarının hikâyeleriyle Hacı Bektaş Veli'nin oluşturduğu kültürel değerler eşleştirildiğinde; hikmet, irfan, şuurlu dayanışma, basiretli görüş, dengeli davranış, insanın kendisini düzeltmesi konularında paralellik görülmektedir. Toplumun bilge adamlarının hikâyeleriyle Mev-

◆ Nail Yıldırım

lana'nın oluşturduğu kültürel değerler eşleştirildiğinde; aile, çalışma, dayanışma, duyarlık, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, mutluluk konularında paralellik görülmektedir. Toplumun bilge adamlarının hikâyeleriyle Yunus Emre'nin oluşturduğu kültürel değerler eşleştirildiğinde; akıl, bilgi, erdem, aşk, pozitif yaklaşım, doğruluk, sabır konularında paralellik görülmektedir.

Benzer şekilde toplumun bilge insanların hayata dair verdiği öğütler analiz edildiğinde üzerinde durdukları değerler kullanılan ifadelerin sıklığına göre sırasıyla şunlardır; maddeye (paraya) değer vermemek, iyilik, zamanın değerini bilme, cehaletten kurtulmak, düzenli çalışmak, yalancılıktan kaçınmak, azim, büyüklere saygı, dürüstlük, doğru arkadaş bulma, özüne bağlılık, dedikodu yapmamak, aile, anne, cimrilik yapmamak, insana değer, alçakgönüllülük, paylaşım, nankör olmamak, azla yetinmek, iftira etmemek, adalet, açgözlü olmamak, bencillikten uzak olmak, dostluk, hatadan kaçınma, yardım, önyargıdan uzak olmak, örnek olmak, sabır'dır. Bilge insanların verdikleri öğütlerde vurgulan değer ve Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli öğretileri ile eşleştirildiğinde görülmektedir ki büyük bir paralellik bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuran bilge insanların hem anlattıkları hikayelerde hem de verdikleri öğütlerde iyi insan olma, maddiyatçılıktan uzak durma, yardımlaşma, zamanın değerini bilme... gibi değerlerin yer aldığı ve bu değerlerin aslında tarihte yer alan Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre gibi değer ustalarının izlerini taşıdığı görülmektedir. Bu değerlerin ilköğretim programlarında yer alan derslerin amaçları, kazanımlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Zira, Halk kültürü dersi öğretim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen değerler şunlardır: 1. Dayanışma, 2. Estetik, 3. Hoşgörü, 4. Misafirperverlik, 5. Farklılıklara saygı duyma, 6. Sorumluluk, 7. Yardımseverlik, 8. Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılıktır (MEB, 2006). Dersin programında yer alan kazanımlarla bilge insanların taşıdığı ve etkilediği değerler örtüşmektedir. O halde toplumun bilge olarak kabul ettiği insanlar öğretimde model olarak kullanılabilirler. Her ne kadar hikmet, yetişkinlere has bir meziyetmiş gibi görünse de ahlâki muhakemenin temelleri çocuklukta atılır. Çocukluk döneminde bilge insanlara karşı gösterilen saygı ve atfedilen değerle biçimlenmeye başlar (Shavinina, Ferrari, 2004). Bu anlamda çocuklar söz konusu insanları model alabilirler. Model alma çocuklarda davranışlara yansiyabilir. İnsan için iyinin kıstası 'En iyi'nin temasıyla' mümkündür (Aristotle, 1962, akt: Çınar, 2007). Bandura'ya göre (1986), gözlemci modelden yeni bilişsel beceriler, yeni psikomor beceriler öğrenebilir, önceki öğrendiği yasaklar ya güçlenir ya da zayıflar, model harekete geçirici olabilir, gözlemci yeni değerler, yeni inançlar öğrenebilir, duygularını açıklamada model gibi davranır.

Değer eğitimi akımlarından hangisi temel alınrsa alınsın, öğrencilerin dikkatini ilgili değere çekecek, değer hakkında düşünmesini sağlayacak, kendi değerlerini açığa çıkaracak öğrenme-öğretme etkinliklerine ihtiyaç vardır (Akbaş, 2008). İnsanlar mükemmellekle ahlâki birleştirdiğinde bunu insanlığın hizmetine sunduklarında esaslı eserler üreteceklerdir (Gardner, 2009). Tarhan'a (2012) göre, bilgi çağında insanlık yeni

bir şeyi fark etmenin eşliğindedir. Bilginin üstünde başka bilgiler bulunmaktadır. O bilgi vicdani bilgi, iç sestir. Onun için 21. YY. bilgelik çağıdır.

Bilgelik çağında bilge insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Saygı duyulan bilge önderler kendi toplumunun kahramanlarıdır. Eğitimde değer öğretimi toplumun kahramanları bilge insanlar tarafından aktarıldığında daha etkili olabilir. Araştırmaya konu olan toplumun bilge insanları ve onların Mevlana'dan, Hacı Bektaş Veli'den, Yunus Emre'den taşıdıkları değerlerdir. Buna bağlı olarak, okulların çevrelerinde yaşayan bilge insanlar değer aktarımında model olabilirler. Eğitim, gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreç (Sarı, 2005) olarak ele alındığında toplum önderleri bilge insanlar değer aktarımında model olabilirler. İlköğretimde en çok başvurulan yollardan biri değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda kahramanlara, öykülere, oyunlara ve kahramanlık şarkılarına başvurularak değerler kazandırılır (Doğanay, 2006). Toplumun bilge insanları diğer insanların danışanı, akıl hocası, yol göstericisi konumundadırlar. Toplumun bilge insanların değerleri, toplumun değerlerini etkileyebilmektedir. Böylece toplumun bilge insanları ve görüşleri eğitim programlarına girerek yetiştirilmesi gereken iyi insan modeline kaynaklık edebilir. Kendi değerlerini, evrensel değerleri benimsemiş insan yetiştirmek için sevgi, barış, hoşgörü mesajları veren düşünürlerden yararlanılmalıdır (Kolaç, 2010).

Mevlana'nın öğretilerinin zengin insani ve sosyal değerleri içerdiği, bunların eğitimde değerlendirilmesinin gereği vurgulanmıştır (Turan, Belenli ve Kiriş, 2010: 170). Değerler insanın anlam dünyasını oluşturmada yardımcı olmakta, hayatın, dürüstlük, hoşgörü, iyilik, merhamet gibi güzel yanlarını çoğaltmaktadır (Kuçuradi, 1995: 8). İnsanların bu değerleri öğrenme süreçlerini Halstead ve Taylor (2000); aile, çevre, yazılı ve görsel materyaller, taklit, model alma yoluyla öğrendiklerini ileri sürmektedir. Eğer insanların modelleri olarak karşılıklarına Mevlana'nın, Yunus Emre'nin, Hacı Bektaş Veli'nin üzerlerine kokuları sinmiş bilge insanlar konulabilirse sözü edilen değerleri daha kolay içselleştirebilirler.

Araştırma bulguları göstermektedir ki, toplumun değer verdiği bilge insanlar bulunmaktadır. Bu insanların verdikleri öğütler, anlattıkları hikâyeler Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre'nin değerleriyle birebir örtüşmektedir. Buna bağlı olarak denilebilir ki, Hacı Bektaş Veli, Mevlana, Yunus Emre hala toplumlarda yaşamaktadırlar. Yaşanılan toplum içerisinde bu insanların fark edilmesi, bir değer olarak ön plana çıkartılması ve topluma yön veren eğitim süreçlerinin bir parçası olarak tekrar toplumun dokusuna nüfus ettirilmesi, eğitim sistemine büyük katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda farklı kültürel değerlere sahip toplumlarda yaşayan bilge insanlara ulaşılmalı ve onların hayat hikâyelerinin toplumsal bir değer olarak okullarımıza aktarılması sağlanmalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulacak komisyonlar aracılığıyla bu insanlara ulaşma yolları ve yöntemleri kolaylaştırılmalıdır. Bu insanların eğitim programlarına girmeleri sağlanmalı ve yaşayan toplum önderleri olarak okullarda öğrencilerle bir araya gelmelerinin önü açılmalıdır.

Kaynaklar

- AKBAŞ, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (16), 9-27.
- ASSMANN, J. (2001). **Kültürel bellek - eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik.** (çev. Ayşe Tekin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BAİLEY, P. H. & TİLLEY, S. (2002). Methodological issues in nursing research- storytelling and interpretation of meaning in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*. 38 (6), 574-583.
- BANDURA, A. (1986). **Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- CÜCELOĞLU, D. ERDOĞAN, İ. (2013). Öğretmen Olmak. 5. Baskı. İstanbul: Final Kültür.
- ÇINAR, A. (2007). Aristoteles'in Nikomakhos'a etik'inde pratik hikmet kavramı ve günümüz açısından önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 171-192.
- ÇİFCİ, M. (2015). Bir grup üniversite öğrencisinin Mevlâna'yı tanıma düzeyleri ve Mevlâna hakkındaki görüşleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 73-203-219.
- ÇİFCİ, S. (2011). Bir grup yükseköğrenim öğrencisinin Hacı Bektaş Veli'yi tanıma düzeyi ve Bektaşilik hakkındaki tutumları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 57, 225-244.
- DAMM, C. (2005). Archaeology, ethno-history and oral traditions: approaches to the indigeneous past. *Norwegian Archaeological Review*. 38(2),73-87.
- DOĞANAY, A. (2006). **Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** içinde, (Ed. Cemil Öztürk), Ankara: Pegem.
- FIĞLALI, E. R. VE AYDIN, M. (1997). **Milli Bütünlüğümüz ve Hacı Bektaş Veli** (Editör: Erol Kalender), AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- GARDNER, H. (2009). Çoklu zeka kuramı. **Yaratıcılık- Gelecek için beş akıl**. 1. Uluslar arası Yaşayan Kuramcılar Konferansı. 23-24 Mayıs 2009 Burdur.
- HALSTEAD, J. MARK VE TAYLOR, MONİCA, J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30, (2). 169-202.
- KOCH, T. (1998). Storytelling: Is It Really Research? *Journal of Advanced Nursing*, 28 (6), 1182-1190.
- KOLAÇ, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 55. 93-208.
- KUÇARİDİ, J. (1995). **Felsefi Açından Eğitim ve Türkiye'de Eğitim**, İstanbul.
- LİVATYALI, H. Y. (2001). **Mevlânâ'nın Eğitim Görüşü**. Birinci Uluslar arası Mevlânâ, Mesnevî ve Mevlevîhâneler Sempozyumu Bildirileri, 19-21 Aralık, Manisa Mevlavîhânesi.

- MEB. (2006). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). <http://mevzuat.meb.gov.tr>. Erişim tarihi ve saati: 5 Haziran 2015. Saat: 12.00.
- MOR, G. (2008). Türk destanlarında, hikayelerinde ve Kırgız, Uygur, Makedonya-Kosova Türkçesinde, at ile ilgili atasözleri üzerine bir araştırma. *TurkishStudies*. 3 (2), 515-544.
- ÖRGE, Y. F. (2007) Bilgi toplumu bağlamında Türk atasözlerinde “eğitim” ve “bilgi” kavramları üzerine düşünceler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.6 (19), 146-158. www.e-sosder.com.
- ÖRÜCÜ, D., ŞİMŞEK, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 167-197.
- ÖZDEMİR, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 22, (87) 27-40.
- ÖZTAŞKIN. Ö.B. (2012). Öğretim programları ve ders kitaplarında Hacı Bektaş Velî ve Bektaşilik. *Türk kültürü ve Hacı Bektaş Velî araştırma dergisi*. 61. 245-262.
- ÖZTÜRK, Y. N. (2011). *Mevlana Celalettin Rumi ve insan*. 9. Baskı. İstanbul : Yeni Boyut.
- PLATON, (2002). *Devlet (Politeia)*, (çev: Hüseyin Demirhan), İstanbul: Sosyal yayınları.
- SABİNE, G. (1969). *Sosyal Düşünceler Tarihi, Eskiçağ, Ortaçağ*, (Çev: Harun Rızatepe). Ankara: TSİD.
- SARI, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3 (10), 73-88.
- SEVER, M. (2008). Toplumsal bellek ve geleneksel eylem bağlamında bir sözel tarih metninin değerlendirilmesi. *Millî Folklor*. 20, (77), 61-68.
- SHAVİNİNA, L. V. AND FERRARİ, M.(eds) (2004). *Beyond knowledge: extracognitive aspects of developing high ability*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ŞİLAHDAROĞLU, F., (1996) *Günümüz Türkçesi ile Kutadgu Bilig*, Kültür Bakanlığı, 1000 Temel Eser Dizisi/163. Ankara: MEB.
- SİVRİ, M. (2012). Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre felsefesinden hareketle Anadolu ve Avrupa aydınlanmasına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Alevilik Araştırmaları Dergisi*. 4.123-148.
- ŞİŞMAN, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. 2. Basım. Ankara: Pegem.
- TANINLI, S. (1984). *Yüzyılların gerçeği ve mirası, insanlık tarihine giriş*. İstanbul: Say.
- TANYILDIZI, N. İ. (2011). Türk kültürünün gençlere tanıtımında medyanın rolü: Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Emre üzerine bir araştırma. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* 59, 101-118.

◆ **Nail Yıldırım**

TARHAN, N. (2012). **Mesnevi terapi**. İstanbul: Timaş.

----- (2013). **Yunus terapi**. İstanbul: Timaş.

TATAR, T. VE DÖNMEZ, M. (2008). Zihniyet ve iktisat ilişkisi çerçevesinde ahilik kurumu. **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**. 194–202.

TİMUÇİN, A. (1992). **Düşünce Tarihi**. İstanbul: Bulut.

TURAN, R., BELENLİ, T., & KİRİŞ, A. (2010). Mesnevi ve mesnevi'nin sosyal bilgiler programında yer verilen değerler çerçevesinde incelenmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 30 (1) 169-203.

VECCHIO, G. (1940). **Hukuk Felsefesi Dersleri**. Çev. S.K. Yetkin. İstanbul.

YAŞAR, O. VE ÖRGE. Y., F. (2010). Orta Karadeniz bölümü illeri atasözleri ve deyimlerinde coğrafik unsurlara ilişkin karşılaştırmalı bir yaklaşım. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 3 (11), 586-598.

YAVUZER, H. (2013). Hoşgörü önderi Hünkâr Hacı Bektaş Velî. **Turkish Studies**. 8(8). 2225-2237.

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara. Seçkin.

İLKOKUL 2. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ KATILIMCI ODAKLI PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ*

Anıl KANDEMİR**
Şükran TOK***

Öz: Bu çalışmanın amacı ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirmektir. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene dayalı olarak yürütülen bu çalışmada; veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 62 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokulların 2. sınıflarında İngilizce derslerini yürüten 104 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise altı İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve sekiz öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, dört farklı sınıfta toplam 16 ders saati süresince gözlem notu tutulmuş ve bir okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama, değişkenlere ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde ise bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmış, analiz sonucunda altı tema ve 18 koda ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre; öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu, kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili görüşlerinin ise “kararsızım” düzeyinde şekillendiği bulunmuştur. Ayrıca, programın geneline ilişkin olarak ifade edilen altı maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık gösterdiği ve İngilizce Öğretmenliği programından mezun olmuş olan öğretmenler lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığı bulunmuştur. Bu farklılığın dışında; programa ilişkin görüşlerde cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem, ve kullanılan ders kitabı değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel

* Bu çalışma, birinci yazarın Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne ikinci yazarın danışmanlığında hazırlayıp sunmuş olduğu yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

** Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Denizli. Şu anda ODTÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

*** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Denizli.

bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlarda ise İngilizce öğretmenlerinin programın belli öğelerinde bazı düzenlemeler isteseler bile programı genel anlamda “iyi” ve “uygulanabilir” buldukları ve önerileri dikkate alındığında da programın etkili bir şekilde uygulanabileceği görüşünde oldukları, ancak ders saatlerinin artırılması gerektiği, etkinliklerin öğrencilerin yaş, ilgi ve düzeylerine uygun olarak daha etkili ve keyifli olacak şekilde güncellenerek ve artırılarak ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca, sınıf mevcutlarının dil öğretimi ve öğrenimine elverişli olabilecek sayılara çekilmesi ve sınıflardaki oturma düzeninin değiştirilmesi de önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: İngilizce öğretim programı, program değerlendirme, katılımcı odaklı program değerlendirme, 2. sınıf İngilizce dersi.

AN EVALUATION OF 2ND GRADE ENGLISH CURRICULUM WITHIN A PARTICIPANT ORIENTED PROGRAM EVALUATION APPROACH*

Anıl KANDEMİR**
Şükran TOK***

Abstract

The aim of this study is to evaluate primary second grade English curriculum with a participant oriented program evaluation approach. In this study, which was designed with a sequential explanatory design of mixed method research, teacher views' survey consisted of 62 items; semi-structured interview form, semi-structured focus group interview form and semi-structured observation form, which were developed by the researcher, were used as data collection tools. In the quantitative part of the study, the survey was administered to 104 English teachers who were working and teaching second grade English courses in the primary schools of Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli province. In the qualitative part of the study, an interview was conducted with six English teachers, two focus group interviews were conducted with eight students including four students in each, 16 lesson hours of observation notes were taken in four different classes from three different schools and an interview was conducted with

* This study is a part of the master thesis written by the first author under the supervision of second author and submitted to Pamukkale University, Institute of Educational Sciences.

** Res. Assist., Pamukkale University, Department of Curriculum and Instruction, Denizli, Turkey. Now, METU, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Turkey.

*** Prof. Dr., Pamukkale University, Department of Curriculum and Instruction, Denizli, Turkey.

a school principal. In the analysis of quantitative data, percentage, frequency and mean and in the statistical analysis of variables, independent samples t- test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis was used and as a result of analysis, six themes and 18 codes were obtained. According to quantitative findings, it was found that teachers' general views on the curriculum were gathered in the level of "agree" while teachers' views on the objectives, content, teaching and learning process, and evaluation part of the curriculum were gathered in the level of "nor agree or disagree". There is also a statistically significant difference on teachers' views regarding the six items in general views on the curriculum in favour of teachers who are English Language Teaching Department graduates when compared with teachers who are different higher education program graduates. Besides this difference, teachers' views on curriculum have not showed any statistically significant difference in terms of gender, program graduated, seniority, and course book used. In scope of the study, in order to implement curriculum more effectively, it is recommended that allocated time of the course should be increased, and textbooks should be updated by making them include various songs, plays and activities that are appropriate for students' age, interests and levels. It is also recommended that class sizes should be decreased to the level that is suitable for language teaching and learning, and the seating arrangements in classrooms should be redesigned.

Keywords: English curriculum, program evaluation, participatory evaluation, 2nd grade English lesson.

1. Giriş

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yabancı dil eğitimi eğitim gündeminin önemli bir konusu olmuş ve 1997 yılına kadar en erken ortaokul düzeyinde, 1997 yılında ise 4. sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 2006 yılında ise İngilizce öğretim programı güncellenmiş ve İngilizce eğitiminin 4. sınıftan itibaren verilmesine devam edilmiştir. Bununla birlikte 2013 yılında İngilizce eğitiminin 2. sınıftan itibaren başlaması kararlaştırılarak İngilizce dersi öğretim programları yenilenmiş ve kademeli olarak ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi uzun yıllardır üzerinde çalışılan ancak uygulamada istenilen sonuçların alınmadığı bir alan olmuştur. Yabancı dil eğitiminde beklenen düzeye ulaşılmasında İngilizce eğitiminin temeli olacak olan 2. sınıf İngilizce dersinin öğretimi ve dersin programının önemli bir role sahip olacağı söylenebilir. Bu sınıf düzeyinde yapılabilecek yanlış uygulamalar, bu dille yeni tanışan öğrencilerin tutumlarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenlerden dolayı bu sınıf düzeyindeki programın değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmekte-

dir. Program değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını saptamak önemli olmakla birlikte; programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirme yollarının ve seçeneklerinin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasındadır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.274). Bu araştırmada; İngilizce dersi öğretim programı, programın uygulayıcıları olan öğretmenler, bu uygulamalardan etkilenebilecek öğrenciler ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği için çalışmanın katılımcı odaklı bir değerlendirme anlayışını yansıttığı söylenebilir. Katılımcı değerlendirme; değerlendirilen hedef kitle, proje, gelişim, program içerisinde yer alan topluluk, grup ya da bireylerle herhangi bir şekilde iş birliği içinde çalışan, profesyonel değerlendirmeciler, yardımcıları ve araştırmacıları kapsar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 141-142). Katılımcı odaklı değerlendirme olarak ifade edilen değerlendirme yaklaşımı, Cousins ve Earl (1995) ve Cousins ve Whitmore'un (1998) katılımcı değerlendirme (participatory evaluation) yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın üç belirgin özelliği, değerlendirme sürecinin kontrolü, paydaşların seçimi ve katılımın derinliğidir. Cousins ve Earl (1995, s.12) ise, bu yaklaşımın programın uygulanması hakkında bilgi edinme ve programın uygulanmasını geliştirme amacıyla olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Cousins ve Whitmore (1998, s.6-8), katılımcı değerlendirmeyi, pratik (practical participatory evaluation [p-pe]) ve dönüştürücü (transformative participatory evaluation [t-pe]) katılımcı değerlendirme olarak sınıflamıştır. Pratik katılımcı değerlendirmede amacın daha çok pratik problem çözmeye odaklandığını ancak dönüştürücü katılımcı değerlendirmede ise vurgunun daha çok katılımcıları güçlendirme ve onların programa ilişkin algılarını ve felsefelerini dönüştürme üzerine yapıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada daha çok deneyimlere dayalı olarak belirtilen sorunlara ve katılımcıların çözüm önerilerine odaklanıldığından yapılan çalışmanın daha çok pratik katılımcı değerlendirme yaklaşımına yakın olduğu söylenebilir.

İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak birinci kademe ya da ortaokul düzeyinde (Erbilen Sak, 2009; Güneş, 2009; İnam Çelik, 2009; Karcı, 2012; Küçük, 2008; Orakçı, 2012; Örmeci, 2009; Seçkin, 2011; Yaman, 2010; Yörü, 2012) ve ağırlıklı olarak 2006 programına dönük olarak yürütülmüş ve araştırma deseni olarak çoğunlukla betimsel yöntem tercih edilmiştir. 2013 programına ilişkin olarak yürütülen çalışmalar (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Ekuş ve Babayiğit, 2013; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015; Şad ve Karaova, 2015; Yaşar, 2015; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) ise betimsel nitelikte ve programa veya ders kitabına ilişkin görüşleri elde etmeye yönelik olmuş ve yalnızca anket veya görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışma ise, 2013 öğretim programının 2. sınıf düzeyine yönelik olarak katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımını temele alarak karma yöntem anlayışıyla yürütülmüştür.

İngilizce dersi öğretim programının katılımcı görüşlerine başvurularak değerlendirilmesi bu programın daha etkili bir yabancı dil öğretimine göre düzenlenmesini

sağlayabilir. Ayrıca bu araştırma, yenilenen programın hazırlanması sırasında dikkate alınan durumları, programın uygulanabilirliğini, programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları, bu sorunlara yönelik önerilerinin neler olduğunu, bu yaş grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenimine ilişkin beklentilerini ve programın eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumlarını ortaya koymak açısından katkı sağlayabilir.

Bu araştırma ile ilkököl 2. sınıfta uygulanmakta olan İngilizce dersi öğretim programının (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında) katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla, bu programın uygulayıcıları olan öğretmenler, öğrenciler ve okul müdürünün görüşlerine ve yapılan ders içi gözlemlere dayalı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkökol 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının geneline, kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve öğretmen görüşleri; cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabına göre farklılaşmakta mıdır?

2. İlkökol 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öngördüğü eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumları nasıldır?

3. İlkökol 2. sınıf İngilizce öğretmenlerinin programı uygularken karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri ile diğer katılımcıların (öğrenci ve okul müdürü) görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, anketten elde edilen nicel verileri, görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel verilerle geliştirip, derinleştirerek ayrıntılı bir şekilde sunmak; açıklamak ve her iki verinin birbirlerini tamamlaması ya da bir diğerinin eksiklerini gidererek daha kapsamlı bir sonuca ve yoruma ulaştırması amacıyla karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003) kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın nicel boyutunda çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde ilkököl 2. sınıflarda İngilizce dersini yürüten İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem alma yoluna gidilmeyip 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde görev yapan 104 öğretmene ulaşılmış ancak eksik veya yanlış doldurulan anketler nedeniyle 94 öğretmenin ankete verdiği cevaplar dikkate alınmıştır.

Nitel boyutta ise, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 6 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabı gibi durumlar dikkate alınmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

2.3.1. Anket

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin geliştirilmesi için farklı kademe ve sınıf düzeyinde yapılmış olan araştırmalardan (Erbilen Sak, 2008; İnam Çelik, 2009; Karagöz, 2010; Kaymakamoğlu, 2010; Yaman, 2010; Orakçı, 2012; Yörü, 2012) yararlanılmış ve ikinci sınıf öğretim programına özgü durumlar ve yaş grubunun özellikleri de dikkate alınarak 66 maddeden oluşan taslak bir anket oluşturulmuştur. Taslak anketteki maddeler ile ilgili Eğitim Programları ve Öğretim alanından beş ve İngilizce öğretimi alanında görev yapan 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak ankette yer alan maddeler düzeltilmiş, bazı maddeler ankettan çıkarılmış ve yeni maddeler eklenerek ankete son hali verilmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için anket üç İngilizce öğretmenine uygulanmış ancak bu anketler analize dahil edilmemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ankette 62 madde yer almıştır. Anketin pilot çalışması kapsamında, asıl çalışmanın yürütüldüğü Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri dışında kalan Acıpayam, Tavas ve Sarayköy ilçelerinden toplam 52 öğretmene anket uygulanmıştır. Ankete ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .98 olarak belirlenmiştir.

2.3.2. Görüşme formları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve öğrenci odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısımda yer alan görüşme formları için ilgili alanyazına dayalı olarak ve nicel çalışmanın bulguları ve araştırma problemini detaylandırarak şekilde görüşme soruları hazırlanarak üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmeden önce bir öğrenciye formda yer alan sorular okunmuş ve soruların anlaşılabilirliği öğrenciden gelen tepkilere göre test edilmiş ve bazı ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

2.3.3. Yarı yapılandırılmış gözlem formu

Araştırmanın amacı ve alt problemleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış gözlem formu, alınan uzman görüşleri doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılarak geliştirilmiştir. Gözlem formunda, derse giriş etkinlikleri, ders süreci etkinlikleri, değerlendirme etkinlikleri, ders bitiriş etkinlikleri, öğrenciyi güdüleme davranışları, sınıf içi etkileşim, öğrenci performansı başlıkları yer almıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde yer alan ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine Nisan-Haziran 2015 tarihleri arasında anket uygulanmıştır. Anketlerin toplandığı süre içerisinde öğretmenlere araştırmanın ikinci aşamasında görüşmeler yapılacağı belirtilmiş ve böylece anketler toplanırken görüşmeler için gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Görüşmeler gönüllü olan ve maksimum çeşitliliği sağlayan altı öğretmen ile uygun oldukları zaman ve ortam (ses, ışık vb.

açısından) belirlenerek yürütülmüştür. Görüşmelerden önce öğretmenlere rıza onam formu verilmiş ve okuyarak imzalamaları istenmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 ile 32 dakika arasında sürmüştür. Veri kaybını önlemek için her bir görüşmenin ardından ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Öğrenci odak grup görüşmeleri ise gözlem yapılan sınıflardan seçilen ve her bir odak grup görüşmesi için dört öğrenci olmak üzere iki ayrı oturumda toplam sekiz öğrenci ile yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar öğretmene danışılarak ve cinsiyet dengesi gözetilerek istekli olan öğrencilerle yürütülmüştür. Gözlemler görüşme sürecinde gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında her birinde 4 ders saati olmak üzere üç ayrı okulda toplam 16 ders saati boyunca yürütülmüştür. Gözlem yapılan sınıflar genel olarak 21 ile 32 öğrenci arasında değişmekte ve iki okulda alışlagelmiş klasik düzende sıralarda öğrenciler oturmaktayken bir okulda gruplar şeklinde sıralar bölünmüş haldeydi. Üç okuldaki sınıflarda da bilgisayar, projeksiyon ve iki okuldaki sınıflarda sabit bir ses sistemi mevcutken, bir okulda öğretmen küçük iki hoparlörü kendisi sınıfa getirmekteydi.

2.5. Verilerin analizi

Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde istatistiksel çözümleme için SPSS (Statistical Package for The Social Science) 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini değerlendirirken frekans, yüzde ve ankette yer alan maddelere verilen cevaplara ilişkin olarak frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Ayrıca; görüşlerin cinsiyete, mezun olunan yüksek öğretim programına ve kullanılan ders kitabına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve mesleki kıdem değişkeni için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve yapılan istatistiksel analizlerin tümünde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ankette yer alan maddelerden elde edilen verilerin yorumlanmasında formülü dikkate alınarak hesaplanan her bir düzey için puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

1-1.80 arası “ Hiç Katılmıyorum”

1.81-2.60 arası “Katılmıyorum”

2.61-3.40 arası “Kararsızım”

3.41-4.20 arası “Katılıyorum”

4.21-5.00 arası “Tamamen Katılıyorum”.

Araştırmada, nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin programın geneline, kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri ile programı uygularken karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili uygulanmasına ilişkin önerileri birer tema olarak kabul edilmiş ve ilgili görüşme, gözlem notları ve öğrenci grup görüşmelerinden elde edilen alıntılar bir arada verilmiştir. Ayrıca, gözlem notlarından ilgili bulgular elde edilirken 2013

programına doküman analizi uygulanarak programın öngördüğü eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumları karşılaştırılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizi sürecinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman ve nitel çalışmalar yapmış olan bir öğretim elemanından örnek bir veri setini kodlaması istenmiştir. Ardından kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994, s.64) hesaplanmış ve 18 koddan 15'inde uyuşma bulunduğundan kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesinin % 83 olduğu görülmüştür.

2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için çalışma boyunca bazı önlemler alınmıştır:

- Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan görüşme ve gözlem formlarına ilişkin Eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.
- Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak için bulgular verilirken veri çeşitlenmesi sağlanmaya çalışılmış, birbiriyle çelişen katılımcı görüşleri de doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim elemanı da incelemeler yapmış ve verilen doğrudan alıntıların o durumu yansıtmayı yansıtmadığı karşılıklı olarak tartışılmış ve ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için ise süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca, elde edilen ham veriler (anketler, görüşme kayıtları ve gözlem notları) başkaları tarafından incelenebilecek şekilde hem dijital veri olarak hem de basılı kopyalar halinde saklanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin nicel bulgular kişisel bilgiler, programa ilişkin genel görüşler, programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına ve ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşler olmak üzere beş ayrı başlık halinde sunulmuştur. Nitel yolla elde edilen bulgular sunulurken ise katılımcı görüşlerinden veya gözlemlerden ilgili durumu en iyi açıklayan ya da durumla çelişen doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır. Nitel bulgular sunulurken ayrıca nicel bulgularla örtüşen ya da örtüşmeyen, destekleyen veya desteklemeyen noktaların neler olduğu da açıklanmaya çalışılarak duruma ilişkin bütüncül ve zenginleştirilmiş bir şekilde bulguları sunmak amaçlan-

mıştır. Nitel verilere uygulanan betimsel analiz sonunda altı tema ve bu temaların altında 18 koda ulaşılmıştır. Tema ve kod listesi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tema ve Kod Listesi

<u>Programın Genel Yaklaşımına İlişkin Görüşler</u>	<u>Kazanımlar</u>	<u>İçerik</u>	<u>Eğitim Durumları</u>	<u>Ölçme ve Değerlendirme</u>	<u>Paydaş Görüşleri</u>
İki becerinin hedeflenmesi	Kazanımların seviyeye uygunluğu	İçeriğin seviyeye uygunluğu	Etkinlikler	Ölçme ve değ. etkinliklerinin uygunluğu	Öğretmen
İkinci sınıfta İngilizce dersi	Kazanımların gerçekleştirilebilirliği	İçeriğin ilgi çekiciliği	Materyal		Yönetici
Tüm fiziksel tepki yöntemi		İçeriğin somut olması	İçerik-eğitim durumları uyumu		Öğrenci
		İçerik-kazanım uyumu	Süre		
			Pekiştirme		

3.1. Kişisel bilgilere ilişkin bulgular

Bu bölümde kişisel bilgilere yönelik veriler sunulmuştur. Ankete yanıt veren öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kişisel Bilgiler

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	68	73.2
	Erkek	26	27.7
Mezun olunan yükseköğretim programı	İngilizce Öğretmenliği	61	64.9
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	8	8.5
	İngiliz Dil Bilimi	2	2.1
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	3	3.2
	Diğer	20	21.3
Mesleki kıdem bilgileri	0-5 yıl	38	40.4
	6-10 yıl	29	30.9
	11-15 yıl	16	17
	16-20 yıl	9	9.6
	20 ve üzeri yıl	2	2.1
Kullanılan ders kitabı	Fun with Teddy, TED	78	83
	İlkokul 2. Sınıf İngilizce, MEB Komisyon	16	17

Tablo 2 incelediğinde; ankete yanıt veren öğretmenlerin, % 73.2'si kadın, % 27.7'si erkektir. Öğretmenlerin çoğu ($n= 61$; % 64.9) İngilizce Öğretmenliği programından mezundur. Diğer olarak belirtilen alana ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak yan alan, siyaset bilimi, sınıf öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı yüksek lisans, branş değişikliği gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Ancak İngilizce Öğretmenliği dışındaki seçeneklere verilen cevapların azlığı nedeniyle bunun dışında kalanlar diğer seçeneği olarak kabul edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($n= 38$; % 40.4) 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. İki öğretmenin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olmasından dolayı mesleki kıdem 16 ve üzeri yıl şeklinde dört kategorili olarak düzenlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin % 83'ü Fun with Teddy, Ted kitabını kullanmakta olduğunu belirtirken, % 17'si İlkokul 2. sınıf İngilizce, MEB Komisyon kitabını kullanmakta olduğunu belirtmiştir.

3.2. Programın geneline ilişkin görüşlere dair bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Programın Geneline İlişkin Görüşler

Programın geneline ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{X}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Program, öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	9	9.6	26	27.7	14	14.9	36	38.3	9	9.6	3.11
2. Programda yalnızca dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenmesi doğru bir karardır.	3	3.2	19	20.2	16	17.0	35	37.2	21	22.3	3.55
3. Program ile öğrencilere İngilizce öğrenmeye ilişkin olumlu tutum kazandırmak mümkündür.	0	0	12	12.8	15	16.0	43	45.7	24	25.5	3.84
4. Program, öğrencilere hedef dile ilişkin kültürel farkındalık kazandıracak niteliktedir.	6	6.4	30	31.9	26	27.7	24	25.5	8	8.5	2.98
5. Program, öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk almalarını sağlamaktadır.	0	0	17	18.1	17	18.1	34	36.2	26	27.7	3.73
6. Program, öğretmen ve öğrencilere bir konuyu birden fazla kez çalışabilme imkânı vermektedir (sarmal yapı).	4	4.3	17	18.1	20	21.3	41	43.6	12	12.8	3.43

Öğretmenler, programın geneline ilişkin ifadeler katılmaktadır ($\bar{X}=3.44$). Bu görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve görüşlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($K-S Z=1.02; p>.05$). Bu nedenle programa ilişkin genel görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Değişkenlere Göre Programa İlişkin Genel Görüşler

		Değişken	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programa ilişkin genel görüşler	Cinsiyet	Kadın	68	3.47	.82	.72	.47
		Erkek	26	3.35	.75		
Programa ilişkin genel görüşler	Mezun Olunan Yükseköğrt. Programı	İng. Öğrt.	61	3.56	.85	2.22	.03*
		Diğer	33	3.21	.65		
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programa ilişkin genel görüşler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	38	3.50	.80		
		6-10 yıl	29	3.44	.70		
		11-15 yıl	16	3.20	.92	.67	.23
		16 ve üzeri yıl	11	3.57	.93		
		Toplam	94	3.44	.80		
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programa ilişkin genel görüşler	Kullanılan Ders Kitabı	Fun with Teddy, TED	78	3.51	.77	1.62	.12
		MEB Komisyon	16	3.11	.90		

*(*p*<.05)

Tablo 4 incelendiğinde; programa ilişkin genel görüşler açısından kadın öğretmenlerin ortalamasının (\bar{x} =3.47), erkek öğretmenlerin ortalamasından (\bar{x} =3.35) yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark anlamlı değildir ($t(93)$ =.72; p >.05). Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda; programa ilişkin genel görüşlerin, mezun olunan yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($t(93)$ =2.22; p <.05). İngilizce Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşleri

—
($\bar{x}=3.56$), diğer yükseköğretim programından mezun olan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.21$) daha olumludur. Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde; programa ilişkin genel görüşlerin, mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmüştür ($F(93,3)=.67; p>.05$). Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre programa ilişkin genel görüşlerin kullanılan ders kitabına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93)=1.62; p>.05$).

3.3 Programın genel yaklaşımına ilişkin görüşler

Programın genel yaklaşımına ilişkin görüşler teması altında, *iki becerinin hedeflenmesi, ikinci sınıfta İngilizce dersi ve tüm fiziksel tepki yöntemi* kodlarına ulaşılmıştır.

İki becerinin hedeflenmesi

İki becerinin (dinleme ve konuşma) hedeflenmesine ilişkin olarak görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu bu kararın doğru ve uygun olduğunu belirtirken; yalnızca iki öğretmenin karar doğru olsa bile özellikle ikinci dönemde sınırlı düzeyde yazma becerisi öğretimi yapılması ve okuma ve yazmanın tamamen çıkarılmaması gerektiğini dile getirdikleri görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin görüşleri arasında belli bir uyum olduğu, yalnızca bir öğretmenin (Ö3) yazma becerisinin özellikle ikinci dönemde programa eklenmesini istediği görülmüştür.

“.....Eğer amacımız İngilizce öğretmek, İngilizce konuşabilen çocuklar yetiştirmekse böyle olması lazım. Zaten programın o kısmına bir şey demiyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“2. sınıflar için yazma kullanılmaması deniliyor. Ben ona katılmıyorum, çünkü niye birinci sınıfta zaten bunlar harfleri tanıdılar. Ben de ilk ünitelerde alfabeyi öğretiyorum. O alfabeyi kullanmayı, gördüğü zaman tanımayı, okumayı, yazmayı hafızasında kaldı yapabilmesi lazım. Birinci dönem olmasa bile ikinci dönem.” Görüşme Kaydı, Ö3).

İkinci sınıfta İngilizce dersi

Katılımcıların tümü 2. sınıfta İngilizce dersinin olmasını doğru ve yerinde bir karar olarak gördüklerini ve bunun geç kalınmış olsa da iyi bir uygulama olduğunu hatta daha erken yaşlarda bile İngilizce öğretimine başlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşleri arasında bir uyum vardır.

“Hani çocuklara küçük yaşta verilmesi noktasındaki tezimizi savunduğumuz şeyi kabul etmiş olduk ... bu yaşta veriliyor olmasını, yapılan işi de çok takdir ediyorum fakat bu saatle mümkün değil, 2 saatle mümkün değil.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Bence olumlu. Hatta daha erken başlarsak eğer daha çabuk edindirebiliriz daha kolay içselleştirebilirler gibi geliyor.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

Tüm Fiziksel Tepki yöntemi

Öğretmenler programın önerdiği öğretim yöntemi olan tüm fiziksel tepki yöntemine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ve bu yöntemi uyguladıklarını dile getirmişlerdir.

“Mesela ben ders sürecinde ne yapıyorum, bir kere şarkı bol bol zaten, şarkısız, hareketsiz tpr (total physical response-tüm fiziksel tepki) yapmadan mümkün değil, bol bol onu kullanıyoruz.” (Görüşme kaydı, Ö2).

3.4. Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
7. Kazanımlar, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	10	10.6	13	13.8	11	11.7	51	54.3	9	9.6	3.38
8. Kazanımlar, kendi aralarında tutarlıdır.	3	3.2	22	23.4	12	12.6	48	51.1	9	9.8	3.41
9. Programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar ile programın genel amaçları tutarlıdır.	5	5.3	17	18.1	16	17.0	47	50.0	9	9.8	3.41
10. Kazanımlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur.	5	5.3	20	21.3	28	29.8	35	37.2	6	6.4	3.18
11. Kazanımlar, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygundur.	3	3.2	15	16	22	23.4	44	46.8	10	10.6	3.46
12. Kazanımlar, öğrencilerin duygusal gelişim düzeylerine uygundur.	1	1.1	17	18.1	16	17.0	52	55.3	8	8.5	3.52
13. Kazanımlar, öğrencilerin psikomotor gelişim düzeylerine uygundur.	2	2.1	9	9.6	13	13.8	55	58.5	15	16.0	3.77
14. Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına dönük olarak yazılmıştır.	6	6.4	19	20.2	17	18.1	47	50.0	5	5.3	3.28

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

15. Dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	12	12.8	19	20.2	20	21.3	31	33.0	12	12.8	3.13
16. Konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	10	10.6	22	23.4	14	14.9	41	43.6	7	7.4	3.14
17. Haftalık 2 saatlik ders içerisinde kazanımlara erişilebilir.	30	31.9	28	29.8	15	16.0	15	16.0	6	6.4	2.35
18. Kazanımlar, günlük yaşamla ilgili iletişim becerileri kazandıracak niteliktedir.	10	10.6	22	23.4	23	24.5	35	37.2	4	4.3	3.01

Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{x}=3.25$), öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Böylece, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin olarak kesin bir görüşe sahip olmadıkları, bazı maddelere yönelik olumlu görüş bildirirken; bazılarının ise özellikle ders saati ile kazanım ilişkisi ifadesine öğretmenlerin büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları söylenebilir. Programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve görüşlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. (K-S $Z=.99$; $p>.05$). Programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır (bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Değişkenlere Göre Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	Cinsiyet	Kadın	68	3.23	.80	-.33	.75
		Erkek	26	3.29	.78		
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	Mezun Olunan Yükseköğrt. Programı	İng. Öğrt.	61	3.30	.82	.89	.37
		Diğer	33	3.26	.72		

			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler		0-5 yıl	38	3.26	.70		
	Mesleki Kıdem	29	3.23	.84			
	6-10 yıl	16	3.06	.91	.92	.44	
	11-15 yıl	11	3.57	.78			
	16 ve üzeri yıl	94	3.25	.79			
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın kazanımlarına ilişkin görüşler	Kullanılan Ders Kitabı	Fun with Teddy, TED	78	3.29	.72	.84	.41
		MEB Komisyon	16	3.05	1.06		

($p < .05$)

Tablo 6'ya göre; analiz sonucunda programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = -.33; p > .05$). Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmıştır. Tablo 6'a göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t(93) = .89; p > .05$). Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($F(93,3) = .92; p > .05$). Öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre programın kazanımlarına ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t(93) = .84; p > .05$).

3.5. Kazanımlar

Kazanımlar teması altında *kazanımların seviyeye uygunluğu* ve *kazanımların gerçekleştirilebilirliği* kodlarına ulaşılmıştır.

Kazanımların seviyeye uygunluğu

Görüşme yapılan altı öğretmen de programda yer alan kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu zaten temel bir öğretim yapıldığını ve oldukça basit dü-

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

zeyde kazanımların olduğundan bu noktada herhangi bir sıkıntı yaşanmadığını dile getirmişlerdir.

“Kazanımlarda sıkıntı yok.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Kazanımlar 2. sınıflar için bence uygun, sonuçta çocuklar bu yaş düzeyi küçük bir yaş düzeyi değil, bana kalırsa yani, gerçekten ilgili olan seven çocuklar şu an artık böyle kendini ifade edebilecek.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

Kazanımların gerçekleştirilebilirliği

Seviyeye uygunluk koduna benzer bir şekilde öğretmenler kazanımların yıl sonunda gerçekleştirilebilir olduğunu ve öğrencilerin beklenen kazanımları elde ederek belirli davranışları gösterdikleri ve İngilizce iletişim kurmaya istekli olduklarını gözlediklerini ancak sürenin bu konuda kendilerini kısıtladığını dile getirerek kalıcı öğrenmenin hangi şartlarda gerçekleştiğini şöyle belirtmişlerdir:

“Hedeflenen davranış evet öğrencilerde yapılabiliyor, fakat zaman yeterli olmadığı için kalıcı bir öğrenme sağlanmıyor. Yani çok spesifik şeyler kalıyor çocuklarda ya da gerçek hayatta karşılığını buluyorsa kalıyor ya da ailenin bildiği atıyorum sayılar, hani çevreden bildiklerinin, yani bir yerden desteklenenler kalıyor ama onun dışındakiler tabii ki kalıcı öğrenme sağlanmıyor.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“...belli şeylerde temel düzeyde bir şeyler ifade edebilecek noktada yani çocuklar, sınıfların kalabalığı ve iki saati göz ardı edersek gerçekleştirebiliyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

Görüşmelerden elde edilen verilerle, ilgili anket maddelerinden elde edilen verilerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

3.6. İçeriğe İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

Programın içeriğine ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		\bar{x}
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
19. İçerik, öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten zora, yakından uzağa vb.) göre düzenlenmiştir.	9	9.6	12	12.8	19	20.2	49	52.1	5	5.3	3.31
20. İçerik, gerçek yaşamla bağlantılıdır.	4	4.3	13	13.8	30	31.9	42	44.7	5	5.3	3.33
21. İçerik, öğrenciler için zevkli bir öğrenme ortamı oluşturmaya elverişlidir.	0	0	10	10.6	20	21.3	52	55.3	12	12.8	3.70
22. İçerik, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	7	7.4	22	23.4	19	20.2	35	37.2	11	11.7	3.22
23. İçerik, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirebilecek niteliktedir.	4	4.3	26	27.7	21	22.3	39	41.5	4	4.3	3.14
24. Haftalık 2 saatlik ders, içerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için yeterlidir.	25	26.6	35	37.2	17	18.1	14	14.9	3	3.2	2.31
25. Her ünite için ayrılan zaman, ilgili ünitenin günlük derecesi ile uyumludur.	9	9.6	22	23.4	24	25.5	33	35.1	6	6.4	3.05
26. İçerik; basit, sade ve anlaşılırdır.	5	5.3	18	19.1	16	17.0	49	52.1	6	6.4	3.35
27. Programdan çıkarılması gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.	13	13.8	21	22.3	17	18.1	37	39.4	6	6.4	3.02
28. Programa eklenmesi gerektiğini düşündüğüm konular yoktur.	13	13.8	27	28.7	22	23.4	29	30.9	3	3.2	2.81
29. İçerikte yer alan konular birbirini destekler niteliktedir.	1	1.1	20	21.3	24	25.5	42	44.7	7	7.4	3.36
30. İçerik, diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.	9	9.6	24	25.5	30	31.9	27	28.7	4	4.3	2.93

Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{x}=3.13$) öğretmenlerin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Böylece, öğretmenlerin içeriğe ilişkin olarak tereddütleri olduğu, bazı maddelere yönelik olumlu görüş bildirirken bazılarının ise özellikle ders saatinin içeriğin öğretilmesi için yeterli olduğu ifadesine öğretmenlerin büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları söylenebilir. Programın içeriğine ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmış ve görüşlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($K-S Z=1.23$; $p>.05$). Programın içeriğine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 8).

Tablo 8. Değişkenlere Göre Programın İçeriğine İlişkin Görüşler

			<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Cinsiyet	Kadın	68	3.10	.72	-.51	.61
		Erkek	26	3.18	.67		
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Mezun Olunan Yükseköğrt. Programı	İng. Öğrt.	61	3.15	.74	.38	.70
		Diğer	33	3.09	.65		
			<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	38	3.12	.67	.31	.82
		6-10 yıl	29	3.15	.78		
		11-15 yıl	16	3.01	.77		
		16 ve üzeri yıl	11	3.27	.55		
		Toplam	94	3.13	.71		
			<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın içeriğine ilişkin görüşler	Kullanılan Ders Kitabı	Fun with Teddy, TED	78	3.17	.66	1.09	.29
		MEB Komisyon	16	2.91	.91		

($p<.05$)

Tablo 8'e göre yapılan analiz sonucunda içeriğe ilişkin görüşlerin cinsiyete göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = -.51$; $p>.05$). Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin

mezun olunan yükseköğretim programına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = .38; p > .05$). Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F(93,3) = .31; p > .05$). Öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = 1.09; p > .05$).

3.7. İçerik

İçerik teması altında içeriğin seviyeye uygunluğu, içeriğin ilgi çekiciliği, içeriğin somut olması ve içerik- kazanım uyumu kodları belirlenmiştir.

İçeriğin seviyeye uygunluğu

Öğretmenler içeriğin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu belirterek içerikle ilgili herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak içeriğin seviyeye uygun olmasının dışında içeriğin kendi içerisindeki bölünme düzenine ilişkin olarak bir öğretmen (Ö6) iki ünitenin birbirinin benzeri olduğunu ve bu iki ünitenin birleştirilebileceğini önermiştir.

“Muhteşem, içerikte sıkıntımız yok. Hatta dediğim gibi sonuna kadar destekliyorum ...bir iki tane tabii ki atıyorum alfabe bana göre olmaması gereken bir ünite. 1. ünite, yani çok zorlu mu? Zorlamıyor. Ama yoruyor gereksiz bana göre yani ama onun dışında iyi.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Son ünitelerde birbirine benzeyen animals ve pets üniteleri var. Pets ünitesinde animalsın çoğunu veriyoruz ikisi birbirine çok benzer tek ünite içinde olabilirdi.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

İçeriğin ilgi çekiciliği

Öğretmenler içeriğin ilgi çekiciliğine ilişkin olarak programda yer alan içeriğin zaten oldukça temel düzeyde olduğunu ve öğrenciler için zaten dilin yeni ve farklı olmasından ötürü de ilgi çektiğini ifade etmişlerdir.

“İlgi çekiyor, hani sonuçta yeni bir dil onlar için. Farklı bir şey öğreniyorlar ama diyorum ya hep aynı sıkıntı 2 saat olmasından kaynaklı.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Seçilmiş konular fena değil. Güncel şeyler yapılmaya çalışılmış, güncellik de çocuklarda ilgi çekiyor.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

İçeriğin somut olması

Öğretmenler içeriğin öğrencinin günlük yaşamda içinde bulunduğu ortamlar ve eşyalar ve dilsel ifadeler ile ilgili olmasından ötürü öğrenciler için oldukça somut olduğunu belirtmişlerdir.

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

“Etrafında gördüğü, yapabileceği şeyler o açıdan uyumlu.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“Temalar bizim günlük hayatta kullandığımız temalar,... günlük, etrafta kullandığımız kelimeler hani orada bir sıkıntı yok. Çocukların hayatta kullanabileceği uygulayabileceği kelimeleri, soru kalıpları....” (Görüşme Kaydı, Ö6).

İçerik kazanım uyumu

Öğretmenler içeriğin programda yer alan kazanımlar ile de uyumlu olduğunu ve kazanımlara erişme noktasında var olan içeriğin uygun olduğunu ve herhangi bir değişim gerekmediğini belirtmişlerdir.

“Bizim hedeflediklerimizle bu içerik uyuyor.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“Evet tabi kullanmaya çalışıyorlar ama bu üniteler artıkça kullanma azalıyor. Yani biraz karmaşıklaştıkça ama ilk şeyleri hep kullanmaya çalışıyorlar merhaba, good afternoon mesela onları kapıyorlar.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“İçerik, diğer derslerle ilişkilendirilebilir niteliktedir.” ifadesine ilişkin bulguya benzer olarak görüşme yapılan Ö2, içeriğin diğer derslerle ilişki kurmaya müsait olmadığını ve diğer dersleri etkilemediğini belirtmiştir. Ayrıca, Ö2 diğer derslerdeki içerikten ötürü İngilizce dersinin de olumlu ya da olumsuz etkilenmediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, ankette içeriğe ilişkin pek çok maddede öğretmenlerin kararsız oldukları ancak görüşmelerde ise öğretmenlerin genel anlamda içeriği beğendikleri, içeriğin seviyeye uygun, ilgi çekici ve kazanımlarla uyumlu olduğunu belirttikleri ve içerik hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur.

3.8. Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		— x
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
31. Programda önerilen etkinliklerin uygulanması ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.	4	4.3	22	23.4	22	23.4	39	41.5	7	7.4	3.24
32. Programda önerilen etkinlikler, bu yaş grubu için uygundur.	1	1.1	13	13.8	18	19.1	51	54.3	11	11.7	3.62
33. Programda önerilen etkinlikler, İngilizce öğretimi için zevkli bir öğrenme ortamı hazırlamaktadır.	2	2.1	20	21.3	15	16.0	45	47.9	12	12.8	3.48

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlen... ◆

34. Etkinlikler, kazanımları gerçekleştirilecek niteliktedir.	4	4.3	17	18.1	21	22.3	43	45.7	9	9.6	3.38
35. Etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.	12	12.8	27	28.7	29	30.9	23	24.5	3	3.2	2.77
36. Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri etkinlikler yer almaktadır.	6	6.4	24	25.5	21	22.3	38	40.4	5	5.3	3.13
37. Etkinlikler, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımını sağlamaktadır.	2	2.1	16	17.0	23	24.5	46	48.9	7	7.4	3.43
38. Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.	12	12.8	23	24.5	19	20.2	34	36.2	6	6.4	2.99
39. Etkinlikler, okulların mevcut koşullarında uygulanabilir niteliktedir.	13	13.8	19	20.2	19	20.2	40	42.6	3	3.2	3.01
40. Kalabalık sınıflarda da uygulanabilir bir programdır.	17	18.1	31	33.0	23	24.5	21	22.3	2	2.1	2.57
41. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	5	5.3	10	10.6	20	21.3	50	53.2	9	9.6	3.51
42. Ders kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	4	4.3	12	12.8	16	17.0	53	56.4	9	9.6	3.54
43. Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programı ile tutarlıdır.	4	4.3	13	13.8	18	19.1	50	53.2	9	9.6	3.50
44. Ders kitabı, öğrencileri İngilizce öğrenmeye teşvik etmektedir.	3	3.2	19	20.2	22	23.4	38	40.4	12	12.8	3.39
45. Programda önerilen araç-gereç ve materyaller öğrenciler için ilgi çekicidir.	5	5.3	17	18.1	19	20.2	45	47.9	8	8.5	3.36
46. Programda şarkılar ve oyunlar öğretim aracı olarak yeterli düzeyde yer almaktadır.	15	16.0	24	25.5	12	12.8	37	39.4	6	6.4	2.95
47. Etkinlikler, iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici niteliktedir.	6	6.4	20	21.3	23	24.5	37	39.4	8	8.5	3.22
48. Etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmeye uygundur.	10	10.6	23	24.5	18	19.1	33	35.1	10	10.6	3.11
49. Etkinlikler, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye uygundur.	6	6.4	22	23.4	26	27.7	36	38.3	4	4.3	3.11
50. Etkinlikler, öğrenciler arası iletişim ve etkileşimi sağlayacak niteliktedir.	4	4.3	24	25.5	25	26.6	33	35.1	8	8.5	3.18
51. Etkinlikler, öğretmeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirmektedir.	3	3.2	10	10.6	13	13.8	44	46.8	24	25.5	3.81

Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{x}=3.25$) programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($K-S Z=1.00$; $p>.05$). Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 10).

Tablo 10. Değişkenlere Göre Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşler

			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Cinsiyet	Kadın	68	3.23	.70	-.44	.66
		Erkek	26	3.30	.74		
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Mezun olunan Yükseköğrt. Program	İngilizce Öğrt.	61	3.32	.73	1.26	.21
		Diğer	33	3.13	.66		
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	38	3.30	.63	.56	.64
		6-10 yıl	29	3.26	.79		
		11-15 yıl	16	3.05	.85		
		16 ve üzeri yıl	11	3.34	.54		
		Toplam	94	3.25	.71		
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın eğitim durumlarına ilişkin görüşler	Kullanılan Ders Kitabı	Fun with Teddy, TED	78	3.29	.62	.93	.37
		MEB Komisyon	16	3.04	1.04		

($p<.05$)

Tablo 10'a göre; analiz sonucunda, görüşlerin cinsiyete göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = -.44; p > .05$). Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre programın içeriğine ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = 1.26; p > .05$). Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F(93,3) = .56; p > .05$). Öğretmenlerin programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucuna göre programın eğitim durumlarına ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = .93; p > .05$).

3.9. Eğitim Durumları

Eğitim durumları teması altında *etkinlikler, materyal, içerik-eğitim durumları uyumu, süre ve pekiştirme* kodları belirlenmiştir.

Etkinlikler

Etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri genellikle olumsuzdur. Öğretmenler ders kitabında yer alan etkinliklerin sıkıcı ve az olduğunu belirtmişlerdir. İçerik sabit kalmasına rağmen kendilerinin farklı etkinlikleri sınıfta uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Yine ders kitabında yer alan etkinliklerden öğrencilerin çok çabuk sıkıldıklarını, bir etkinliği ikiden daha fazla kez uygulamada sıkıntı çektiklerini ancak kendilerinin getirdiği etkinliklerde bu tür bir isteksizliğin daha az ortaya çıktığını söylemişlerdir.

“... (ders)kitapları zaten şey hani sıkıcı biraz biz renklendirmiş oluyoruz. Hani orada verdiği sadece “Simon says” oyunu bir ders gitmiyor, çünkü çocukların zaten konsantrasyon belli 10 dk. En fazla 15 dk. Sonra iptal yani aynı oyunu, şarkı öğrenirken, şarkı izlerken bile bir daha mı izleyeceğiz öf çok sıkıcı şeyini duyuyoruz yani.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Etkinlik, MEB'in verdiği kaynaklar olarak diyorsanız sıkıntı tabii yani kazanımları açamıyorsunuz, listening parçalarını bulamıyorsunuz, çok düzgün sağlayamıyorsunuz ama öğretmen bireysel olarak yaparsa zamanı saymazsanız evet... İki kitap da kötü ama Fun with Teddy buna göre (Sunshine kitabını kastederek) daha iyiydi.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“...Dediğim gibi bazı dinleme metinlerinde şarkılarda sıkıntı olabiliyor da hani çok ağır olabiliyor bazen.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

Materyal

Öğretmenler etkinliklerin sıkıcılığı ve azlığından ötürü ek materyallere yöneldiklerini ve ek materyallere ihtiyaçlarının azaltılması gerektiğini, bu hususta ders kitaplarının güncellenerek bu durumun düzeltilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

“...aynen o anlamda yetersiz kitap daha da etkinlik anlamında ikinci sınıfa küçük yaş grubuna yönelik daha fazla daha yaratıcı etkinlikler olabilir hani bize kolaylık açısından.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Mesela, kelime bulma şeyi mesela, bulmaca gibi yapıyorum. Bazen kitaplardan hem kendim hazırlıyorum onları seviyorlar. Hani kelime oyununda sonra bir 10dk. oyun oynuyoruz. Sonra boyamayı onu da çok seviyorlar bu 2. Sınıf 3.sınıflar. Sonra şarkı, bazen kendim bile hello hello how are you ondan da şarkı yapıyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

İçerik- eğitim durumları uyumu

Öğretmenler, bazı olumsuzluklara rağmen içerik ile eğitim durumlarının uyumlu olduğunu etkinliklerin içerik dikkate alınarak hazırlanmış olduğunu belirtmişlerdir.

“... tamam hani bu etkinlikler ile konular birbiriyle alakalı gidiyor diyoruz ayrıca konular da bir sonrakini bir öncekiyle kullanıyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

Süre

Öğretmenlerin hepsi süre konusunda ders saatinin çok az olduğunu ve öğretme-öğrenme sürecinde tekrar yapamadıklarını, bazı etkinlikleri ya yapamadıklarını ya da ders dışı zamanlarda öğrencilere ödev olarak vermek zorunda kaldıklarını ve acilen ders saatinin en az 4 veya 6 ders saati olacak şekilde değiştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir.

“Süreyi çoğaltsınlar, kesinlikle süreyi çoğaltsınlar. Yani, iki saat çok yetersiz bana yetmiyor. Yani yetmez; bana yetmiyor değil, çocuklar iki saatte öğrenme konusunda hani içselleştirmeyi zaten geçtim, öğrenemiyorlar ki. Yani tekrar edemiyorum ben... Sürenin artırılması gerekiyor.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Saat, zaman yani. Fazladan ekstra zaman vermek, en az dört bana göre verilse keşke. En az altı aslında ama kesinlikle en az dört. Haftada en azından iki kere görmeli çocuk bizi.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“İki saat çok az olmasına rağmen yine de pek çok şey yapıyoruz... Öğrencilerin bunları kullanmaları için zaman eklenmesi lazım.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

Pekiştireç

Öğretmenler, öğretme ve öğrenme sürecinde iki tür pekiştireç kullandıklarını belirtmişlerdir. İlk olarak ders sürecinde etkinlikleri uygularken katılım gösteren ve etkinlikleri doğru bir şekilde yapan öğrencilere yıldız vb. gibi sticker verdiklerini, güdü-

leyici ifadeler bulunan renkli baskılar kullandıklarını, hatta bazıları panoya astıklarını ya da öğrencilerin muhafaza ettiği yıldız tablolarının olduğunu ve belli yıldız sayısına ulaşınca küçük ödüller verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise küçük ödül-lerin yanında sözlü olarak, aferin, well done, good gibi ifadeleri pekiştireç olarak kullandıklarını dile getirmişlerdir.

“Sınıf içinde şunu kullanıyorum bir de işte bu role play tarzında yaptığımız şeylerde daha çok cesaretlendirmek ya da işte çıkmayanları heyecanlandırmak adına. İşte onlara sticker dağıtıyorum, işte gülen yüz veriyorum, şeker veriyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Yarışı seviyorlar rekabetli oyunları seviyorlar. Hareketli oyunları seviyorlar, ödül vermeye çalışıyoruz, sticker tarzı, baskılar var ya very well tarzında onları seviyorlar hani çocuklar.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

Eğitim durumları ile ilgili öğretmen görüşleri nitel kısımda nicel bulgulara benzer bulgular ortaya koymakta, öğretmenler ders kitabında sunulan etkinlikleri yeterli bulmamakta ve kendilerinin ek materyaller hazırlamaları ya da öğrencilere ek yayınlar, fasiküller aldırarak durumunda kaldıklarını belirtmektedirler. Nicel bulgularda ise eğitim durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin genellikle kararsızım düzeyinde olduğu, bazı maddelerde olumlu görüş bildirirken bazılarında ise örneğin “Kalabalık sınıflarda da uygulanabilir bir programdır.” ifadesine öğretmenlerin büyük oranda hiç katılmadıkları veya katılmadıkları ve sonuç olarak öğretmenlerin eğitim durumlarının bazıları ile ilgili tereddütlerinin nedeninin etkinliklerin azlığı ve sıklığı, sürenin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.10. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

Programın ölçme ve değ. ögesi- ne ilişkin görüşler	1		2		3		4		5		— X
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
52. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri (ürün dosyası, proje ödevleri) kazanımları ölçmeye uygundur.	3	3.2	27	28.7	24	25.5	33	35.1	7	7.4	3.15
53. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılırdır.	2	2.1	21	22.3	27	28.7	40	42.6	4	4.3	3.24

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

54. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri konusunda yardımcı olmaktadır.	2	2.1	26	27.7	25	26.6	37	39.4	4	4.3	3.16
55. Önerilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrenci düzeyi için uygundur.	4	4.3	22	23.4	24	25.5	41	43.6	3	3.2	3.18
56. Programda iki becerinin (dinleme ve konuşma) birlikte değerlendirilmesi mümkündür.	5	5.3	16	17.0	27	28.7	38	40.4	8	8.5	3.30
57. Programda tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri (ürün dosyası ve proje ödevleri) yer almaktadır.	5	5.3	22	23.4	22	23.4	41	43.6	4	4.3	3.18
58. Önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin gelişimini izlemek kolaydır.	2	2.1	25	26.6	28	29.8	35	37.2	4	4.3	3.15
59. Öğrencilere verilen ödevler, öğrencilerin İngilizce bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarmalarını sağlamaktadır.	7	7.4	20	21.3	30	31.9	33	35.1	4	4.3	3.07
60. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamak, zaman açısından olanaklıdır.	10	10.6	28	29.8	21	22.3	30	31.9	5	5.3	2.91
61. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için gerekli olan araç-gereç ve materyallere kolaylıkla ulaşılabilir.	8	8.5	17	18.1	20	21.3	43	45.7	6	6.4	3.23
62. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için gerekli olan araç-gereç ve materyaller ekonomiktir.	5	5.3	16	17.0	17	18.1	52	55.3	4	4.3	3.36

Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin olarak sunulan ifadelere verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{X}=3.18$) öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde şekillendiğini ortaya koymuştur. Programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim programı, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. ($K-S(Z)=.81; p>.05$). Programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 12).

Tablo 12. Değişkenlere Göre Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşler

			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Cinsiyet	Kadın	68	3.17	.75	-.04	.97
		Erkek	26	3.18	.69		
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Mezun olunan Yükseköğrt. Program	İngilizce Öğrt.	61	3.24	.74	1.18	.24
		Diğer	33	3.06	.70		
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	38	3.15	.65	.38	.77
		6-10 yıl	29	3.26	.79		
		11-15 yıl	16	3.03	.82		
		16 ve üzeri yıl	11	3.26	.74		
		Toplam	94	3.18	.73		
			<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Programın ölçme ve değ. ögesine ilişkin görüşler	Kullanılan Ders Kitabı	Fun with Teddy, TED	78	3.21	.66	.67	.51
		MEB Komisyon	16	3.03	1.03		

(p<.05)

Tablo 12'ye göre görüşlerin cinsiyete göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = -.04$; $p > .05$). Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin mezun olunan yükseköğretim programına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93) = 1.18$; $p > .05$). Öğret-

menlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin mesleki kıdeme göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F(93,3)=.38; p>.05$). Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinin kullanılan ders kitabına göre değişip değişmediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre programın ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerin kullanılan ders kitabına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($t(93)=.67; p>.05$).

3.11. Ölçme ve değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme teması altında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu koduna ulaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygunluğu

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin hepsi programda önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin bu sınıf düzeyi için uygun olduğunu dile getirerek bu etkinliklerle beraber özellikle sınıf içi gözlem yaparak, öğrencilerin verdiği tepkileri takip ederek ve öğrencilerin dönem boyunca oluşturdukları etkinlikleri biriktirdikleri ürün dosyalarını kullanarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir:

“Değerlendirme, bir ölçüm var benim kazanımlara uygun olarak hazırlanmış, onu değerlendiriyorum. İşte çocukların yaptığı portfolyo dosyaları, yaptıklarını biriktirdiğimiz onlar var. Onun dışında da böyle çok keskin, net bir değerlendirme ya da sınırlandırma zaten yok. Bana göre duyduğu, gördüğü, tepki verdiği her şeyi ben ok kabul ediyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö2).

“İkilerde değerlendirmeyi sadece öğretmen olarak yapıyoruz, zaten not olarak değerlendirme yok. Ben öğrettiklerimi davranışlarında da görebiliyorsam bence başarı o. Etkinlikleri biriktiriyor öğrenciler, onları da kullanıyorum. % 100 olarak uygulanmasa da ürün dosyası gibi öğrenciler biriktiriyor, onu da kullanıyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Şu an ben ürün dosyası şeklinde değil de onları alarak haftalık notlandırıp geri veriyorum. Sınıfın listeleri oluyor. Yaptı, yapamadı veya iyi yaptı, kötü yaptı; artı, yarım artı gibi, bu da elimizde veri oluyor. Sene sonuna geldiğimizde bir de derse katıldı, katılmadı gibi gözlemler oluyor.” (Görüşme Kaydı, Ö5).

“Zaten çocukların hepsinde bir şekilde ulaşmak istediğinizi gözlüyorsunuz, sınıfta verdiği tepkiler herkes aynı şekilde olmasa da bir noktada o belirtiler oluyor. Çocukta da birebir değerlendirme formlarına bağlı kalmayıp; gözlem ve isteğe bağlı çocuktaki ders katılımı, yapmış olduğu çalışmalarını tamamlayıcı, 2.sınıf çocuğu zaten bunlar, çok sıkıntı bir çocuk değilse hepsinde olumlu değerlendirme yapıyorum. İngilizce sertifikası vereceğimi

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlen... ◆

söyledim karneyle beraber *olumlu davranış gösterenlere. O şekilde motivasyonla, motivasyonu arttırmak değerlendirme dediğimiz şey.*" (Görüşme Kaydı, Ö6).

Ayrıca, öğretmenlerden biri öğretmenlerin değerlendirme noktasında dikkatli davranması gerektiğini bu yaş grubunda yapılacak bir olumsuz değerlendirmenin öğrencinin bu dile karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olabileceğini şöyle ifade etmiştir:

"2. sınıf çocuğu bunlar en ufak olumsuz bir şey olduğu zaman bütün hayatı boyunca İngilizce'den soğumasına da sebep olabilirsiniz yani. O anda bir değerlendirme formu alıp sana artı eksi gibi değil." (Görüşme Kaydı, Ö6).

3.12. İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının eğitim durumları ile gerçekleşen eğitim durumlarına ilişkin bulgular

Yapılan gözlemler ve 2013 programına dönük olarak gerçekleştirilen doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Üç değişik okulda, dört farklı ikinci sınıf şubesinde toplamda 16 ders saati süresince yapılan gözlemler ile MEB (2013) tarafından yayımlanan programın öğeleri ve özellikle eğitim durumları karşılaştırılmış ve bazı önemli görülen durumlar açıklanmıştır. Yapılan gözlemlerde genel olarak öğretmenlerin programın belirttiği kazanım ve içeriğe uygun davranışları ve derslerde bu kazanımlar ve içeriğe ilişkin eğitim durumlarının gerçekleştiği söylenebilir. Öte yandan, öğretmenlerin eğitim durumları süreçlerinde kitapta yer alan etkinlikleri uyguladıktan sonra özellikle ünite sonlarında tekrar çalışmalarını kapsamında, fasiküller, çalışma kâğıtları gibi ek kaynaklar kullandıkları da görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin programı uyguladığını ancak yetersiz buldukları etkinlikleri kendilerinin veya bazı yayınevleri tarafından hazırlanmış olan etkinlikler ile desteklediklerini göstermektedir. Bu durum da ders kitabının bazı açılardan yetersiz kaldığını göstermekte, öğretmen ve öğrencilerde ek kaynaklara yönelme ihtiyacını doğurmaktadır. Ayrıca, öğretmenler bir yandan ders saatinin azlığından şikâyet etmekteyken, öte yandan ders saati içerisinde ek kaynaklar da kullanabilmektedirler. Ancak burada da ders kitabında bulunan bazı etkinlikleri ders sürecinde uygulamak yerine ödev olarak öğrencilerin ders dışında yapmalarını isteyerek çözüm bulmuşlardır. Diğer taraftan bir okulda gözlem yapılan sınıfta öğrencilerin İngilizce dersinde bir defterleri bulunduğu ve öğretmenin bazı kelimeleri tahtaya yazdığı ve öğrencilerin de bu kelimeleri defterlerine yazdıkları görülmüştür. Bu durum iki beceriyi (dinleme ve konuşma) hedefleyen öğretim programı ile çalışmaktadır. Ancak yapılan görüşmelerde kimi öğretmenler de bu hususta okulda uygulanan deneme sınavlarından ve veli baskısından dolayı sınırlı da olsa yazma çalışması yaptırdığını belirtmektedir. Gözlem notlarından verilen alıntılarda resmi programın öngördüğü ve öğretmenlerin uyguladıkları durumlar ile programın öngörmemesine rağmen öğretmenlerin yaptırdıkları etkinliklerden önemli görülenler açıklanmaya çalışılmıştır.

"Öğretmen, üçüncü üniteyle ilgili sözcükleri (stand up, sit down, turn right, left, cut, draw, color, glue, stick vb.) tahtaya yazıyor ve öğrencilerin bir yayınevine ait olan

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

almış oldukları English notebook isimli defterlerine bunları yazmalarını istiyor, ardından aynı yayınevine ait olan çalışma kitabında (activity book) yer alan ilgili ünitenin etkinliklerini yapmalarını istiyor.” (Gözlem notu, 12).

“Öğretmenin derste önerilen ders kitabı dışında başka kaynakları da kullanıyor, ders kitabını işlemek yerine öğrencilere aldırılmış olduğu fasikülden bir önceki derste işlenen üniteye ilişkin tekrar çalışmalarını yaptırıyor.” (Gözlem notu, 3).

“Öğretmen, sınıfta ders kitabında yer alan etkinliği sesli olarak dinletip ilk olarak öğrencilerin yalnızca dinlemelerini, sonrasında dinlerken eşleştirme çalışmasında hangisi olduğunu bulmalarını istiyor. Ardından ise, öğrenciler teker teker parmak kaldırarak cevap veriyorlar ve öğretmen doğru cevap verenlerin kimisine well done, aferin, very well gibi pekiştiricilerle dönüt veriyor.” (Gözlem notu, 2).

“Öğretmen sit down stand up’la ilgili bir oyun oynatıyor ilk olarak. Ayrıca kelimeleri tahtaya da yazıyor, öğrenciler öğretmenin komutuna göre oturuyor veya ayağa kalkıyorlar. Yanlış yapanları ilk olarak öğretmen düzeltiyor, böylece bu komutları tanıtıyor. Öğretmen sonrasında bunu bir oyuna çevirerek öğrenciler yarışıyor en son kalan öğrenciyi diğer öğrenciler alkışlıyorlar. Oyun oynanırken özellikle yanlış yapanların tahtanın önünde birikmesiyle bazen gürültü sorunu oluyor. Ardından, ikinci kez oyunu oynamak istiyor öğrenciler. Bu kez öğretmen bir öğrenciden komutları vermesini istiyor. Yine son öğrenci kazanana kadar oyunu sürdürüyorlar.” (Gözlem notu, 5).

“Öğretmen tahtaya bazı resimler asıyor. Fun with teddy kitabından bazı resimler, burada bazı komutların görselleri var, open the door, close the window, cut, glue, color, paint vb. gibi. İlk olarak, öğretmen; bu komutları bir şarkı eşliğinde hareketlerini yaparak kendisi gösteriyor. Ardından, dörderli gruplar halinde öğrenciler tahtaya çıkarak bunları yapıyorlar. Daha sonra ise, öğrencilerden ikisi tahtaya çıkıyorlar, bir öğrenci ise tahtada asılı duran resimlerdeki komutları veriyor. Hangi öğrenci önce yaparsa veya görsele dokunursa o öne geçmiş oluyor. İlk olarak 4 puan toplayan öğrenci kazanmış oluyor ve öğretmen bu öğrencilerin alnuna birer yıldız yapıştirarak ödüllendiriyor.” (Gözlem notu, 8).

3.13. Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ve programın etkili uygulanmasına dönük önerilere ilişkin bulgular

3.12.1. Paydaş görüşleri:

Bu tema altında öğretmen, yönetici ve öğrenci kodları belirlenmiş ve paydaşların programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına dönük önerileri sunulmuştur.

Öğretmen

Öğretmenler ders saatinin azlığını uygulamada yaşanan bir sorun olarak göstermişler ve diğer paydaşların (veli, sınıf öğretmeni, okul müdürü) programı uygularken özellikle yazma becerisi yaptırma ve defter tutma konusunda kendilerini etkiledikle-

rini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve bu hususun eğitim durumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

“O yüzden sürekli hani kitap bize yetersiz geliyor biz bir şey üretmek zorunda kalıyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö1).

“Özel okullarda 8-10 saat uygulanıyor. Biz burada sadece 2 saatle, zaten ara çok açılıyor. Bizim öğrencilerin şansı en azından hiç duymamış olmuyorlar, ilerde tabii bu durum iyice açılmış oluyor.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“Kitaplar daha uygulanabilir olmalı, çocuk da zevk almalı, Teddy’i beğenmemiştim ama Sunshine gelince Teddy daha iyiymiş falan dedim, öyle düşündüm, karikatür kitabı gibi demiştik ama en azından üzerinde konuşabiliyormuşuz, ona bağlı kalmıyoruz hani ek kaynaklar alıyoruz velilerin onayıyla...” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Öğretmenler paydaşların etkisine paralel olarak okulda uygulanan deneme sınavlarının da benzer şekilde yapılan öğretimi bir ölçüde etkilediğini çünkü bu sınav sonuçlarının veli ve okul yöneticileri tarafından bir ölçüt olarak kabul edildiğini ve bu yüzden deneme sınavlarında çıkabilecek kelimeleri ve ifadeleri yazdırdıklarını, istemeseler de programda hedeflenmeyen bir beceriyi öğrencilere kazandırmaya çalışmak zorunda kaldıklarını ve bunun da ek bir süre ve materyal ihtiyacını beraberinde getirdiğini dile getirmişlerdir. Ancak öğretmenler, programın öğeleri ile ilgili bazı küçük olumsuzluklar (içerikte kimi değişiklik talepleri, eğitim durumlarının azlığı, sıklığı, vb. gibi) olmasına rağmen programın genel olarak iyi hazırlanmış bir program olduğunu ve ortaya koydukları önerileri dikkate alındığında etkili olarak uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin derse karşı ilgili olduklarını, istekli davrandıklarını belirtmişlerdir.

“Sınıf öğretmenleri ilk ikinci sınıflarda İngilizce olduğunda negatifti, çok negatifti, şimdi yavaş yavaş bakıyorlar, bir de iki saatte bir dolu şey yapıldığını görünce, benim söyleyeceğim o 30 saati bana verseler ben neler yaparım diyorsun yani.” (Görüşme Kaydı, Ö3).

“... bende hiç veli baskısı olmadı yazı konusunda. Onun haricinde ilk başta ben istedim ama sonra ihtiyaç da oluyor ufak tefek şeylerde hedefim değil ama ihtiyaç olduğunda hiç düşünmeden kullanıyorum.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“... bu yaş grubu ile 2-3-4 hem daha zevkli geçiyor hem daha istekliler. Yani daha alıcılar her şeyi çok daha rahat alıyorlar, istekli oldukları için tabii bence güzel bir program.” (Görüşme Kaydı, Ö4).

“Okuma ve yazmayı geri planda tutmaya çalışıyorum ama açıkçası deneme sınavları olması, ona istinaden gördüğünde tanışın anlamında işte ufak tefek yazma çalışmaları, tracing çalışmaları, ... küçük cümleler, kalıplar veriyoruz.... Bazen de veli görmek istiyor ama öyle olunca da olumlu olmuyor.” (Görüşme Kaydı, Ö6).

Öğretmenler, İngilizce ders saatinin artırılmasını, en az 4 ders saati olarak uygulanması gerektiğini ve ders kitaplarının güncellenmesini önermişlerdir. Ayrıca, öğ-

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

retmenler yine ek materyallere ihtiyacın azaltılması gerektiğini, bu hususta MEB'in önlem alabileceğini, sınıf öğretmenlerinin İngilizce dersine ilişkin bakış ve algılarının değiştirilmesi için onlara İngilizce'nin bu yaş grubuna öğretimine ilişkin seminerler düzenlenmesini önermektedirler.

"...ikinci sınıfa çektiler diye çok sevindim ama iki saati duyunca hayal kırıklığına uğradım yani. En azından dört saat olsaydı dedim yani mesela... zaman en büyük sıkıntı bence. Zaman o evet bence program iyi güzel hoş ama zaman yeterli değil. Yani zamanla o programın içeriği tutarlı değil yani birbiriyle." (Görüşme Kaydı, Ö1).

"Bana göre ilkokullarda asıl eksiklik sınıf öğretmenlerinin kesinlikle İngilizceyle ilgili şeye gitmesi, seminer alması lazım, çünkü öğretmenin tutumu öğrenciyi çok etkiliyor. Ya işte benim çocuklar yazmıyor, hoca hanım yazdırmamışsınız, bunlar beş kere yazsa mı falan tarzı çocukları ve velileri doldurduğu için bana göre bu programda ilk olarak kesinlikle sınıf öğretmenleri seminere alınmalıydı." (Görüşme Kaydı, Ö2).

"Ders saati yetersiz, en azından aslında şu an iki artı iki olabilir hiç olmadı artı bir olabilir ikinci bir tekrar gününe ihtiyaç var bu bir olabilir iki olabilir." (Görüşme Kaydı, Ö6).

Yine öğretmenler programın etkili uygulanabilmesi için sınıflardaki teknolojik alt yapı ve erişimin geliştirilmesini, sınıflarda klasik oturma düzeninden U oturma düzenine geçilmesini ve sınıf yönetimi sorunları yaşamalarından dolayı sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermektedirler. Ayrıca sınıfların kullanımıyla ilgili bir öğretmen (Ö6) de yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir.

"Standart sıraların olması bence method olarak yanlış, çocukların psikolojisini etkiliyor, daha böyle yüz yüze daha böyle yuvarlak, u düzeni, daha az öğrenci sayısıyla o zaman daha farklı olacak." (Görüşme Kaydı, Ö3).

"Aslında sınıf mevcutları 20-25 arasında olsa daha iyi, değişiyor mesela 25 ila 32 arasındaki sınıf yönetimi, sınıf yönetimi oradan da bozuluyor..." (Görüşme Kaydı, Ö6).

Ayrıca programın etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerden biri (Ö4) uygulamaların geliştirilmesine dönük eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin desteğinin alınabileceğini ve bazı eğitimlerin uygulanabileceğini önermektedir.

"Hani ya öğretmenlerin üniversiteye yakın olması lazım ya da sizin buraya sık sık gelip her okula mesela koordinatör bir Doçent olabilir eğitimden İngilizce Öğretmenliğinden. İşte mesela, öğretmenlerle hani ya bir öğretmen, araştırma görevlisi, bir Doçent bir makale yazdıklarında ona bir ödül verilebilir Tübitak'tan, teori orda, pratik burada gibi." (Görüşme Kaydı, Ö4).

"Bütün İngilizce öğretilerine eğitim yapılmıştı Denizli'de Milli Eğitim'in düzenlediği ama bu programla ilgili değil bütün İngilizce öğretmenleri beş gün boyunca derse gitmiştik. Tarihi falan hatırlamıyorum da 2.sınıf programı ile alakalı değildi de İngilizce öğretimi teknikleri ile ilgiliydi. Ankara'dan falan akademisyenler pek çok şehri dolaşıyorlardı zaten, bu tür etkinlikler yapılabilir." (Görüşme Kaydı, Ö4).

Yönetici

Bir okul müdürü ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeye dayalı olarak okul müdürünün İngilizce programı ve öğretimine ilişkin bazı durumlar ve görüşler ortaya çıkmıştır. Okul müdürü, sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında bir fikir ayrılığı olduğunu, velilerin bazı konularda kendilerine gelerek bu durumları aktardıkları ve velilerin bazı konularda (öğretim süreçleri, materyal kullanımı gibi) çok fazla müdahil olmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Yine, okul müdürü bu yaş düzeyinde defter kullanımına karşı olduğunu çünkü artık bu çağda arşivleme mantığından vazgeçilerek belki yazılıp silinebilen, adına pano veya yazı tahtası denebilecek bir tür materyalin kullanılabilmesini ve öğrencinin ilkökul düzeyinde yalnızca buraya yazıp silerek alıştırma yapmasının yeterli olabileceğini zaten ilkökul düzeyinde öğretilenlerin çoğuna internet ortamında kolaylıkla ulaşılabileceğini belirtmiştir. İngilizce'nin öğretimi noktasında ise okul müdürü; anadil edinimi ile olan benzerliğe vurgu yaparak Türkçe öğretiminde izlenen yola benzer bir yolun izlenmesi gerektiğini önermiştir. Ayrıca İngilizce öğretiminde mekân sınırlamasının dışına çıkılarak okul bahçesi gibi alanların da öğretim ortamı olarak kullanılabilmesini ifade etmiştir. Öte yandan haftalık beş ders saati olan fiziksel oyunlar dersinin iki saatinin İngilizce dersi olarak yürütülmesini önermiştir.

“Veliler dil eğitimi konusunda müdahil olmak istiyorlar, çok ahkâm kesen veli var bizde ben olmasaydım çocuk İngilizceyi öğrenemeyecekti, ama eldeki kaynağı dejeneretmiş kendince. Bence İngilizceyle ilgili her türlü doküman okulda kalmalı, dilde yanlış öğretilenin telafisi yok, bu çok önemli. Dil öğretimine aile, Türkçe’de de aynı sıkıntısı yaşıyoruz, bir ses veriyoruz onu farklı yapıyorlar. Aileyi öğretimden uzaklaştırıp eğitimde sadece katkı sunmalarını istiyorum. Veli kaynağa ulaştığında pek çok sıkıntı çıkabiliyor. Veli kaynağa ulaştığında öğretmeye kalkıyor.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

“Bir de İngilizce’de mekân değişimi şart, bu haliyle olmuyor. İngilizce ortamının sınıf dışına çıkması lazım, bahçede oyun oynanacak yerler olması lazım, belli bir alan çizilmiş olmalı. Çocuğa kelime öğretilenirse, bunun aktivitesi düzenlenmeli, çocuğa milk öğretilenirse, süt günü düzenle mesela.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

“Fiziksel oyunlar dersi ile İngilizce dersi örtüşmüyor. Fiziksel oyunlar dersi 5 saat bu dersin iki saati İngilizce öğretimine verilmeli. Ben bunu önceki okulda denedim ve müthiş bir şey oldu, çok orijinal bir şey ortaya çıkacak. İki saat yetmiyor, pekiştirici yok, bu iki saatte İngilizceyi oyunla öğretebilirsin. Bu süreçte de çocuk Türkçe konuşmuyor, bildiği kelimelerle bir şeyler yapmaya çalışıyor.” (Görüşme Kaydı, Okul Müdürü).

Öğrenci

Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin genellikle İngilizce öğrenmekten keyif aldıkları ve çoğunluğunun İngilizce ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirdikleri yalnızca birinin ders saatinin yeterli olduğu görüşünde olduğu görülmüştür. Öğrenciler İngilizcenin ders saatine ilişkin olarak görüşlerini şu ifadeleri belirtmişlerdir.

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

“Ben biraz daha az olmasını isterim, çünkü hiç kalkmıyordum İngilizcede genelde o yüzden bana iki ders yeter.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

“daha çok İngilizce öğretmesini” (Odak grup görüşmesi 2, Ö2).

“daha çok olmasını, öğretmenin daha çok kalmasını istiyoruz”. (Odak grup görüşmesi 2, Ö3).

“Evet daha çok olmasını istiyorum.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö1).

Öğrenciler; ayrıca, ağırlıklı olarak şarkı, video izleme, drama ve boyama etkinliklerini uyguladıklarını ve daha fazla bu tür etkinlikler yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu ise; dinleme etkinliğini konuşma etkinliğine tercih ettiğini ve daha fazla dinleme etkinliğinin olmasını istediklerini özellikle daha fazla şarkı öğrenmek ve boyama, çizme etkinlikleri yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, derste ne tür etkinlikler yaptıklarına ve hangi etkinlikleri yapmayı daha çok sevdiğine ilişkin olarak şu yanıtları vermişlerdir:

“Yeni kelimeler öğreniyoruz daha çok.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö1).

“Kalemlik yaptık, boyama yapıyoruz, İngilizce öğretmeni bizi güldürüyor,” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

“Yarışma yapıyoruz, etkinlikler yapıyoruz, boyama yapıyoruz. İngilizce öğreniyoruz, kalemlik yapıyoruz.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö3).

“Evet resim yapıyorum, ondan sonra boyama yapmayı seviyorum.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö2).

“Yani ben oyun seviyorum.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“Ben şarkı söylemeyi seviyorum.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö3).

“Çünkü konuşunca yani öğretmenimiz bize yardımcı oluyor, yani konuşunca daha iyi söyleyebiliyoruz daha iyi öğreniyorum.... konuştuğumuz zaman yanlış söylediğimizde bizi uyarıyor, hiç yapamazsak tak diye bize söylüyor doğru cevabını.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö1).

“Dinlemeyi seviyorum ... çünkü dinleyince çok güzel oluyor.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö1).

“Ben, konuşmayı daha çok seviyorum” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

İngilizce öğretmenlerinin onları nasıl değerlendirdiğine ilişkin olarak öğrencilerden birinin cevabı şu şekildedir:

“İlk başta öğretmenimiz öğretiyor diğer hafta onunla yarışmalar yapıyor, o zaman öğrendik mi öğrenmedik mi ölçüyor.” (Odak grup görüşmesi 2, Ö3).

Öğrenciler, daha farklı ve daha fazla ne gibi etkinlikler yapmak istediklerine, ne tür beklentileri olduğuna dair olarak ise şu şekilde yanıtlar vermişlerdir:

“Herkesle, öğretmenle oyun oynayarak, daha zevkli oluyor.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“İngilizcenin ben başkanını öğrenmek isterim, İngilizlerin başını öğrenmek isterim ... yani başkanlarını.” (Odak grup görüşmesi 1, Ö2).

“Ben genelde dışarda ağaçların İngilizcesini filan öğretsin diye düşünüyordum ama,” (Odak grup görüşmesi 2, Ö4).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulgularına göre; öğretmenlerin genellikle programın geneline ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” ve kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ise “kararsızım” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin; programın, öğretmenlere rehberlik etme, iki dil becerisini (dinleme-konuşma) geliştirmeyi hedefleme öğrencide İngilizce’ye ilişkin olumlu tutum ve kültürel farkındalık kazandırma, öğrencilerin İngilizce öğrenmekten zevk almalarını sağlama ve sarmal yapıda olması ifadelerine ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve programın genelini etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu programla ilgili diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015). Ancak, öğretmenlerin programın öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kesin bir görüşe sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, nicel sonuçlar açısından, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinde kararsız oldukları gözlenmiş, ancak görüşme sonuçlarına göre öğretmenlerin kazanımlardan memnun oldukları, kazanımların seviyeye uygun ve gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin programın içeriğine, eğitim durumlarına ve ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin nicel analizlerde kararsız olduğu, nitel analizlerde de bu boyutlarda sorunlar yaşadıkları ve belli başlı düzenlemeler ve iyileştirmeler istedikleri belirlenerek nicel ve nitel bulgular arasında bir paralellik olduğu gözlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda, 2006 programının içerik ve eğitim durumları öğelerinde sorunlar yaşandığı (Erbilen Sak, 2008; Güneş, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Seçkin, 2010; Yörü, 2012); 2013 programına dönük olarak yapılan çalışmalarda da (Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan, 2015; Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014; Şad ve Karaova, 2015, Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) programın yürütülmesi için yeterli sürenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada programın geneline ilişkin görüşler açısından, İngilizce Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, bu programdan mezun olan öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında almış olabilecekleri Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I ve II ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi derslerinden kaynaklanabilir. İngilizce Öğretmenliği yükseköğretim programından mezun olan öğretmenlerin, programın öğelerine yönelik görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olduğuna ilişkin alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Ya-

man (2010) ve Yörü (2012) benzer bir sonuca ulaşıırken, Örmeci (2009) ve Seçkin (2010) mezun olunan programın görüşlerde anlamlı bir farka yol açmadığını, Çelen (2011) ise İngiliz Dili ve Edebiyatı programı ve diğer programlardan mezun olan öğretmenlerin İngilizce Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlere göre programın özel hedeflerine ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşımlardır. Bu farkın dışında, bu çalışmada programın öğelerine (kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme boyutları) ilişkin olarak görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yüksekteğretim programı, mesleki kıdem ve kullanılan ders kitabı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve mesleki kıdeme ilişkin bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak 2006 programının ilk sınıf düzeylerinde (4. ve 5. sınıf) yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır (Çelen, 2011; Erkan, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Seçkin, 2010). Ancak, 2006 programına ilişkin olarak programın öğelerinde cinsiyetin ve mesleki kıdemin anlamlı bir farklılığa yol açtığına ulaşan bazı çalışmalar da (Erbilen Sak, 2008; Yaman, 2010; Yörü, 2012) bulunmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin İngilizce dersinden genel olarak memnun oldukları, dersi ilgi çekici buldukları, uygulanan etkinliklere sevece katıldıkları ve daha fazla İngilizce ders saatinin olmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce programı incelendiğinde, 2. sınıf düzeyinde öğrencilere İngilizce dersine ilişkin olumlu tutum geliştirme ve kültürel farkındalık kazandırmanın hedeflendiği görülmüş ve odak grup görüşme sonuçlarına göre programın bu hedeflerin gerçekleştirilmesine dönük nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İşpınar'ın (2005) çalışmasında da çocukların yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve kayıtsız şartsız öğrenmeye de istekli oldukları belirtilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, etkinliklerin daha etkili ve zevkli olacak şekilde düzenlenerek ders kitaplarının güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu sonucu Demir ve Duruhan'ın (2015), Ekuş ve Babayiğit'in (2015), Yaşar (2015) ve Yıldırım ve Tanrıseven'in (2015) çalışmalarını destekler niteliktedir. Görüşmelerde öğretmenlerin sınıf mevcutlarının fazla olmasından ve teknolojik materyallere erişimden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da (Aküzel, 2006; Alkan ve Arslan, 2014; Demir ve Duruhan 2015; Güneş, 2009; İnam Çelik, 2009; Orakçı, 2012; Örmeci, 2009; Seçkin, 2010; Zehir Topkaya ve Küçük, 2010) benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlenmiştir. Ayrıca, ikinci sınıfların ikinci döneminde programa yazma becerisinin eklenmesi ve sınırlı düzeyde de olsa yazma çalışmalarına başlanmasının olumlu olacağı bir katılımcı tarafından belirtilse de Şad ve Karaova'nın (2015) da belirttiği gibi erken yaş dil öğrenme düzeyinde olan çocuklarda önemli olan öğrencilerin hedef dilde konuşabilmesi ve bunun önkoşulunun da dinleme becerisinin yeterince gelişmiş olması olduğundan; yalnızca, iki beceri (dinleme ve konuşma) olarak var olan programın devam ettirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okuma ve yazma becerileri daha soyut ve üst düzey bir öğretim gerektirdiği için hedeflenmemeli ve dinleme ve konuşma becerileri hedef dili anlamada, öğrenmede ve kullanmada hayati öneme sahip olduğundan öncelikli

beceriler olarak görülmelidir (Cameron, 2001; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Lynch, 2008; Pinter, 2006). Bununla birlikte bu sonuç yazma etkinliklerinin çalışma kitabında yer alması önerisini getiren Demir ve Duruhan'ın (2015) çalışması ile çelişirken, bu sınıf düzeyinde kesinlikle yazı kullanılmaması ve öğretim programının daha çok İngilizce'yi sevdirmeye yönelik olması önerisinde bulunan Ekuş ve Babayiğit'in (2015) çalışması ile paralellik göstermektedir.

Okul yöneticisinin bulgularda yer alan görüşleri ile İngilizce öğretmenlerinin belirttiği sınıf öğretmenleri ve velilerin dil öğretimine ilişkin müdahalelerinin bu kişilerin kendi öğrenme deneyimleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca; sınıf öğretmeni, veli ve okul yöneticilerinin bu sınıf düzeyinde İngilizce öğretimi ve bu derse ilişkin algı ve tutumlarının iyileştirilerek, rollerinin daha net bir şekilde tanımlanması programın başarıya ulaşmasında etkili olabilir. Velilerin dil öğretim programlarının uygulanmasında yer almalarına ilişkin olarak Yazıcı ve Genç İlt'er'in (2008) ve Goldenberg, Hicks ve Lit'in (2013) çalışmaları da benzer sonuçlara ulaşarak bu konuda veli katılımına ilişkin öneriler getirmiştir.

Yapılan sınıf içi gözlemlere dayalı olarak ise; gözlem yapılan sınıflarda gerçekleştirilen program ile uygulanması gereken resmi program arasında farklılıklar (hedeflenen beceriler, uygulanan etkinlikler, öğrencilerin defter kullanması gibi) bulunduğu, öğretmenlerin hedeflenen beceriler noktasında programı dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şad ve Karaova (2015) ve Kaya ve Ok (2016) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin kimi noktalarda programın dışına çıktıklarını bulmuşlardır.

4.1. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin ikinci sınıf düzeyinde sadece dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine yönelik eğitim durumlarını gerçekleştirmesi sağlanabilir. Bu amaçla İngilizce öğretmenlerine yönelik düzenlenecek seminerlerde programın temele aldığı anlayış ve erken yaş dil öğrenenlerinin özellikleri tanıtılabilir. Öğrencilerin yaş, ilgi alanları ve düzeylerine uygun şarkı, oyun ve farklı eğitici etkinlikler dikkate alınarak ders kitapları güncellenebilir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin derste uygulayacakları etkinliklere uygun ders materyalleri geliştirmeleri teşvik edilebilir. İngilizce ders saatlerinin yeniden düzenlenerek artırılması sağlanabilir. Öğrenciler arası etkileşimi artıracığı ve konuşma etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştıracağı için sınıflarda U oturma düzeninin oluşturulması ve sınıf mevcutlarının dil öğretimine elverişli olabilecek sayıya getirilmesi sağlanabilir. Öğretmenlere, ders kitaplarını seçme ve öğretim programlarını kendi okul ortamlarına göre düzenleme açılarından esneklik tanınabilir. Nitel araştırma desenlerine dayalı olarak yapılacak çalışmalarla program ve programın işleyişine ilişkin daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir. Ayrıca ders kitaplarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ve etkinlik örneklerinin tasarlanarak uygulanmasına dönük çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Aküzél, G. (2006). İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-100.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cousins, J. B. & Earl, L. (Eds.). (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 5(23), doi: 10.1002/ev.1114.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelen, G. (2011). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Demir, O. & Duruhan, K. (2015). İlkokul 2. Sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(3), 25-36.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- Eküş, B. & Babayigit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Erbilen Sak, Ö. (2008). İlköğretim 1. kademe İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erkan, M. A. (2009). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Goldenberg, C., Hicks, J., & Lit, I. (2013). Dual language learners, effective instruction in early childhood. *American Educator*, Summer 2013, 26-29. <http://www.aft.org/periodical/american-educator/summer-2013> adresinden edinilmiştir.

İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlen... ◆

- Güneş, T. (2009). **İlköğretim 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnam Çelik, G. (2009). **İlköğretim okulları 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- İşpınar, D. (2005). Çocuklara İngilizce öğretiminde öğretmenlerin farkındalığı üzerine bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karagöz, E. (2010). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaya, S. & Ok, A. (2016). The second grade English language curriculum: Theory-practice congruence. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 491-512, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.024>.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, Ö. (2008). *An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçüktepe, S. E., Küçüktepe, Ç. & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Lynch, L. M. (2008). *Seven bad habits that spoil the development of good english language speaking skills*. <http://bettereflteacher.blogspot.com/search?q=listening+and+speaking> adresinden alınmıştır.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Orakçı, Ş. (2012). **İlköğretim 7. sınıflar için uygulanan 2006 İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

◆ Anıl Kandemir / Şükran Tok

- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Örmeci, D. N. (2009). *An evaluation of English language curricula implemented at the 4th, 5th, and 6th grades in respect of teachers' opinions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özüdoğru, F. & Adıgüzel, O. C. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersine yönelik dinleme ve konuşma testinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 375-396.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: OUP.
- Seçkin, H. (2010). **İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi** (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şad, S. N. & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 66-95. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s4m.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaşar, Ö. (2015). İlkokul 2. sınıf Fun with Teddy İngilizce ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 329-348.
- Yazıcı, Z. & Genç İltar, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yıldıran, Ç. & Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkököl 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-233.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yörü, B. (2012). **İlköğretim sekizinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir örneği)** (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zehir Topkaya, E. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9(1), 52-65.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK KAYGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kenan YILDIRIM*
Ramazan GÜRBÜZ**

Öz: Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada az araştırılmış ya da hiç araştırılmamış değişkenlerin ele alınması ve öğretmenlerin örneklemler olarak seçilmesi, araştırmayı önemli kılmıştır. Araştırmaya, 428 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için, Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) ve Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin matematik kaygı puanları, mezun olunan bölüm, meslek memnuniyeti, sınıf mevcudu, okutulan sınıf, yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Yapılan iki yönlü varyans analizine göre ise, mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisinin öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır. Benzer olarak, yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerinin ortak etkisinin öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, matematik kaygısı, değişken, iki yönlü ANOVA, sınıf mevcudu.

* Milli Eğitim Bakanlığı, ANKARA.

** Prof. Dr.; Adıyaman Üniversitesi, ADIYAMAN.

INVESTIGATION OF MATHEMATICS ANXIETY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Kenan YILDIRIM*
Ramazan GÜRBÜZ**

Abstract

The aim of this study is to examine mathematics anxiety level of primary school teachers in terms of different variables. In this study, a sample of the selection of teachers and variables of this study are the ones which have been researched very little or have never been studied is to make research more important. Sample group of this study consists of 428 primary school teachers chosen. In order to collect data Mathematic Anxiety Scale for Teachers and Pre-service Teachers has been used. For data analysis two-way ANOVA and Tukey tests have been used.

According to research results, there was a significant difference between teachers' math anxiety scores with department graduated, job satisfaction, classroom size, classroom being taught, professional publication followed and master's degree variables. According to two way ANOVA test it has been seen that variables of department graduated and job satisfaction have a common effect on mathematical anxiety of teachers. Also, it has been seen that variables of classroom size and classroom being taught have a common effect on mathematical anxiety of teachers. In addition it has been seen that variables of master's degree and professional publication have a common effect on mathematical anxiety of teachers.

Key Words: Primary school teacher, mathematics anxiety, variable, two-way ANOVA, class size.

GİRİŞ

Çağımızın zor bir disiplini olarak görülen matematik, günümüzde her alana entegre olması nedeniyle, kendini anlayan insanlara ihtiyaç duymaktadır. Matematikle, hayatımızın herhangi bir zaman diliminde istemli veya istemsiz olarak karşılaşmaktayız ve bunun sonucunda da matematiğe karşı birçok farklı tutum ortaya çıkmaktadır. Bu tutumlar da matematik başarısını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Ancak

* Ministry of National Education, ANKARA.

** Prof. Dr., Adiyaman University, ADIYAMAN.

unutulmamalıdır ki; matematik başarısı gerçek hayat başarısına yansıyan en önemli bilim dalıdır.

Matematik, tüm bilimlere katkı sağlayan ve yaşamın her alanında işlev kazanan ve toplumsal gelişmede rolü olan bir bilim dalı olarak, kendine özgü yapısı, içeriği ve sistematiği ile eğitim-öğretim alanındaki önemli yerini almıştır (Ültaş, 2005). Eğitim-öğretim hayatının tüm kademelerinde okutulan ve temel disiplinlerden biri olan matematik dersi, öğrencilerin en çok korktuğu, en çok kaygılandığı ve başarısız olduğu derslerin başında gelmektedir (Aiken, 1970; Baloğlu, 1999; Ma ve Xu, 2004; Turanlı, 2013; Sonnert vd., 2015).

PISA sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğu ve matematik konusunda yaptıkları aktivitelerde kaygı duydukları ortaya çıkmıştır (ERG, 2014). Matematik, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin ve toplumun bir kesiminin de olumsuz tutuma sahip olduğu ve birçok birey tarafından öğretimi ve öğrenilmesi zor görülen bir alan olarak bilinmektedir (Delice vd. 2009).

Matematik kaygısı, korku, gerginlik, endişe ve tedirginlik kavramlarını içeren çok yönlü bir yapıdır (Wilson, 2013; Şahin, 2004; Baloğlu, 2001). D'Ailly ve Bergering (1992) matematik kaygısını, belirli matematik durumlarıyla ilişkili olan korku ve endişe olarak tanımlanmıştır. Matematik kaygısı, matematiğe yönelik olumsuz bir tutum veya matematiğe karşı duyulan aşırı duygusal reaksiyonlardır (Nolting, 2010). Matematik kaygısı, öğretmenlerin ders içerisindeki tutum ve davranışları, çevre, öğretim metotları ve matematiğin doğası gibi etkenlerden ortaya çıkmaktadır (He, 2007; Shields, 2006; Ma ve Xu, 2004; Uusimaki ve Nason, 2004; Hadley ve Dorward, 2011; Hacıömeroğlu, 2014). Öğretmenlerin matematik kaygılarını araştıran çalışmalar ilginç sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Özellikle ilk ve orta eğitim seviyelerindeki matematik öğretmenlerinin azımsanmayacak bir kısmının matematik kaygısı taşıdıklarını ve bu kaygıyı bilinçli veya bilinçsiz öğrencilerine transfer ettiklerini saptamışlardır (Lazarus, 1974; Bekdemir vd., 2004; Peker ve Ertekin, 2011; Keklikçi ve Yılmaz, 2013; Wilson, 2013). Bu ve benzeri araştırmaların sonuçları, yapılan araştırmanın çıkış noktasını belirlemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, sınıf mevcutlarının fazla olmasının programın verimli uygulanmasına engel olduğu ve eğitimin niteliğini düşürdüğü belirtilmektedir (Baki ve Birgin, 2004; Çiftçi, 2008; Acar ve Anıl, 2009; Miron, 2013; Lerkkanen, 2014). **Özellikle öğretmenlerin kalabalık sınıflardaki matematik derslerinde, problem çözmeye ve kritik düşünmeye yönelik etkinlikleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi pek mümkün olmamaktadır. Bu da öğretilerde kaygıya sebep olmaktadır** (Levine ve Havighurst, 1992; Gürbüz ve Yıldırım, 2014). Bazı araştırmalarda ise, beklenenin aksine sınıf mevcudu az (20 ve daha az öğrenci) olan öğretmenlerin algılarının olumsuz olduğu görülmüştür (Hasırcı ve Sadık, 2011). Yapılan bazı araştırmalarda, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha az kaygılı olduğu tespit edilmiştir (Gündüz, 2005; Yıldırım, 2013; Gür-

büz ve Yıldırım, 2016). Bazı araştırmalar ise mezun olunan bölüm değişkeni ile kaygı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamış ve eğitim fakülteleri dışındaki fakülterden mezun olan öğretmenlerin mesleğe uyum sağladıkları saptanmıştır (Efe, 1998; Çelik, 1998; Kilmen ve Demirtaşlı, 2009). Literatürde sınıf seviyesine göre öğretmenlerin matematik kaygıları ile ilgili pek çalışmaya rastlanmamıştır. Gürbüz ve Yıldırım (2014), özellikle 4. sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarının diğer sınıfları okutan öğretmenlerden daha fazla olduğunu saptamışlardır. Tankersley (1993), ilköğretimin ilk yıllarında, öğretmenlerin matematik dersinde somut nesnelere ve örnekler kullandığını, ancak dördüncü sınıftan itibaren dersi soyut işlediklerini belirtmiş, bu yüzden öğrencinin ilgisini kaybettiğini ve matematikteki kavramları anlamlandıramadığını ifade etmiştir. Jackson ve Leffingwell (1999) yaptıkları çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, Swetman (1994) ise 4. sınıf öğrencilerinin daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kaygılarını öğrencilerine yansıttıkları düşünüldüğünde, bu kaygının öğretmenlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

İyi öğretmen mesleğinde başarılı olan öğretmendir. Meslekte başarılı olmanın ön koşulu ise, mesleğe karşı olumlu tutumdur. Meslek memnuniyetine sahip öğretmenlerin performanslarının daha verimli olacağı açıktır. Ayrıca mesleğini seven öğretmenlerin, matematik kaygı seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Yıldırım, 2013). Alan yazında yapılan araştırmaların önemli bir bölümünde benzer bulgular elde edilmiştir (Watt ve Richardson, 2008; Scheopner, 2010; Lovett ve Cameron, 2011; Robbins ve Judge, 2012; Sağır vd., 2014; Gürbüz ve Yıldırım, 2016). Sürekli değişen dünyada öğretmenlerin de kendilerini değiştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bunun için de öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili gelişmeleri ve yenilikleri takip etmeleri gerekir. Literatürde, mesleği ile ilgili yayın takip eden öğretmenlerin matematik kaygılarıyla ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. **Gürbüz ve Yıldırım (2014)**, mesleğiyle ilgili yayınları takip eden öğretmenlerin matematik kaygılarının takip etmeyenlerden daha düşük olduğunu saptamışlardır. Aslan (2009) çalışmasında, düzenli yayın takibi yapan öğretmenlerin, hiç yayın takip etmeyen öğretmenlere nazaran amaçlı düşünme ve sorgulayıcı ve etkileyici öğretim puanlarına sahip olduğunu saptamıştır. Ancak yayın takip değişkene göre, genel kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını söylemiştir. Literatürde yüksek lisansını tamamlamış öğretmenlerin matematik kaygısını araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamasına rağmen, yayın takibi değişkenini dikkate alarak yapılan araştırmalarda benzer bulguların elde edileceği söylenebilir.

Matematik kaygısı taşıyan öğretmenlerin yenilikçi, araştırmacı, bilgiyi üreten ve kullanan insanlar yetiştirmekten ziyade, onlarda matematik öğretimi ile ilgili olumsuz düşünce ve davranışlar geliştireceği söylenebilir. Özellikle matematiğin temellerinin atıldığı ilkokullarda matematik derslerine giren sınıf öğretmenlerinin matematik kaygısının, öğrencilere yansıtacağı düşünüldüğünde; sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir (Yıldırım, 2013).

Araştırmanın Amacı

Literatürde, öğretmenlerin matematik kaygısıyla ilgili daha çok cinsiyet, yaş, kıdem gibi değişkenlerin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, az araştırılmış ya da hiç araştırılmamış değişkenler ele alındığı için çalışmanın literatüre yeni şeyler katan orijinal bir çalışma olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma da ki değişkenlerin, matematik kaygısına tek başına etkilerinin yanında ortak etkilerinin de saptanmaya çalışılmış olmasının, çalışmanın başka bir artısı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanları arasında mezun olunan bölüme ve meslek memnuniyetine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanları arasında sınıf mevcuduna ve okutulan sınıfa göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygı puanları arasında yüksek lisansa ve mesleki yayın takibine göre anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel veri toplama yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri insanların tutumları, inanışları, değerleri, alışkanlıkları ve düşünceleri gibi bilgileri olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. (Mcmillan ve Schumacher, 2001; Karasar, 2002). Bu çalışmada da, sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiler betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir ilin ilkokullarında çalışmakta olan 428 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde zaman, para ve iş gücü gibi sınırlılıklar nedeniyle, örneklemin kolay ulaşılabilir birimlerden seçilmesi esası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)” kullanılmıştır (Ültaş, 2005). Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler kısmı, ikinci bölümünde ise matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö) bulunmaktadır.

MKÖ-Ö matematik kaygısını ölçmeye yarayan bir ölçektir. 39 maddeden ve 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler matematik öğretirken, öğrenirken, basit veya karmaşık yapıda sorular çözerken (problem çözme, aritmetik işlem), matematiksel

yorumlar yaparken, matematiksel hatalar yaparken ve kişinin matematiğe yönelik öz-yeterliliği ile ilgili olarak ortaya çıkan kaygıyı ifade edici niteliktedir. MKÖ-Ö, 4'lü derecelmeli likert türü bir ölçek olup puanlamaları 1 ile 4 arasında yapılmaktadır. (Ültaş, 2005). Bu araştırmada da, Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için 0,92 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlere uygulanan anketlerden toplanan veriler puanlanarak, genel matematik kaygı puanı olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi için SPSS programından yararlanılmıştır. Matematik kaygı puanlarının kullanılan değişkenlere göre parametrik şartları sağladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların matematik kaygılarının mezun olduğu bölüme, meslek memnuniyetine, sınıf mevcuduna, okutulan sınıfa, yüksek lisans durumuna ve mesleki yayın takibine göre değişimini incelemek, ayrıca (1) mezun olduğu bölüm ve meslek memnuniyeti, (2) sınıf mevcudu ve okutulan sınıf, (3) yüksek lisans durumu ve mesleki yayın takibi etkileşimlerinin anlamlı olup olmadığını görmek için iki yönlü varyans analizi (two-way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları matematik kaygı puanlarının bazı değişkenler açısından sınanmasına yönelik çalışmalar yapılmış ve elde edilen bulgulara göre yorumlar yapılmıştır.

Mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerini içeren iki yönlü ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Mezun Olunan Bölüm ve Meslek Memnuniyeti Faktörlerine Dayalı İki Yönlü ANOVA Testi

Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Mezun Olunan Bölüm	1.686	1	1.686	18.955	.00	,033
Meslek Memnuniyeti	13.885	2	6.943	78.054	.00	,220
MOB * MM	2.135	2	1.068	12.002	.00	,042

MOB: Mezun olunan bölüm, MM: Meslek memnuniyeti

Tablo 1 incelendiğinde, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin matematik kaygı puan ortalaması 2.04 iken diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin kaygı ortalaması 2.21 bulunmuştur. Yine meslek memnuniyeti

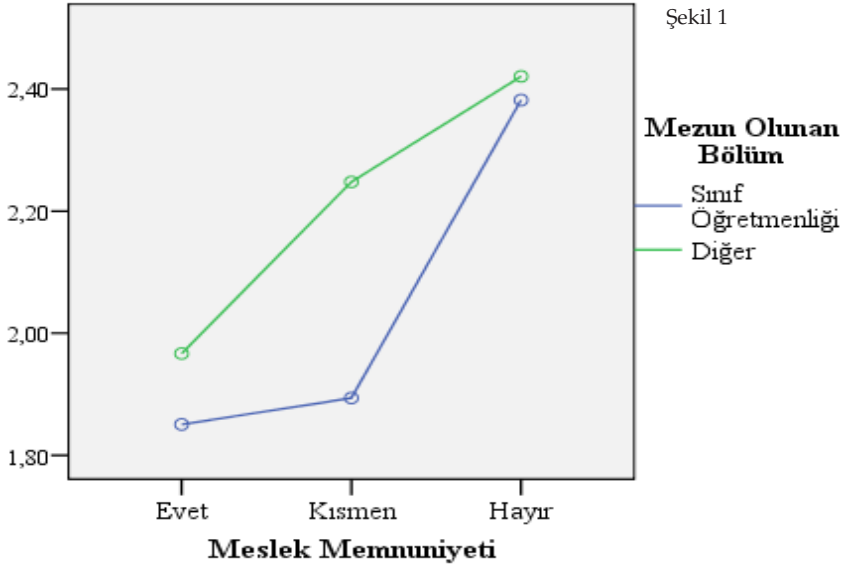
◆ Kenan Yıldırım / Ramazan Gürbüz

değişkenine göre, öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Ayrıca, mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Yani, mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisinin öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu ortak değişken için hesaplanan eta kare (η^2) değerinin toplam varyansın %4.2'sini açıkladığı görülmektedir.

Ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Mezun Olunan Bölüm ve Meslek Memnuniyetine Göre Tukey Testi

Meslek Memnuniyeti	Mezun Olunan Bölüm	X	ss	Kareler Toplamı	F	p
Memnun	Sınıf Öğretmenliği	1.85	.36	.126	1.422	.23
	Diğer	1.97	.31			
Kısmen	Sınıf Öğretmenliği	1.89	.34	4.316	48.528	.00
	Diğer	2.25	.32			
Hayır	Sınıf Öğretmenliği	2.38	.26	.084	.945	.33
	Diğer	2.42	.21			



Tablo 2 ve Şekil 1'e göre, mesleğinden memnun olan sınıf öğretmenliği ve diğer anabilim dalı mezunu öğretmenlerin matematik kaygıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Yine mesleğinden memnun olmayan sınıf öğretmenliği ve diğer anabilim dalı mezunu öğretmenlerin de matematik kaygıları anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($p>0,05$). Mesleğinden memnun olan öğretmenlerin kaygı puanı düşük, memnun olmayan öğretmenlerin ise kaygı puanı yüksektir. Mesleğini seven veya sevmeyen kişilerin kaygı düzeyleri benzerdir. Ancak mesleğinden kısmen memnun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Sınıf öğretmenliği anabilim dalı mezunu öğretmenlerin kaygı puanları (1.89), diğer anabilim dallarından mezun öğretmenlerden (2.25) daha düşüktür.

Tablo 3'te sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerini içeren iki yönlü ANOVA sonucunda elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Mevcudu ve Okutulan Sınıf Faktörlerine Dayalı İki Yönlü ANOVA Testi

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Sınıf mevcudu	4.558	2	2.279	18.521	,000	,064
Okutulan sınıf	7.514	3	1,879	15.268	,000	,101
SM * OS	1.904	6	,238	1.934	,035	,028

SM: Sınıf mevcudu OS: Okutulan sınıf

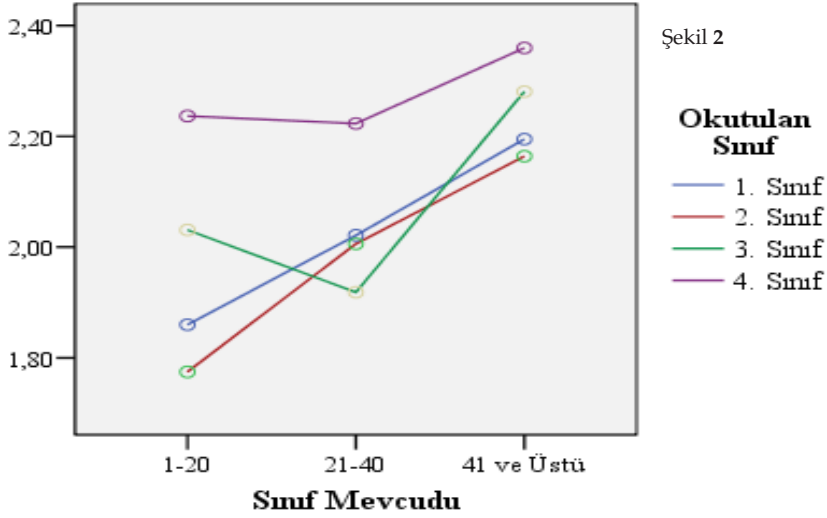
Tablo 3 incelendiğinde, sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Sınıf mevcudu 1-20 arasında olan öğretmenlerin matematik kaygı puan ortalaması 2.01, mevcutları 21-40 arasında olan öğretmenlerin kaygı puanları 2.09 iken, 41 ve üstü mevcuda sahip öğretmenlerin kaygı ortalaması 2.28 olarak bulunmuştur. Bu durum, sınıf mevcudu arttıkça kaygının da arttığını göstermektedir. Yine okutulan sınıfa göre, öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Ayrıca, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yani, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, bu ortak değişken için hesaplanan eta kare (η^2) değerinin toplam varyansın %2.8' ini açıkladığı görülmektedir.

Ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Mevcudu ve Okutulan Sınıfa Göre Tukey Testi

Sınıf Mevcudu	Okutulan Sınıf	Okutulan Sınıf	Ortalama Fark	Standart Hata	p
1-20	1. Sınıf	2. Sınıf	,085	,090	,320
		3. Sınıf	-,171	,089	,184
		4. Sınıf	-,377(*)	,092	,000
	2. Sınıf	1. Sınıf	-,085	,090	,320
		3. Sınıf	-,256	,084	,072
		4. Sınıf	-,462(*)	,086	,000
	3. Sınıf	1. Sınıf	,171	,089	,184
		2. Sınıf	,256	,084	,072
		4. Sınıf	-,206(*)	,086	,012
	4. Sınıf	1. Sınıf	,377(*)	,092	,000
		2. Sınıf	,462(*)	,086	,000
		3. Sınıf	,206(*)	,086	,012
21-40	1. Sınıf	2. Sınıf	,015	,093	,863
		3. Sınıf	,103	,095	,255
		4. Sınıf	-,202(*)	,090	,019
	2. Sınıf	1. Sınıf	-,015	,093	,863
		3. Sınıf	,087	,077	,233
		4. Sınıf	-,217(*)	,071	,001
	3. Sınıf	1. Sınıf	-,103	,095	,255
		2. Sınıf	-,087	,077	,233
		4. Sınıf	-,305(*)	,073	,000
	4. Sınıf	1. Sınıf	,202(*)	,090	,019
		2. Sınıf	,217(*)	,071	,001
		3. Sınıf	,305(*)	,073	,000
41 ve üstü	1. Sınıf	2. Sınıf	,031	,150	,830
		3. Sınıf	-,086	,126	,474
		4. Sınıf	-,165	,108	,111
	2. Sınıf	1. Sınıf	-,031	,150	,830
		3. Sınıf	-,117	,143	,391
		4. Sınıf	-,195	,128	,108
	3. Sınıf	1. Sınıf	,086	,126	,474
		2. Sınıf	,117	,143	,391
		4. Sınıf	-,079	,097	,397
	4. Sınıf	1. Sınıf	,165	,108	,111
		2. Sınıf	,195	,128	,108
		3. Sınıf	,079	,097	,397

* Ortalama fark, .05 düzeyinde anlamlıdır.



Tablo 4'e göre, sınıf mevcudu 1-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerin matematik kaygıları incelendiğinde, 4. sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları ve diğer sınıf öğretmenlerinin kaygıları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Ancak sınıf mevcutları 1-20 öğrenci arasında olan 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenlerinin, matematik kaygıları arasında anlamlı fark yoktur ($p > 0,05$). Aynı paralelde, sınıf mevcudu 21-40 öğrenci arasında olan öğretmenlerin matematik kaygıları incelendiğinde, sınıf mevcudu 1-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerle aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Yani, sınıf mevcudu 1-20 ve 21-40 öğrenci arasında olan 4. sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları, aynı öğrenci mevcutlarına sahip diğer sınıf öğretmenlerinin kaygılarından daha yüksektir. Sınıf mevcudu 41 ve üstü olan sınıflardaki öğretmenlerin matematik kaygıları, sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($p > 0,05$).

Yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerini içeren iki yönlü ANOVA sonucunda elde edilen veriler Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. Yüksek Lisans ve Mesleki Yayın Takibi Faktörlerine Dayalı İki Yönlü ANOVA Testi

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Yüksek Lisans	.437	1	.437	4.855	.03	,010
Mesleki Yayın Takip	2.403	2	1.201	13.362	.00	,054
YL * MYT	1.078	2	.539	5.997	.00	,031

YL: Yüksek lisans, MYT: Mesleki yayın takip

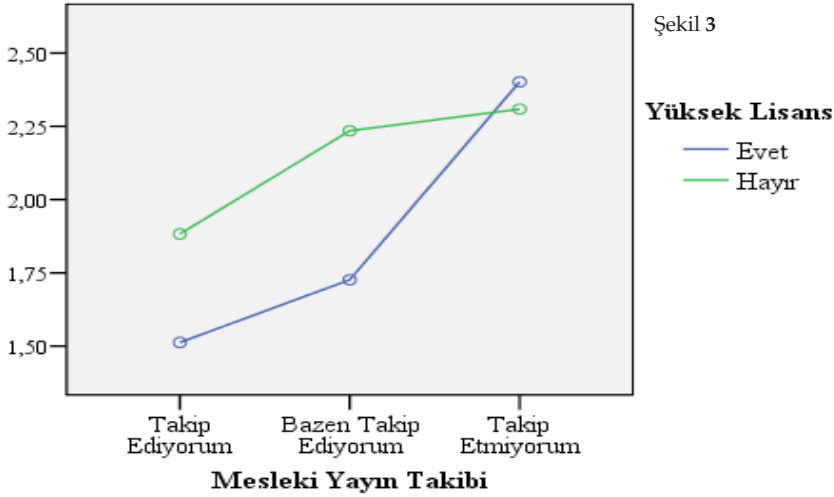
Tablo 5'e göre, yüksek lisans yapma değişkenine göre öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin matematik kaygı puan ortalaması 1.88 iken Yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin kaygı ortalaması 2.14 bulunmuştur. Benzer şekilde, mesleki yayın takibi değişkenine göre, öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Ayrıca, yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Yani, yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerinin ortak etkisinin öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu ortak değişken için hesaplanan eta kare (η^2) değerinin toplam varyansın %3.1'ini açıkladığı görülmektedir.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yüksek Lisans ve Mesleki Yayın Takibine Göre Tukey Testi

Mesleki Yayın Takip	Yüksek Lisans	X	ss	Kareler Toplamı	F	p																
Takip Ediyorum	Evet	1.51	.09	.128	1.421	.23																
	Hayır	1.88	.14				Bazen Takip Ediyorum	Evet	1.73	.48	1.513	16.830	.00	Hayır	2.23	.31	Takip Etmiyorum	Evet	2.41	.49	.050	.558
Bazen Takip Ediyorum	Evet	1.73	.48	1.513	16.830	.00																
	Hayır	2.23	.31				Takip Etmiyorum	Evet	2.41	.49	.050	.558	.46	Hayır	2.31	.28						
Takip Etmiyorum	Evet	2.41	.49	.050	.558	.46																
	Hayır	2.31	.28																			

Tablo 6'ya göre, mesleki yayın takibi yapan sınıf öğretmenleri incelendiğinde, yüksek lisans yapmış öğretmenler ile yüksek lisans yapmamış öğretmenlerin matematik kaygıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Benzer şekilde, mesleki yayın takibi yapmayan öğretmenler arasında yüksek lisans değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($p > 0,05$). Ayrıca, mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenlerin bulguları ele alındığında, yüksek lisans yapmış öğretmenler ile yüksek lisans yapmamış öğretmenlerin matematik kaygıları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenlerden yüksek lisans yapanların matematik kaygıları daha düşüktür. Şekil 3 incelendiğinde de bu bulgular gözlemlenebilmektedir.



TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerin matematik kaygılarını incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin matematik kaygı puanları arasında anlamlı fark vardır. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin matematik kaygı puan ortalamaları, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin kaygı ortalamalarından daha düşüktür. Yapılan bazı araştırmalarda, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer fakülte mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha az kaygılı olduğu tespit edilmiştir (Gündüz, 2005; Yıldırım, 2013; Gürbüz ve Yıldırım, 2014). Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgular ile paraleldir. Bazı araştırmalar da ise, mezun olunan bölüm ile kaygı arasında bir farklılığa rastlanmamış ve eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin mesleğe uyum sağladıkları saptanmıştır (Efe, 1998; Çelik, 1998; Kilmen ve Demirtaşlı, 2009). Meslekte başarılı olmanın ön koşulu ise, mesleğe karşı olumlu tutumdur (Hussain vd., 2011). Mesleğe karşı geliştirilen olumsuz tutumlar, kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır. Meslek memnuniyeti değişkenine göre, mesleğini seven öğretmenlerin kaygı düzeylerinin, sevmeyenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Alan yazındaki araştırmaların tamamına yakınında bu sonuç saptanmıştır (Watt ve Richardson, 2008; Scheopner, 2010; Lovett ve Cameron, 2011; Robbins ve Judge, 2012; Yıldırım, 2013; Sağır vd., 2014; Gürbüz ve Yıldırım, 2016).

Mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani, mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisi, öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde anlamlıdır. Mesleğinden memnun olan sınıf öğretmenliği ve diğer anabilim dalı mezunu öğretmenlerin matematik kaygıları arasında bir fark saptanmamıştır. Yine mesleğinden

memnun olmayan sınıf öğretmenliği ve diğer anabilim dalı mezunu öğretmenlerin de matematik kaygıları anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Mesleğini seven öğretmenlerin kaygıları düşük iken, sevmeyenlerin yüksektir. Ancak, mesleğinden kısmen memnun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı mezunu öğretmenlerin kaygı puanları, diğer anabilim dallarından mezun öğretmenlerden daha düşüktür. Sınıf öğretmeni anabilim dalında okuyanların mezun olduklarında öğretmenlik mesleğini icra edeceklerini bilmeleri kaygılarını düşürmüş olabilir. Ancak, farklı bir anabilim dalından mezun olup sınıf öğretmenliği yapan kişilerin, öncelikle ekonomik sebeplerden dolayı kendi okuduğu alan dışında iş yapması onların kaygılarını arttırmış olabilir. Literatürde, sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarına mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Sınıf mevcudu arttıkça matematik kaygısının da arttığı saptanmıştır. Önceki çalışmalarda da, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda etkili bir ders gerçekleştiremediği ve bunun da kaygıya sebep olduğu saptanmıştır (Baki ve Birgin, 2004; Miron, 2013; Lerkkanen, 2014; Gürbüz ve Yıldırım, 2014; Ada vd., 2015). Yine okutulan sınıfa göre, öğretmenlerin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. 1, 2 ve 3. sınıfları okutan öğretmenlerin matematik kaygıları arasında fark saptanmazken, 4. sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarının diğer sınıfları okutan öğretmenlerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Gürbüz ve Yıldırım (2014), özellikle 4. sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarının diğer sınıfları okutan öğretmenlerden daha fazla olduğunu saptamışlardır. Bu sonuç, araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Literatürde sınıf seviyesine göre öğretmenlerin matematik kaygıları ile ilgili pek çalışmaya rastlanmamıştır. Tankersley (1993), dördüncü sınıftan itibaren öğretmenlerin dersleri daha soyut işlediklerini, bundan dolayı da öğrencinin derse ilgisini kaybettiğini belirtmiştir. Jackson ve Leffingwell (1999) yaptıkları çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin, Swetman (1994) ise 4. sınıf öğrencilerinin daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin kaygılarını öğrencilerine yansıttıkları düşünüldüğünde, bu kaygının öğretmenlerinden kaynaklandığı söylenebilir (Pantic ve Wubbels, 2010).

Sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenlerinin ortak etkisinin, öğretmenlerin matematik kaygılarını etkilediği söylenebilir. Sınıf mevcudu az olan (1-20) 4.sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları, diğer sınıf öğretmenlerinin kaygılarından daha yüksektir. Ancak sınıf mevcudları 1-20 öğrenci arasında olan 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenlerinin, matematik kaygıları arasında anlamlı fark yoktur. Aynı paralelde, sınıf mevcudu 21-40 öğrenci arasında olan öğretmenlerin matematik kaygıları incelendiğinde, sınıf mevcudu 1-20 öğrenci arasında olan öğretmenlerle aynı sonuçlara ulaşılmıştır. 4. sınıfta müfredatın diğer sınıflara göre daha ağır ve soyut olması öğretmenlerin kaygılarını etkileyebilir. Ayrıca, mezun edeceği öğrencilerin ortao-

kulda başarısız olabileceği düşüncesi ve onlara öğretici olacak öğretmenlerin olumsuz eleştirilerine maruz kalacağını düşünmesi de sınıf öğretmenlerinin kaygısını arttırmış olabilir. Sınıf mevcudu kalabalık (41 ve üstü) olan sınıflardaki öğretmenlerin matematik kaygıları, sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Kalabalık sınıflar, her sınıf seviyesinde programların verimli uygulanmasını engeller ve öğretmenin kaygısını artırır. Öğretmenlerinin kaygılarının yüksek olmasından dolayı da sınıf seviyesine göre bir farkın olmaması beklenen bir durumdur. Literatürde, sınıf öğretmenlerinin matematik kaygılarına, mezun olunan bölüm ve meslek memnuniyeti değişkenlerinin ortak etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yüksek lisans yapma değişkenine göre öğretmenlerin kaygı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin matematik kaygı puanları, yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin kaygı puanlarından daha düşüktür. Benzer şekilde, mesleki yayın takibi yapan öğretmenlerin matematik kaygı puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Gürbüz ve Yıldırım (2014), mesleğiyle ilgili yayınları takip etmeyen öğretmenlerin matematik kaygılarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Literatürde, mesleği ile ilgili yayın takip eden öğretmenlerin matematik kaygılarıyla ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Aslan (2009) çalışmasında, yayın takibi değişkenine göre, öğretmenlerin genel kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptamazken, düzenli yayın takibi yapan öğretmenlerin, hiç yayın takip etmeyen öğretmenlere nazaran amaçlı düşünme ve sorgulayıcı ve etkileyici öğretim puanlarına sahip olduğunu saptamıştır. Literatürde yüksek lisansını tamamlamış öğretmenlerin matematik kaygısını araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yüksek lisans değişkeninden elde edilen bulgularla, mesleki yayın takibi değişkenden elde edilen bulguların benzerlik göstereceği söylenebilir. Nitekim bu araştırmadan elde edilen bulgular bu yöndedir.

Yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani, yüksek lisans ve mesleki yayın takibi değişkenlerinin ortak etkisinin, öğretmenlerin matematik kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Mesleki yayın takibi yapan sınıf öğretmenleri arasında, yüksek lisans yapmış öğretmenler ile yüksek lisans yapmamış öğretmenlerin matematik kaygılarında anlamlı bir fark yoktur. Benzer şekilde, mesleki yayın takibi yapmayan öğretmenler arasında da yüksek lisans değişkeni anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ayrıca, mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenler arasında, yüksek lisans yapmış öğretmenler ile yüksek lisans yapmamış öğretmenlerin matematik kaygıları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Mesleki yayınları bazen takip eden öğretmenlerden yüksek lisans yapanların matematik kaygıları daha düşüktür. Bu durumun ortaya çıkmasında, mesleki yayın takibinin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, çağın getirdiği değişmelere daha çabuk uyum sağlamaları da kaygı seviyesini düşürmüş olabilir.

Bu araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha önce az araştırılmış ya da

◆ Kenan Yıldırım / Ramazan Gürbüz

hiç araştırılmamış değişkenler iki yönlü varyans analizi kullanılarak ele alınmıştır. Bu sebeple, farklı değişken ve analizler kullanılarak öğretmenlerin matematik kaygıları araştırılabilir. Yapılan matematik kaygı çalışmalarının çoğunun öğrenciler ve öğretmen adayları üzerine olduğu görülmüştür. Bu nedenle, özellikle öğretmenler üzerine matematik kaygı çalışmaları yapılabilir. Kalabalık sınıf mevcutlarının öğretmenlerin ders tutumlarını olumsuz etkilediği gerçeğinden hareketle, sınıf mevcutlarında gerekli iyileştirmeler yapılabilir. Öğretmenler, mesleki ve bilimsel yayınları takip etmeleri konusunda teşvik edilebilir ve öğretmenlere bu yayınlara ulaşmada destek olunabilir. Öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları için kolaylık sağlanabilir. Öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce kaygılarını azaltmaları sağlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin meslek memnuniyetini artıracak düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, M., ve Anıl, D. (2009). Classroom Teacher Evaluation Methods to Use in The Performance Assessment Process Qualification of Able, They Comparison Problems and Solution Proposals.[Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri]. TUBAV Journal of Science, 2(3), 354-363.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri / Motivation Factors of Teachers. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.
- Aiken, L. R. (1970). Attitudes Toward Mathematics. Review of Educational Research, 40(4), 551-596.
- Aslan, G. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baki, A., ve Birgin, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir özel durum çalışması. Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(3), 75-99.
- Baloğlu, M. (1999). A Comparison of Mathematics Anxiety and Statistics Anxiety in Relation to General Anxiety. Eric Document Reproduction Service No. 436703.
- Baloğlu, M. 2001. Matematik Korkusunu Yenmek. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 59-76.
- Bekdemir, M., Işık, A., ve Çıkılı, Y. (2004). Matematik Kaygısını Oluşturan ve Artıran Öğretmen Davranışları ve Çözüm Yolları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(16), 88-89.
- Çelik, V. (1998). Alan Dışından Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Sosyalizasyonu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(14), 191-208.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncele... ◆

- Çiftçi, S. (2008). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(3), 934-951.
- D'Ailly, H., ve Bergering, A. J. (1992). Mathematics Anxiety and Mathematics Avoidance Behavior: A Validation Study of Two MARS Factor-Derived Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 369-377.
- Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E., ve Dilmaç, B. (2009). Öğretmen Adaylarının Matematik Kaygısı ile Bilgibilimsel İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 361-375.
- Efe, F. (1998). Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- ERG, (2014). Türkiye PISA 2012 Analizi: Matematikte Öğrenci Motivasyonu, Özyeterlik, Kaygı ve Başarısızlık Algısı. Eğitim Reformu Girişimi, Araştırma Notu, Sabancı Üniversitesi.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2005; 1(1): 152-166.
- Gürbüz, R., ve Yıldırım, K. (2014). An Investigation of Primary School Teachers Level of Mathematics Anxiety. *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology*, 188, Konya/Turkey.
- Gürbüz, R., ve Yıldırım, K. (2016). An Investigation of Mathematics Anxiety of Primary School Teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 536-552.
- Hacıömeroğlu, G. (2014). Elementary Pre-service Teachers' Mathematics Anxiety and Mathematics Teaching Anxiety. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-10. ISSN: 1473-0111.
- Hadley, K. M., ve Dorward, J. (2011). The Relationship among Elementary Teachers' Mathematics Anxiety, Mathematics Instructional Practices, and Student Mathematics Achievement. *Journal of Curriculum & Instruction*, 5(2).
- Hasırıcı, Ö. K., ve Sadık, F. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2).
- He, H. (2007). Adolescents Perception of Parental and Peer Mathematics Anxiety and Attitude Toward Mathematics: A Comparative Study of European-American and Mainland Chinese Student. Doctoral dissertation. Washington State University College of Education.
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., ve Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of Secondary School Teachers Towards Teaching Profession. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 985-990.
- Jackson, C. D. ve Leffingwell, J. R. (1999). The Role of The Instructors in Creating Math Anxiety in Students From Kindergarten Through College. *The Mathematics Teacher*. 92(7):583-86.

◆ Kenan Yıldırım / Ramazan Gürbüz

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008. Cilt:V (I), 70-97.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara.
- Keklikçi, H., ve Yılmaz, Z. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleriyle Matematik Öğretmenlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 198-204.
- Kilmen, S., ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 27-55.
- Lazarus, M. (1974). Mathophobia: Some Personal Speculations. National Elementary Principal, 53: 16-22.
- Lerkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekinen, M., ve Nurmi, J. E. (2014). The Role of Teaching Practices and Class Size in Finnish Students' Reading and Math Development in Grade 1.
- Levine, D. U., ve Havighurs, R. J. (1992). Society and Education. Allyn and Bacon, 1992.
- Lovett, S., ve Cameron, M. (2011). Schools As Professional Learning Communities For Early-Career Teachers: How Do Early-Career Teachers Rate Them? Teacher Development, 15(1), 87-104.
- Ma, X., ve Xu, J. (2004). The Causal Ordering of Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement: A Longitudinal Panel Analysis. Journal of Adolescence, 27 (2), 165- 179.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2001). Research in Education. A Conceptual Introduction (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Miron, L. (2013). Elementary Math Content Delivery and Class Size Concerns. Doctoral dissertation, Walden University.
- Nolting, P. D. (2011). *Math Study Skills Workbook*. Nelson Education.
- Pantic, N., ve Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as A Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. Teaching and Teacher Education, 27, 569-578.
- Peker, M., ve Ertekin, E. (2011). The Relationship between Mathematics Teaching Anxiety and Mathematics Anxiety. The New Educational Review, 23(1), 213-226.
- Robbins S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel Davranış Organizational Behavior*. Çev. Ed. İnci Erdem. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Sağır, M., Ercan, O., Duman, A., ve Bilen, K. (2014). Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(27).
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable Differences: Teacher Attrition in Public and Catholic Schools. Educational Research Review, 5(3), 261-277.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncele... ◆

- Shields, D. J. (2006). Causes of Math Anxiety: The Student Perspective. Doctoral Dissertation. Indiana University of Pennsylvania.
- Sonnert, G., Sadler, P. M., Sadler, S. M., ve Bressoud, D. M. (2015). The Impact of Instructor Pedagogy on College Calculus Students' Attitude Toward Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(3), 370-387.
- Swetman, D. (1994). Fourth-grade Math: The Beginning of The End? *Reading Improvement*, 31, 173-176.
- Şahin, F. Y. (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin ve Üniversite Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5).
- Tankersley, K. (1993). Teaching Math Their Way. *Educational Leadership*, 50, 12-13.
- Turanlı, N. (2013). Using Fuzzy Statistics to Determine Mathematics Attitude and Anxiety. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 13(4), 568-572.
- Uusimaki, L., ve Nason, R. (2004). Causes Underlying Pre-service Teachers' Negative Beliefs and Anxieties About Mathematics. In *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, 369-376.
- Üludaş, İ. (2005). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)'nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Watt, H. M. G., ve Richardson, P. W. (2008). Motivations, Perceptions and Aspirations Concerning Teaching as A Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Wilson, S. (2013). Mature Age Pre-service Teachers' Mathematics Anxiety and Factors Impacting on University Retention. In *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 666-673).
- Yıldırım, K. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEKİ ALINTI* SÖZCÜKLERİN YAZIM VE KARŞILIĞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

İdris Nebi UYSAL***

Öz: Dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olan Türkçe, konuşurlarının sosyal hareketliliğine bağlı olarak birçok değişiklik yaşamıştır. Değişikliklerin Türkçeye ziyadesiyle yansıdığı alan, söz varlığı olmuştur. Böylece gerek Doğu dillerinden gerekse Batı dillerinden alınan birçok sözcük, genel Türkçenin ve onun bir şubesi olan Türkiye Türkçesinin söz varlığına girmiştir. Bu çalışma, Türkiye Türkçesine yerleşmiş bazı alıntı sözcüklerin doğru yazım ve karşılıklarının ortaöğretim öğrencileri arasındaki bilinirlik düzeyini ölçmek için yapılmıştır. Çalışmada anket (sormaca) tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda Mersin’de öğrenim gören 14-18 yaş grubundaki 1.000 öğrenciye (9, 10, 11 ve 12. sınıf) 27 sözcükten oluşan bir liste sunulmuştur. Listedeki sözcükler günlük hayatta sık kullanılanlardan seçilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilere 9 sözcüğün yazımı, ikinci bölümde ise 18 sözcüğün karşılığı sorulmuştur. Araştırma sonucunda yaş/sınıf düzeyi arttıkça bilmeme oranının yükseldiği, olumsuz sonuçların da 18 yaş grubunda (son sınıf) yoğunlaştığı görülmüştür. *Dinozor* ve *orijinal* doğru yazılışı; *spontane*, *trend* ve *link* ise anlamı en az bilinen sözcükler olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Türkçesi, Alıntı Sözcükler, Mersin, Anket, Yazım, Karşılık.

* Günümüzde yabancı dillerden Türkçeye giren sözcüklerin adlandırılmasında değişik terimler (ödüncleme, kopyalama vb.) kullanılmaktadır. Eldeki çalışmada yaygın olan *almtı* terimi tercih edilmiştir.

** Anketin düzenlenmesine yardım eden öğrencim Sinan Örs’e teşekkür ederim.

*** Doç. Dr.; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Karaman..

A SEARCH ON WRITING AND MEANING OF LOAN* WORDS IN TURKEY TURKISH**

İdris Nebi UYSAL***

Abstract

Turkish, that is one of the world's most widely spoken languages, has experienced many changes depending on the social mobility of its' speakers. The area in which these changes have been seen in Turkish is vocabulary. Hence, so many words from both Western and Eastern languages have entered into vocabulary of common Turkish and its branch of Turkey Turkish. This study is performed to measure the recognition level of correct writing and meaning of some foreign words rooted in Turkey Turkish among high school students. Survey technique was used in the study. In this context, a list comprises of 27 words was presented to 1000 students (9th, 10th, 11th and 12th Grade) in Mersin aged from 14 to 18. Words were chosen from frequently used in daily life. The survey consists of two parts. In the first part, students were asked to write/spell 9 words; in the second part, meaning of 18 words were asked. The results of the survey showed that the greater level of age/grade, the higher wrong writing of the words and negative ratios are centered in 18 years old group (12th grade). Writing of *dinozor* and *original* and meaning of *spontane*, *trend* and *link* are the least known words.

Key Words: Turkey Turkish, Loan Words, Mersin, Survey, Writing, Meaning.

Giriş

Ana dili kullanımı bakımından dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olan Türkçe (Akalin, 2009: 195), tarih boyunca konuşurlarının hareketliliğine bağlı olarak birçok toplumla/dille etkileşim içine girmiş; bunun doğal sonucu olarak da birtakım değişikliklerle karşı karşıya kalmıştır. Bu değişiklikler, özellikle dilin dış etkilere en açık ve elverişli alanı olan söz varlığında gerçekleşmiştir****. Zamanla diğer alanlara da

* Different terms (barrowing, copying etc.) are used to name the words have entered into Turkish vocabulary from foreign languages today. In this study, it was preferred to use a common term of *loan*.

** I thank to my student Sinan Ors who helped to organize the questionnaire.

*** Assoc. Prof. Dr. Karamanoglu Mehmetbey University, Faculty of Litature, Department of Turkish Language and Litature. Karaman.

**** *Ethnologue*, bugün 7.106.865.254 kişinin yaşadığı dünyamızda 7.102 dilin konuşulduğu bilgisini vermektedir. Bu dillerin her birinin kendine özgü söz varlığı vardır. Bununla birlikte hemen her dilde az ya da çok başka dillerden geçmiş sözcükler de bulunur. Sarı (2008: 21), en ilkel toplumların bile komşu toplulukların dillerinden sözcükler aldığını söyler. Nitekim dil ilişkilerinin en yaygın ve doğal sonucu sözcük alışverişleridir. Türkçede de toplumlararası ilişkilerin bir yansıması olarak gerek Doğu dillerinden gerek Batı dillerinden alınmış birçok sözcük vardır.

◆ İdris Nebi Uysal

(ses, yapı, dizim vb.) sirayet eden birtakım değişimler görülse de bunlar söz varlığında yaşananlara nazaran hayli sınırlı olmuştur. Bunun nedeni, sözcük dağarcığında yaşanan değişimlerin dilin öteki alanlarındaki değişimlere göre daha kısa sürede gözlemlenebilir olmasıdır.

Türkçe, tarihte konuşurlarının içinden geçtiği dinî, siyasi, sosyal, kültürel ve ticari olaylara bağlı olarak bünyesine birçok yabancı asıllı sözcük dâhil etmiştir. Köktürkçede hayli az olan alıntı sözcük sayısı, Uygurların sosyal ve kültürel hayatta geçirdiği köklü değişime bağlı olarak Uygur Türkçesinde büyük artış göstermiştir. İslamiyet'in Türklerce benimsenmesi söz varlığındaki yabancılaşmanın yönünü başka bir bölgeye, İran ve Arap dünyasına çevirmiştir. Türkçenin Farsça ile Eski Türkçe devrinden önce başlayan ilişkisi (Eker, 2010, 197), İslam dininin kabulüyle daha geniş bir alana yayılmıştır. Bu süreçte Farsçanın yanında birçok Arapça sözcük de dile yerleşmeye başlamıştır. Başlangıçta belli alanlarda yoğunlaşan Arapça-Farsça sözcükler, 16. yüzyıldan sonra Türkçenin (söz) varlığını tehdit eder düzeye ulaşmıştır****. Osmanlı Türkçesi, yabancı unsurlar bakımından Türkçenin en karmaşık devri olmuştur.

Daha önce belirli alanlarda Rumca, İtalyanca gibi Batı dilleriyle tanışmış olan Türkçenin bu dillerle yoğun teması, Tanzimat'tan sonra yaşanmıştır. Tanzimat'ın ilanıyla başlayan, Cumhuriyet'le birlikte daha sistemli hâle gelen Batılılaşma hareketleri, dilin etkilenme yönünü Batı'ya kaydırmıştır. Türkçe bu dönemde önce Fransızcanın etkisi altında kalmıştır. Fransızcanın Türkçe üzerindeki tesiri, 20. yüzyılın ortalarına kadar sürmüştür. O tarihten itibaren Amerika'nın dünya siyasetindeki etkinliğinin artmasına bağlı olarak Türkçeye çok sayıda İngilizce sözcük girmeye başlamıştır*****.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra Türkçenin kendi söz varlığını belirleme, yaşatma ve zenginleştirmeye yönelik birtakım çalışmalar yapılmıştır. 12 Temmuz 1932'de "Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak, onu yeryüzü dilleri arasında değerine yaraşır yüksekliğe erdirmek" amacıyla kurulan Türk Dil Kurumunun (TDK) ilk icraatlarından biri, dilimizdeki yabancı sözcüklere Türkçe karşılıklar aramak olmuştur*****. Fakat Kurum dildeki Arapça ve Farsça sözcükleri Türkçeleştirirken başka bir sorun daha belirmiştir: Avrupa ile ilişkilerin gelişmesine bağlı olarak Türkçedeki Batı kökenli sözcük sayısındaki hızlı artış. TDK *computer* yerine *bilgisayar*, *deep freeze* yerine *buzdolabı* gibi kimi başarılı örnekler ortaya koyarak bu sorunla da ilgilenmiştir. Fakat bu çaba çeşitli nedenlerle kesintiye uğramış*****; ülkenin teknolojik ve ekonomik üretimde geri kalması, bir kısım aydının ana dili bilinci konusunda

**** Türk dilinin sözcük bilimiyle ilgili tespitler için bk. Aksan, 2006.

***** Türkçenin Batı dilleriyle ilişkisi için bk. Sarı, 2008.

***** Konuya ilişkin ayrıntılı bilgi için bk. Levend, 1949. Ayrıca Kurum, yakın zamanlarda Batı dillerinden Türkçeye giren sözcükler için teklif ettiği karşılıkları *Yabancı Kelimelere Karşılıklar* (1995 ve 1998) adıyla iki ayrı kitap şeklinde yayımlamıştır. Kurum ayrıca Genel Ağ sayfasında *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*'nü çevrim içi olarak hizmete sunmuştur. TDK'nin yazılı ve çevrim içi bir başka çalışması, *Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu*'dür.

***** TDK'nin kuruluşundan bugüne ülkemizde dil konusunda yaşanan tartışmalar ve sadeleştirme hareketlerinin tahlili için bk. Argunşah, 2013.

sergilediği dikkatsizlik ve özensizlik, benzer tavrın kitle iletişim araçlarında da görülmesi Batı kökenli sözcüklerin karşı konulamaz bir hızla dile yerleşmesine yol açmıştır. Türkçe, Genel Ağ kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, bu kez, İngilizceden giren sözcüklerle mücadele etmek durumunda kalmıştır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye Türkçesinin (TT) günümüzdeki kullanımında birtakım dikkat çekici örneklerle karşılaşılmaktadır. Bunlardan biri de muhtelif Batı dillerinden, özellikle İngilizceden alınma sözcük, deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifadelerin dilin türlü değişikliklerinde her geçen gün artan bir sıklıkla kullanılıyor olmasıdır. Bu, Türkçenin güncel sorunlarından biridir. Dilin geleceği için de önem arz eden bu sorunun başka alanları da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu çalışmanın amacı, sorunun dile yansıyan iki yönünü toplumun en dinamik kesimini temsil eden gençler/lise öğrencileri üzerinden araştırmaktır. Zira gençlerin dil kullanımı, onların dile ve hayata bakışını göstermesi bakımından önemlidir. Çalışma şu iki soruya cevap aramak için yapılmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri TT'deki alıntı sözcükleri doğru yazabiliyor mu?
2. Ortaöğretim öğrencileri TT'deki alıntı sözcüklerin Türkçedeki karşılığını biliyor mu?

Yaman (2006, 281), yazımın (imla) bir dilin estetiğini ve yapısını koruyabilmesi için şart olduğunu söyler. Dildeki sözcüklerin, birleşik yapıların nasıl yazılacağı ve nasıl söyleneceği yazım kurallarıyla ilgilidir. Başlangıçta söze dayanan insan dili, yazının icadıyla birlikte önemli bir sıçrama gerçekleştirmiştir. Böylece konuşma dışında dilin ikinci boyutu olan yazma ortaya çıkmıştır. Sağlık bir iletişimde sözcüklerin doğru söylenmesi kadar doğru yazılması da etkilidir.

Türkçenin kökeni ve ses özellikleri göz önüne alındığında, başka dillerden alınan sözcüklerin “türlü ameliyelerden geçtikten sonra” (Duman, 2004, 3) yerleşik hâle geldiği görülmektedir. Zira Türkçe Altay dillerine, yukarıda söz edilen dillerden İngilizce, İtalyanca, Fransızca ve Farsça Hint-Avrupa dil ailesine, Arapça ise Hami-Sami dil ailesine mensuptur. Bu ayrılığın doğal sonucu olarak Türkçenin söyleyiş özellikleri, alıntı sözcüklerin yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Söz gelimi Fransızca bir kelime olan *tren*, yazım kılavuzlarında özgün hâliyle yazılsa da halk ağzında *tiren* biçimini almıştır*. Bu durum, yazı dili ve konuşma dili arasında ciddi fark oluşturmuştur. Bu farkın ileri boyutlarda telaffuz ve yazım sorunları ortaya çıkarması da kaçınılmazdır. Eldeki çalışmanın ilk aşamasını oluşturan bu sorun, “söylediği sözcüğü doğru yazamayan” bir toplum meydana getirmektedir.

Türkçenin sahip olduğu temel söz varlığı, bir kısmı yukarıda kısaca izah edilen nedenlerle yazı dilinde geri plana itilerek yerini alıntı sözcüklere bırakmıştır. Başka

* *Prens-prens, tiren-tren, tiriko-triko* gibi ikili yazılışların TDK tarafından çıkarılan yazım kılavuzlarına yansıtıldığı zamanlar da olmuştur (bk. TDK, 2012, III).

◆ İdris Nebi Uysal

dillerden alınan sözcüklerin çoğu bir seçenekten ziyade doğrudan doğruya Türkçe sözcüklerin yerini alacak şekilde kullanılmıştır. Bu sözcüklerin yerleşik hâle gelmesiyle Türkçe sözcükler de unutulmuştur. Bu duruma en uygun örneklerden biri *tin* [(<tin=ruh, can, nefes) Caferoğlu, 1968, 237] sözcüğüdür. Bu sözcük “varlığın ölmeyen yanı”nı ifade etmekle birlikte eski Türk coğrafyasında pek çok mezar taşına işlenmiştir. Fakat Arapça *rûh* sözcüğünün dilimize yerleşmesiyle unutulmuş, işleliğini yitirmiştir*. Bugün varlığı, yalnızca tarihî metinlerden anlaşılmaktadır. Eldeki çalışmanın ikinci bölümünde bu konu ele alınmıştır. Dilimizde yaygın olarak kullanılan birtakım alıntı sözcüklerin Türkçedeki karşılıklarının bilinirliği ölçülmüştür.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket (sormaca) tekniği kullanılmıştır. Bunun için “Mersin il merkezinde okuyan ortaöğretim öğrencileri” örneklem olarak seçilmiştir. Hazırlanan anket, Mersin’deki 10 farklı Anadolu Lisesinden 1.000 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcılar yaşları 14 ile 18 arasında değişen 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileridir.

Anket çalışması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğrencilere 9 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test yöneltilmiştir. Burada *dinozor*, *egzoz*, *eşofman*, *Hristiyan*, *kibrit*, *orijinal*, *palyaço*, *parşömen*, *poğaç* sözcükleri yanlış yazılışlarıyla (*eğzoz*, *egzoz*, *egzos*, *egsoz* gibi) birlikte verilmiş, öğrencilerden doğru yazımı işaretlemeleri istenmiştir. İkinci aşamada ise öğrencilere *absürt*, *ambiyans*, *anons*, *data*, *departman*, *dizayn*, *doküman*, *ekstra*, *e-mail*, *global*, *izolasyon*, *link*, *monoton*, *pesimist*, *provoke etmek*, *sempatik*, *spontane*, *trend* sözcüklerinden oluşan yabancı sözcükler listesi sunulmuş ve onlardan, yanlarındaki kutucuğa -eğer biliyorlarsa- Türkçe karşılıklarını yazmaları istenmiştir. Sözcük seçimindeki ölçüt, günlük hayatta ve basın yayın organlarında sıkça kullanılma olmuştur. Sözcükler ankete geçmeden önce gençlere okunmuş, bunları kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların tamamı listedeki sözcüklere aşina olduklarını ve bunları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anketler ilgili kurumların bilgisi dâhilinde yapılmıştır. Anket çalışması, tüm gruplara eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Sorulara verilen cevaplar tek tek incelenmiş, sonuçlar sayısal ve oransal değerlerle ifade edilmiştir. Sözcüklerin doğru biçimleri ve karşılıkları için TDK *Yazım Kılavuzu* (2012) ile TDK *Türkçe Sözlük* (1998 ve 2011) esas alınmıştır.

Bulgular

1. Yazım Aşaması

* *Tin*, bugün *Türkçe Sözlük*’te (bk. TDK, 2011, 2357) de yer alan bir felsefe terimidir (bk. Bolay, 1997, 446). *Derleme Sözlüğü* (bk. TDK, 2009, 3936) kayıtlarına göre ise “ruh, can” anlamlarıyla bugün yalnızca Ankara’da vardır.

Dinozor: < *Fr. dinosaure* (TDK, 2011, 672)

Yaş/Sınıf	Dinozor	Dinazor	Dinozor	Dınazor	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	32	58	0	0	2	92
15 Yaş (9-10-11)	76	157	4	2	1	240
16 Yaş (10-11)	69	247	4	1	2	323
17 Yaş (10-11-12)	50	225	5	5	5	290
18 Yaş (10-11-12)	13	38	2	0	2	55
Toplam	240	725	15	8	12	1000

Egzoz: < *İng. exhaust* (TDK, 2011, 759)

Yaş/Sınıf	Eğzoz	Egzoz	Egzos	Egsoz	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	4	73	8	7	0	92
15 Yaş (9-10-11)	9	148	37	41	5	240
16 Yaş (10-11)	5	199	62	51	6	323
17 Yaş (10-11-12)	20	155	62	47	6	290
18 Yaş (10-11-12)	4	20	17	11	3	55
Toplam	42	595	186	157	20	1000

Eşofman: < *Fr. échauffement* (TDK, 2011, 826)

Yaş/Sınıf	Eşortman	Aşofmen	Eşofman	Aşörtmen	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	25	0	67	0	0	92
15 Yaş (9-10-11)	44	7	187	1	1	240
16 Yaş (10-11)	63	2	251	1	6	323
17 Yaş (10-11-12)	69	2	209	4	6	290
18 Yaş (10-11-12)	23	3	28	1	0	55
Toplam	224	14	742	7	13	1000

◆ İdris Nebi Uysal

Hristiyan: <Yun. *Khristianos* (TDK, 1998, 1007)

Yaş/Sınıf	Hıristiyan	Hiristiyan	Hristiyan	Hırsıtıyan	Boş/ Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	22	4	64	1	1	92
15 Yaş (9-10-11)	32	5	197	3	3	240
16 Yaş (10-11)	24	9	287	2	1	323
17 Yaş (10-11-12)	28	11	247	2	2	290
18 Yaş (10-11-12)	7	7	39	0	2	55
Toplam	113	36	834	8	9	1000

Kibrıt: < Ar. *kibrît* (TDK, 2011, 1439)

Yaş/Sınıf	Kirbit	Kibrıt	Kibrıd	Kirbid	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	5	82	2	0	3	92
15 Yaş (9-10-11)	10	220	3	3	4	240
16 Yaş (10-11)	12	309	2	0	0	323
17 Yaş (10-11-12)	12	256	14	5	3	290
18 Yaş (10-11-12)	3	47	2	1	2	55
Toplam	42	914	23	9	12	1000

Orjinal: < Fr. *original* (TDK, 2011, 1811)

Yaş/Sınıf	Orjinal	Orcinal	Orijinal	Orginal	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	47	4	35	5	1	92
15 Yaş (9-10-11)	157	3	75	5	0	240
16 Yaş (10-11)	248	1	66	7	1	323
17 Yaş (10-11-12)	201	8	55	24	2	290
18 Yaş (10-11-12)	42	1	9	3	0	55
Toplam	695	17	240	44	4	1000

Palyaço: < İt. *pagliaccio* (TDK, 2011, 1878)

Yaş/Sınıf	Palyaço	Paylanço	Palyanço	Paylaço	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	63	6	19	3	1	92
15 Yaş (9-10-11)	145	17	63	10	5	240
16 Yaş (10-11)	193	14	88	14	14	323
17 Yaş (10-11-12)	168	23	79	10	10	290
18 Yaş (10-11-12)	23	4	23	4	1	55
Toplam	592	64	272	41	31	1000

Parşömen: < Fr. *parchemin* (TDK, 2011, 1893)

Yaş/Sınıf	Parşömen	Parşömen	Parşümen	Parşünmen	Boş/ Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	2	72	11	2	5	92
15 Yaş (9-10-11)	1	197	38	1	3	240
16 Yaş (10-11)	4	250	62	0	7	323
17 Yaş (10-11-12)	8	175	92	4	11	290
18 Yaş (10-11-12)	2	31	20	0	2	55
Toplam	17	725	223	7	28	1000

Poğaç: < İt. *focaccia* (TDK, 2011, 1935)

Yaş/(Sınıf)	Pogaca	Poaça	Poğaç	Poça	Boş/Cevapsız	Toplam
14 Yaş (9-10)	1	20	67	3	1	92
15 Yaş (9-10-11)	3	40	190	6	1	240
16 Yaş (10-11)	3	51	262	3	4	323
17 Yaş (10-11-12)	8	58	213	8	3	290
18 Yaş (10-11-12)	4	12	37	1	1	55
Toplam	19	181	769	21	10	1000

◆ İdris Nebi Uysal

Bu rakamlara bakarak aşağıdaki değerlendirmeler yapılabilir*:

Dinozor: 14 yaş grubunun %65'i, 15 yaş grubunun %68'i, 16 yaş grubunun %78'i, 17 yaş grubunun %83'ü ve 18 yaş grubunun %76'sı bu sözcüğün doğru yazılışını verememiştir. Katılımcıların %74,8'i yanlış seçenekleri işaretlerken %1,2'si de bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Boş/yanlış cevaplar birleştirildiğinde katılımcıların %76'sının doğru yazımı bilmediği ortaya çıkmaktadır.

Egzoz: 14 yaş grubunun %21'i, 15 ve 16 yaş grubunun %38'i, 17 yaş grubunun %42'si, 18 yaş grubunun %64'ü bu sözcüğün doğru yazılışını bilmemektedir. Katılımcıların %38,5'inin bu sözcüğün doğru yazımını bilmediği anlaşılmaktadır. Bu soruyu boş bırakanların oranı ise %2'dir. Boş ve yanlış cevaplar, katılımcıların %40,5'inin bu sözcüğün doğru yazılışını bilmediğini göstermektedir.

Eşofman: 14 yaş grubunun %27'si, 15 ve 16 yaş grubunun %22'si, 17 yaş grubunun %28'i ve 18 yaş grubunun %49'u bu sözcük için yanlış seçeneği işaretlemiştir. Katılımcıların %24,5'i bu sözcüğün doğru yazılışını veremezken %1,3'ü de bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Sözcüğün doğru yazımını bilmeyenlerin oranı %25,8'dir.

Hristiyan: 14 yaş grubunun %30'u, 15 yaş grubunun %18'i, 16 yaş grubunun %11'i, 17 yaş grubunun %15'i ve 18 yaş grubunun %29'u bu sözcüğün doğru şeklini işaretleyememiştir. Katılımcıların %15,7'sinin bu sözcüğün doğru yazımını bilmediği, %0,9'unun da bu soruyu boş bıraktığı görülmüştür. Sözcüğün doğru yazımını bilmeyenlerin oranı %16,6'dır.

Kibrit: 14 yaş grubunun %11'i, 15 yaş grubunun %8'i, 16 yaş grubunun %4'ü, 17 yaş grubunun %12'si ve 18 yaş grubunun %15'i bu sözcüğün doğru yazımını bilmemektedir. Katılımcıların %7,4'ü doğru yazımı işaretleyememiş, %1,2'si de bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Sözcüğün doğru yazımını bilmeyenlerin oranı %8,6'dır.

Orijinal: 14 yaş grubunun %62'si, 15 yaş grubunun %69'u, 16 yaş grubunun %80'i, 17 yaş grubunun %81'i ve 18 yaş grubunun %84'ü sözcüğün doğru yazılışını bilmemektedir. Katılımcıların %75,6'sının yanlış seçenekleri işaretlediği, %0,4'ünün de bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Sözcüğün doğru yazımını bilmeyenlerin oranı %76'dır.

Palyaço: 14 yaş grubunun %32'si, 15 ve 16 yaş grubunun %40'ı, 17 yaş grubunun %42'si ve 18 yaş grubunun %58'i sözcüğün doğru yazılışını bilmemektedir. Katılımcıların %37,7'si bu sözcüğün doğru yazımını veremezken %3,1'i de bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Doğru yazımı bilmeyenlerin oranı %40,8'dir.

Parşömen: 14 yaş grubunun %22'si, 15 yaş grubunun %18'i, 16 yaş grubunun %23'ü, 17 yaş grubunun %40'ı ve 18 yaş grubunun %44'ü doğru cevabı işaretleyeme-

* Anket sonuçları değerlendirilirken öğrencilerin cevaplama alanını boş bırakmaları "sözcüğün doğru telaffuzunu bilmeme" olarak kabul edilmiştir. Birinci bölümde boş bırakma sayısı en az 4 kişiyle *orijinal*, en fazla 31 kişiyle *palyaço* sözcüğünde olmuştur. Boş bırakma oranı ise %4 ile %31 arasında değişmektedir.

miştir. Katılımcıların %24,7'si bu sözcüğün doğru yazılışını verememiş, %2,8'i de bu soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğün doğru yazımını işaretleyemeyenlerin oranı %27,5'tir.

Poğaça: 14 ve 17 yaş grubunun %27'si, 15 yaş grubunun %21'i, 16 yaş grubunun %19'u, 18 yaş grubunun %33'ü sözcüğün doğru yazılışını bilmemektedir. Katılımcıların %22,1'i bu sözcüğün doğru yazımını bilmezken %1'i de bu soruya cevap verememiştir. Doğru yazılış bilmeyenlerin oranı %23,1'dir.

2. Karşılık Aşaması

Absürt: (<Fr. absurde) Bu sözcük Türkçede "saçma" anlamındadır (TDK, 2011, 6). Öğrencilerden gelen "anlamsız" cevabı da doğru kabul edilmiştir. Sonuçlar şöyledir:

Absürt	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		32	24	36	92
	15 Yaş (9-10-11)	67	135	38	240
	16 Yaş (10-11)	65	133	125	323
	17 Yaş (10-11-12)	53	125	112	290
	18 Yaş (10-11-12)	9	14	32	55
	Toplam	226	431	343	1000

Ambiyans: (<Fr. ambiance) Bu sözcüğün dilimizdeki karşılığı "hava"dır (TDK, 2011, 113). "Ortam" da doğru cevap sayılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

Ambiyans	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		51	13	28	92
	15 Yaş (9-10-11)	158	45	37	240
	16 Yaş (10-11)	121	84	118	323
	17 Yaş (10-11-12)	143	84	63	290
	18 Yaş (10-11-12)	31	6	18	55
	Toplam	504	232	264	1000

◆ İdris Nebi Uysal

Anons: (<Fr. annonce) Bu sözcüğün bizdeki karşılığı “sesli duyuru”dur (TDK, 2011, 132). Kimi öğrencilerin yazdığı “bildiri, bildirmek” cevapları da doğru kabul edilmiştir. Sonuçlar şöyledir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	68	10	14
Anons	15 Yaş (9-10-11)	136	64	40	240
	16 Yaş (10-11)	178	83	62	323
	17 Yaş (10-11-12)	199	58	33	290
	18 Yaş (10-11-12)	41	3	11	55
	Toplam	622	218	160	1000

Data: (<Fr. data) Bu sözcüğün Türkçedeki karşılığı “veri”dir (TDK, 2011, 598). Öğrenci cevaplarının dağılımı şöyledir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	29	26	37
Data	15 Yaş (9-10-11)	63	110	67	240
	16 Yaş (10-11)	73	128	122	323
	17 Yaş (10-11-12)	60	118	112	290
	18 Yaş (10-11-12)	9	16	30	55
	Toplam	234	398	368	1000

Departman: (<Fr. département) Bu sözcük “bölüm” anlamındadır (TDK, 2011, 632). Sonuçlar şu şekilde olmuştur:

Departman	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		29	25	38	92
15 Yaş (9-10-11)	80	101	59	240	
16 Yaş (10-11)	73	91	159	323	
17 Yaş (10-11-12)	73	84	133	290	
18 Yaş (10-11-12)	9	13	33	55	
Toplam	264	314	422	1000	

Dizayn: (<İng. design) Bu sözcüğün Türkçedeki karşılığı “tasarım”dır (TDK, 2011, 684). “Tasarlamak ve çizim” cevapları da doğru kabul edilmiştir. Sonuçlar şöyledir:

Dizayn	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		30	7	55	92
15 Yaş (9-10-11)	62	135	43	240	
16 Yaş (10-11)	58	193	72	323	
17 Yaş (10-11-12)	41	214	35	290	
18 Yaş (10-11-12)	3	44	8	55	
Toplam	194	593	213	1000	

◆ İdris Nebi Uysal

Doküman: (<Fr. document) Bu sözcüğün dilimizdeki karşılığı “belge”dir (TDK, 2011, 697). “Belgeleme” cevabı da doğru sayılmıştır. Sonuçlar şu şekilde oluşmuştur:

	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
			61	14	17
Doküman	15 Yaş (9-10-11)	95	112	33	240
	16 Yaş (10-11)	122	143	58	323
	17 Yaş (10-11-12)	103	142	45	290
	18 Yaş (10-11-12)	16	27	12	55
	Toplam	397	438	165	1000

Ekstra: (<Fr. extra) Bu sözcüğün bizdeki karşılıkları şunlardır: en iyi, üstün nitelikli; fazladan, alışılan ve gerekenden başka, ek olarak (TDK, 2011, 772). Sonuçlar şöyledir:

	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
			60	14	18
Ekstra	15 Yaş (9-10-11)	170	43	27	240
	16 Yaş (10-11)	170	79	74	323
	17 Yaş (10-11-12)	174	80	36	290
	18 Yaş (10-11-12)	34	11	10	55
	Toplam	608	227	160	1000

Türkiye Türkçesindeki Alıntı Sözcüklerin Yazım ve Karşılığı Üzerine Bir Araştırma ◆

E-mail: (<İng. electronic mail) Bu sözcüğün Türkçedeki karşılıkları “e-posta, elektronik posta, elmek”tir (TDK, 2011, 785, 791, 792). Sonuçlar şu şekildedir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	41	34	17
E-mail	15 Yaş (9-10-11)	76	131	33	240
	16 Yaş (10-11)	105	112	106	323
	17 Yaş (10-11-12)	91	141	58	290
	18 Yaş (10-11-12)	19	23	13	55
	Toplam	332	441	227	1000

Global: (<Fr. global) Bu sözcüğün Türkçede iki karşılığı vardır: küresel, toptan (TDK, 2011, 952). Sonuçlar şöyledir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	50	21	21
Global	15 Yaş (9-10-11)	66	144	30	240
	16 Yaş (10-11)	77	153	93	323
	17 Yaş (10-11-12)	50	161	79	290
	18 Yaş (10-11-12)	6	25	24	55
	Toplam	249	504	247	1000

◆ İdris Nebi Uysal

İzolasyon: (<Fr. isolation) Bu sözcüğün Türkçedeki karşılığı “yalıtım”dır (TDK, 2011, 1241). Ayrıca “yalıtmak” cevabı da doğru sayılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	41	14	37
İzolasyon	15 Yaş (9-10-11)	71	103	66	240
	16 Yaş (10-11)	88	121	114	323
	17 Yaş (10-11-12)	81	101	108	290
	18 Yaş (10-11-12)	13	11	31	55
	Toplam	294	350	356	1000

Link: (<İng. link) Bu sözcük Türkçede “bağlantı” anlamına gelmektedir (TDK, 2011, 1588). Sonuçlar şu şekildedir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	41	27	24
Link	15 Yaş (9-10-11)	56	159	25	240
	16 Yaş (10-11)	48	244	31	323
	17 Yaş (10-11-12)	29	184	77	290
	18 Yaş (10-11-12)	4	21	30	55
	Toplam	178	635	187	1000

Monoton: (<Fr. monotone) Bu sözcük Türkçede “tekdüze” anlamındadır (TDK, 2011, 1695). “Sıkıcı, sıradan” cevapları da doğru kabul edilmiştir. Sonuçlar şöyledir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	36	22	34
Monoton	15 Yaş (9-10-11)	56	161	23	240
	16 Yaş (10-11)	77	173	73	323
	17 Yaş (10-11-12)	61	156	73	290
	18 Yaş (10-11-12)	19	14	22	55
	Toplam	249	526	225	1000

Pesimist: (<Fr. pessimiste) Bu sözcüğün dilimizdeki karşılığı “kötümser”dir (TDK, 2011, 1916). “Karamsar” da doğru cevap olarak sayılmıştır. Sonuçlar şu şekildedir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	48	11	33
Pesimist	15 Yaş (9-10-11)	102	67	71	240
	16 Yaş (10-11)	86	81	156	323
	17 Yaş (10-11-12)	84	69	137	290
	18 Yaş (10-11-12)	13	10	32	55
	Toplam	333	238	429	1000

◆ İdris Nebi Uysal

Provoke etmek: (<Fr. provoqué + T. etmek) Bu sözcük Türkçede “kışkırtmak” anlamındadır (TDK, 2011, 1949). “Kışkırtıcı, kışkırtan” karşılıkları da doğru kabul edilmiştir. Sonuçlar şöyledir:

Provoke etmek	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		24	32	36	92
15 Yaş (9-10-11)	30	181	29	240	
16 Yaş (10-11)	40	173	110	323	
17 Yaş (10-11-12)	35	171	84	290	
18 Yaş (10-11-12)	10	21	24	55	
Toplam	139	578	283	1000	

Sempatik: (<Fr. sympathique) Bu sözcüğün dilimizde iki karşılığı vardır: sıcakkanlı; çok hoş, hoşla giden (TDK, 2011, 2064). İki cevap da doğru sayılmıştır. Sonuçlar şöyledir:

Sempatik	14 Yaş (9-10)	Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		45	32	15	92
15 Yaş (9-10-11)	103	95	42	240	
16 Yaş (10-11)	132	121	70	323	
17 Yaş (10-11-12)	122	122	46	290	
18 Yaş (10-11-12)	26	17	12	55	
Toplam	428	387	185	1000	

Spontane: (<Fr. spontané) Bu sözcüğün Türkçede iki karşılığı vardır: anlık, kendiliğinden (TDK, 2011, 2158). İkisi de doğru sayılmıştır. Sonuçlar aşağıda gösterilmiştir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	27	15	50
Spontane	15 Yaş (9-10-11)	27	61	152	240
	16 Yaş (10-11)	37	62	224	323
	17 Yaş (10-11-12)	25	40	225	290
	18 Yaş (10-11-12)	4	3	48	55
	Toplam	120	181	699	1000

Trend: (<İng. trend) Bu sözcük Türkçede “eğilim” anlamındadır (TDK, 2011, 2382). Sonuçlar şöyledir:

		Doğru Cevap	Yanlış Cevap	Boş/Cevapsız	Toplam
		14 Yaş (9-10)	13	66	13
Trend	15 Yaş (9-10-11)	43	137	60	240
	16 Yaş (10-11)	42	221	60	323
	17 Yaş (10-11-12)	34	203	53	290
	18 Yaş (10-11-12)	0	41	14	55
	Toplam	132	668	200	1000

◆ İdris Nebi Uysal

Bu verilere bakarak şu değerlendirmeler yapılabilir*:

Absürt: Bu sözcük için öğrenciler tarafından “abartı, garip, yasak, kötü” gibi doğru sayılmayacak karşılıklar yazılmıştır. “Abartı” yazarlar hayli çoktur. 14 yaş grubunun %65’i, 15 yaş grubunun %72’si, 16 yaş grubunun %80’i, 17 yaş grubunun %82’si ve 18 yaş grubunun %84’ü bu sözcüğün Türkçedeki karşılığını bilmemektedir. Katılımcıların %43,1’i sözcüğün dilimizdeki tanımını yanlış yazarken %34,3’ü ise bu soruyu cevaplandırmamıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %77,4’tür.

Ambiyans: Bu sözcük, pek çok öğrenci tarafından “dış güzellik, görüntü, şölen” sözleriyle açıklanmıştır. 14 yaş grubunun %45’i, 15 yaş grubunun %34’ü, 16 yaş grubunun %63’ü, 17 yaş grubunun %51’i ve 18 yaş grubunun %44’ü sözcüğün anlamını bilmemektedir. Katılımcıların %23,2’sinin sözcüğün Türkçe karşılığını yanlış verdiği, %26,4’ünün de soruyu boş bıraktığı görülmüştür. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %49,6’dır.

Anons: 14 yaş grubunun %26’sı, 15 yaş grubunun %43’ü, 16 yaş grubunun %45’i, 17 yaş grubunun %31’i ve 18 yaş grubunun %25,5’i bu sözcüğe doğru anlamı verememiştir. Katılımcıların %21,8’i sözcüğün Türkçedeki karşılığını bilemezken %16’sı da bu soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %37,8’dir. Öğrenci cevapları arasında “polis uyarısı, hitap, çağırmak, seslenmek, haber vermek” gibi sözler vardır.

Data: Bu sözcük için genellikle “hafıza, işlemci” karşılıkları yazılmıştır. Yanlış cevaplar içinde “tarih, hata, virüs” gibi tanımlar da vardır. 14 yaş grubunun %68,5’i, 15 yaş grubunun %74’ü, 16 yaş grubunun %77’si, 17 yaş grubunun %79’u, 18 yaş grubunun %84’ü bu sözcük için doğru tanımlar yazamamıştır. Katılımcıların %39,8’i sözcüğün Türkçe karşılığını bilemezken %36,8’i de soruya cevap verememiştir. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %76,6’dır.

Departman: 14 yaş grubunun %68,5’i, 15 ve 16 yaş grubunun %67’si, 17 yaş grubunun %74’ü, 18 yaş grubunun %84’ü sözcüğün anlamını verememiştir. Katılımcıların %31,4’ü sözcüğün Türkçedeki karşılığını yazamazken %42,2’si de bu soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %73,6’dır. Öğrenci cevapları arasında “polis merkezi, müdürlük, büro, site, idare, bina, iş hanı, iş yeri” gibi ifadeler vardır.

Dizayn: Bu sözcük öğrenciler tarafından “dekor, dekorasyon, süsleme, iç yapı, düzenleme, düzen” sözleriyle tanımlanmıştır. “Düzen”, en çok yazılan cevaptır. 14 yaş grubunun %67’si, 15 yaş grubunun %74’ü, 16 yaş grubunun %82’si, 17 yaş grubunun %86’sı, 18 yaş grubunun %95’i sözcüğün anlamını yanlış yazmıştır. Katılımcıların %59,3’ü sözcüğün Türkçedeki doğru karşılığını bilemezken %21,3’ü de soruyu cevaplandırmamıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %80,6’dır.

* Anket sonuçları değerlendirilirken öğrencilerin cevaplama alanını boş bırakmaları “sözcüğün doğru karşılığını bilmeme” olarak kabul edilmiştir. Bu bölümde boş bırakma sayısı en az 160 kişiyle *anons* ve *ekstra* sözcüklerinde, en fazla 699 kişiyle *spontane* sözcüğünde olmuştur. Boş bırakma oranı %16 ile %69,9 arasında değişmektedir.

Doküman: Bu sözcük genellikle “not, dosya, çıktı, materyal, rapor” sözleriyle açıklanmıştır. 14 yaş grubunun %34’ü, 15 yaş grubunun %60,5’i, 16 yaş grubunun %62’si, 17 yaş grubunun %64,5’i ve 18 yaş grubunun %71’i sözcüğün anlamını bilmemektedir. Katılımcıların %43,8’i sözcüğün dilimizdeki karşılığını yazamazken %16,5’i bu soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %60,3’tür.

Ekstra: Öğrenciler bu sözcük için en çok “avantaj” karşılığını yazmışlardır. 14 yaş grubunun %35’i, 15 yaş grubunun %29’u, 16 yaş grubunun %47’si, 17 yaş grubunun %40’ı ve 18 yaş grubunun %38’i sözcüğün anlamını bilmemektedir. Katılımcıların %22,7’si sözcüğün Türkçedeki karşılığını yanlış yazarken %16,5’i bu soruya cevap vermemiştir. Katılımcıların %39,2’si doğru anlamı bilmemektedir.

E-mail: 14 yaş grubunun %55,5’i, 15 yaş grubunun %68’i, 16 yaş grubunun %67,5’i, 17 yaş grubunun %69’u, 18 yaş grubunun %65,5’i bu sözcüğün karşılığını bilmemektedir. Katılımcıların %44,1’i sözcüğün Türkçedeki tanımını yanlış verirken %22,7’si soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %66,8’dir. Cevap olarak “posta kutusu, kullanıcı adı, İnternet adresi” gibi sözcüğün anlamını tam karşılamayan ancak onu çağrıştıran karşılıklar yazılmıştır.

Global: 14 yaş grubunun %46’sı, 15 yaş grubunun %73’ü, 16 yaş grubunun %76’sı, 17 yaş grubunun %83’ü ve 18 yaş grubunun %89’u sözcüğün karşılığını doğru yazamamıştır. Katılımcıların %50,4’ü sözcüğün Türkçedeki karşılığını bilmezken %24,7’si de bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %75,1’dir. Yanlış cevaplar arasında “uluslararası, dünya çapında, dünyaca, evrensel” sözleri yer almaktadır.

İzolasyon: 14 yaş grubunun %55,5’i, 15 yaş grubunun %70,5’i, 16 yaş grubunun %73’ü, 17 yaş grubunun %72’si ve 18 yaş grubunun %76’sı sözcüğü doğru açıklayamamıştır. Katılımcıların %35’inin bu sözcüğün Türkçe karşılığını bilmediği, %35,6’sının da soruya cevap vermediği görülmüştür. Sözcüğün karşılığını bilmeyenlerin oranı %70,6’dır. Sözcük öğrenciler tarafından “kaplama, koruma, yenileme, döşeme” sözleriyle açıklanmıştır.

Link: 14 yaş grubunun %55’i, 15 yaş grubunun %77’si, 16 yaş grubunun %85’i, 17 yaş grubunun %90’ı ve 18 yaş grubunun %93’ü sözcüğün anlamını bilmemektedir. Katılımcıların %63,5’i sözcüğün Türkçedeki karşılığını yanlış verirken %18,7’si bu soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğe doğru karşılığı yazamayanların oranı %82,2 olmuştur. Öğrenci cevapları arasında “sayfa, kopyalamak, kısa yol, tıklamak” gibi sözcüğü hatırlatan bilişim terimleri vardır.

Monoton: 14 yaş grubunun %61’i, 15 yaş grubunun %77’si, 16 yaş grubunun %76’sı, 17 yaş grubunun %79’u, 18 yaş grubunun %65,5’i bu sözcüğün anlamını bilmemektedir. Katılımcıların %52,6’sı sözcüğün Türkçe karşılığını yanlış yazarken %22,5’i de soruya cevap vermemiştir. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %75,1’dir. Katılımcı cevapları arasında “yavaş, sade, sadelik, aynı” gibi doğru sayılamayacak cevaplardır.

◆ İdris Nebi Uysal

Pesimist: 14 yaş grubunun %48'i, 15 yaş grubunun %58'i, 16 yaş grubunun %73'ü, 17 yaş grubunun %71'i ve 18 yaş grubunun %76'sı sözcüğün karşılığını yanlış yazmıştır. Katılımcıların %23,8'i sözcüğü yanlış anlamlandırırken %42,9'u soruyu cevapsız bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %66,7'dir. "Bencil, isyankâr" açıklamaları sık yazılan yanlış cevaplar arasındadır.

Provoke etmek: 14 yaş grubunun %74'ü, 15, 16 ve 17 yaş grubunun %88'i ve 18 yaş grubunun %82'si sözcüğün anlamını yanlış vermiştir. Katılımcıların %57,8'i sözcüğün Türkçe karşılığını bilemezken %28,3'ü de bu soruyu boş bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %86,1'dir. Öğrencilerin, sözcüğü "protesto, karşı çıkmak, eylem, direniş, engellemek" gibi sözlerle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür.

Sempatik: 14 yaş grubunun %51'i, 15 yaş grubunun %57'si, 16 yaş grubunun %59'u, 17 yaş grubunun %58'i, 18 yaş grubunun %53'ü bu sözcüğün karşılığını bilmemektedir. Katılımcıların %38,7'si sözcüğün Türkçedeki karşılığını yanlış yazarken %18,5'i de soruya cevap vermemiştir. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %57,2'dir. Cevap olarak "kibar, sevecen, tatlı, çekici, komik, yakışıklı, güzel, eğlenceli" gibi açıklamalar yazılmıştır.

Spontane: 14 yaş grubunun %71'i, 15 ve 16 yaş grubunun %89'u, 17 yaş grubunun %91'i ve 18 yaş grubunun %93'ü bu sözcük için karşılık yazmamıştır. Katılımcıların %20,1'i sözcüğün Türkçesini yazamazken %67,9'u bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %88'dir. Cevap olarak "sıradan, gelişigüzel, tatsız" gibi tanımlar yazılmıştır.

Trend: 14 yaş grubunun %86'sı, 15 yaş grubunun %82'si, 16 yaş grubunun %87'si, 17 yaş grubunun %88'i, 18 yaş grubunun tamamı (%100) sözcüğün anlamını bilmemektedir. Katılımcıların %66,8'i sözcüğün dilimizdeki karşılığını yazamazken %20'si bu soruya cevap vermemiştir. Sözcüğün anlamını bilmeyenlerin oranı %86,8'dir. Doğru cevap yerine "moda, yeni, tarz, modern, güncel, popüler" gibi karşılıklar yazılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Tartışma ve değerlendirmeye geçmeden önce anket sonuçlarında öne çıkan bazı hususlara kısaca değinmek yararlı olacaktır.

Anketin ilk bölümüne verilen cevaplar, sözcüklerin doğru yazımını bilmeyen öğrencilerin en çok 18 yaş grubunda olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar genellikle 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerdir. Doğru cevabı işaretleme oranı 15 ve 16 yaş gruplarında diğerlerine nazaran yüksek çıkmıştır. Bunlar da genellikle 10 ve 11. sınıfa devam eden öğrencilerdir.

Öğrencilerin doğru yazılışını en yüksek oranda bildikleri sözcük %91,4 ile *kibrit* olmuştur. İkinci sırada *Hristiyan* (%83,4) sözcüğü yer almıştır. Bunda sözcüklerin eski alıntı olmasının payı büyüktür. Bilinirliğin en düşük olduğu sözcükler *dinozor*

ve *orijinal* sözcükleri olmuştur. Öğrencilerin %76'sı bu iki sözcüğün doğru yazılışını bilmemektedir. *Dinozor* sözcüğü için 725 (%72,5) kişinin *dinazor*, *orijinal* sözcüğü için de 695 (%69,5) kişinin *orjinal* seçeneğini işaretlemesi dikkat çekicidir. *Dinozor*, *egzoz*, *orijinal* sözcüklerinde yaş grubu/sınıf düzeyi yükseldikçe doğru yazımı bilme oranı düşmektedir.

İkinci gruptaki sözcüklerden *ambiyans*, *anons* ve *ekstra* hariç diğerlerinde yaş/sınıf düzeyi yükseldikçe yanlış tanımlama oranı da yükselmektedir. Doğru karşılığı yazamayan öğrenciler arasında yine ilk sırada 18 yaş grubu (çokluk 12. sınıf öğrencileri) yer almaktadır. *Anons* (%62,2), *ekstra* (%60,8), *ambiyans* (%50,4), doğru karşılığı verebilme oranının en yüksek olduğu sözcükler olmuştur. Bunlar bilinirlik değeri %50'nin üzerine çıkan örneklerdir. Bu oran *sempatik* (%42,8) dışındaki sözcüklerde %40'ın altında kalmıştır. Karşılık yazabilme oranının en düşük olduğu üç sözcük sırasıyla *spontane* (%12), *trend* (%13,2) ve *link* (%17,8) olmuştur. Bu maddelerde doğru karşılığı yazama oranı birbirine yakın çıkarken *doküman*, *global*, *link* sözcüklerinde 14 yaş grubu ile 18 yaş grubu arasında farkın 18 yaş grubu aleyhine olacak şekilde açıldığı gözlenmiştir.

Dikkatleri çeken sonuçlardan biri de *e-mail* sözcüğüne verilen cevaplardır. Buna göre katılımcıların %66,8'i bu sözcüğün doğru karşılığını bilmemektedir. Oran %55,5 ile 14 yaş grubunda en düşük, %69 ile 17 yaş grubunda en yüksek seviyede çıkmıştır.

Genç kuşakların, Türkçeye yerleşmiş kimi kültür kimi özenti alıntısı olan sözcükleri doğru kullanabilmesi hususunda ciddi bir eksiklik saptanmıştır. Ortaöğretim öğrencileri, dilin bir parçası hâline gelmiş yabancı kökenli sözcüklerin yazımında büyük sorun yaşamaktadır. Bu sorun, *dinozor*, *orijinal*, *egzoz* ve *palyaço* sözcüklerinde had safhaya ulaşmıştır. Diğer yandan gençlerin günlük yaşamda sık kullandıkları yabancı sözcüklere Türkçe karşılık üretmedikleri, sözlüklerde var olan karşılıkları da bilmedikleri gözlenmiştir.

Anket sonuçlarından şu tespitleri yapabilmek mümkündür:

1. Öğrencilerin, Türkçe sözcük bilgisine hâkim olma hususunda ciddi sıkıntıları vardır. Tanımı sorulan sözcüklerin aynı sözcüklerle ya da o sözcüğün sonuna bir yardımcı fiil eklenerek cevaplanması, bu soruna işaret etmektedir. Söz gelimi ankette katılan öğrencilerin önemli bir kısmı, *dizayn* sözcüğünü “dizayn etmek” biçiminde açıklamıştır.

2. Öğrencilerin yabancı sözcüklerle Türkçe sözcükler arasında ayırım yapamadığı saptanmıştır. Türkçe olarak verilen cevaplar, genellikle başka dillerden alınma yabancı sözcükler olmuştur. Bunlara en güzel örnek *trend* sözcüğüdür. Bu sözcüğe öğrencilerin %86,8'i yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı bunu Fransızca “moda” sözcüğü ile açıklamıştır. Aynı durum, *doküman* sözcüğü tanımlanırken yazılan “evrak” (Ar.) ve *sempatik* sözcüğü tanımlanırken verilen “nazik (Far.)” ve “kibar (Ar.)” karşılıkları için de geçerlidir. *Monoton* sözcüğüne tanım olarak yazılan “rutin (Fr.)” ve

◆ İdris Nebi Uysal

dizayn sözcüğüne verilen “dekor (Fr.)” cevapları da bu düşünceyi destekleyen diğer örneklerdir.

3. Gençlerin bilgisizlik, dikkatsizlik, kayıtsızlık, özensizlik gibi kimi şahsi kimi kitle iletişim araçlarından kaynaklanan nedenlerle bir anlam/sözcük kargaşası yaşadığı gözlenmiştir. *Data, anons, ambiyans, departman* sözcüklerine yazılan tanımlar, bu durumun en güzel örnekleridir. Yurtdışından ithal edilen ürünlerin üzerindeki İngilizce *date* ile karıştırılan *data* sözcüğüne verilen yanlış cevaplar arasında “tarih” açıklamasının olması bunu göstermektedir. *Anons* sözcüğüne en çok verilen yanlış cevap ise “polis uyarısı” olmuştur. *Provoke etmek* sözcüğü genellikle “isyan etmek, başkaldırmak” sözleriyle tanımlanmıştır. Bu örnekler, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarının, gençlerin dil kullanımı üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Televizyonların gençler üzerindeki etkisine bir diğer örnek *ambiyans* sözcüğüdür. Özellikle futbol karşılaşmalarından önce stadın genel hâlinde söz edilirken “*Statta müthiş bir ambiyans var.*” söyleminin sıkça kullanılması nedeniyle gençlerin bu sözcüğe en fazla verdikleri yanlış cevap “görüntü” olmuştur. Bu bağlamda verilebilecek bir diğer örnek *departman*’dır. Bu sözcüğün -özellikle Amerikan yapımı- polise filmelerde “New York-Police Department” şeklinde görülmesi, gençlerin büyük çoğunluğunun bu sözcüğe “polis merkezi” cevabını vermesinde etkili olmuştur.

4. Bugün genç kuşaktan hemen herkes *e-mail, link* gibi terimleri bilip kullanmaktadır. Ankette öğrencilerin bunları kendi anlamlarıyla değil, onları hatırlatan terimlerle/sözcüklerle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, bilgiye hâkimiyetin ya da bilgiyi ifade ediş biçiminin sorgulanması gerektiğini göstermektedir.

5. İşiten, gören fakat yazılışını/anlamını merak edip öğrenmeyen ya da bilmeden kullanmayı sürdüren bir genç kuşağın varlığı düşündürücüdür. Günlük hayata ege-men olan “*Kullan, at.*” algısının millî ve manevî öğelerin başında gelen dile de sıçraması, onun değersizleştirilmesine ve itibarsızlaştırılmasına yol açmaktadır. Bu tavır, hayata ilişkin anlamların yitimiyle de doğrudan ilgilidir (Çelik, 2013, 1248).

Çalışmayı şu sorular üzerinde düşünerek bitirmekte yarar var:

Ortaöğretimde verilen *Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı* dersleri öğrencilerin yazma/konuşma becerilerini ve kişisel söz varlığını geliştirmede ne derece yeterlidir? Bu derslerin yanında ders müfredatlarına “doğru telaffuzu/yazımı yerleştirmeyi ve Türkçe sözcük bilgisini zenginleştirmeyi hedefleyen derslerin eklenmesi de gerekir mi? Okullardaki dil bilgisi dersleri Türkçenin temel ses özelliklerini öğretmede ne kadar başarılıdır? *Orjinal* ve *dınazor* örneklerinde olduğu gibi yazımı sorunlu birtakım yabancı sözcükleri telaffuza göre yazmak, yazımla ilgili konularda karşılaşılan sorunları çözmeye ne denli etkili olacaktır? Millî Eğitim Bakanlığı, TDK ve diğer ilgili kurumların bu konular üzerinde düşünerek birlikte hareket etmesi, sorunların çözümünde yararlı olacaktır.

Kaynakça

- AKALIN, Şükrü Halûk (2009). *"Türk Dili: Dünya Dili"*, **Türk Dili**, S 687, ss. 195-204.
- AKSAN, Doğan (2006). **Türkçenin Sözcük Varlığı**, Engin Yayınevi, Ankara.
- ARGUNŞAH, Mustafa (2013). *"Türkiye Türkçesinin Güncel Sorunları"*, **Yeni Türkiye Türkçe Özel Sayısı**, S 55, ss. 101-115.
- BOLAY, Süleyman Hayri (1997). **Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü**, 7. bs., Akçağ Yayınları, Ankara.
- CAFEROĞLU, Ahmet (1968). **Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- ÇELİK, Ejder (2013). *"Kitle İletişim Araçlarının Gençlerin Dil ve Anlam Algısına Etkisi"*, **Yeni Türkiye Türkçe Özel Sayısı**, S 55, ss. 1243-1256.
- DUMAN, Musa (2004). *"Modern Türkiye Türkçesinde Yazı ve Söyleyiş İlişkisi"*, **Türk Dili**, S 625, ss. 3-10.
- EKER, Süer (2010). *"Türkçe-Farsça Dil İlişkilerinde Anlam Kopyaları Üzerine Notlar"*, **Sosyoloji Yazıları 1**, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- LEVEND, Agah Sırrı (1949). **Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Safhaları**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- SARI, Mustafa (2008). **Türkçenin Batı Dilleriyle İlişkisi**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (1998). **Türkçe Sözlük**, 9. bs., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2009). **Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü V**, 3. bs., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2011). **Türkçe Sözlük**, 11. bs., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2012). **Yazım Kılavuzu**, 27. bs., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- YAMAN, Ertuğrul (2006). *"Türkiye Türkçesinde Güncel Yazım Sorunları"*, **Türkçenin Çağdaş Sorunları**, Editörler: Gürer Gülsevin-Erdoğan Boz, Divan Yayınevi, İstanbul.
- www.ethnologue.com/world

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Emine Ayça CEYLAN**
Didem KILIÇ MOCAN***

Öz: Okul öncesi eğitim öğretmenleri gün boyu çocuklarla iletişim halindedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğretmenleriyle iletişim kurması, duygularını paylaşması; öğretmene güven duymasını ve onunla güçlü bağlar oluşturmalarını sağlar. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla doğru ve etkili iletişim kurabilen bireyler olması büyük önem taşımaktadır.

Çalışmada Aksaray ilindeki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla olan iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yürütülen araştırmanın evrenini Aksaray ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında bağımsız ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesindeki anasınıfında anasınıfları öğretmeni olarak görev yapan, 317 okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır ve çalışmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma nicel yaklaşımla öğretmen-çocuk iletişim ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak yapılmıştır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri çeşitli demografik özellikler bakımından incelendiğinde, iletişim becerilerinin cinsiyet, medeni durum, öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı, çalışılan yaş grubu değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde etkilenmezken; yaş, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleği tercih etme nedeni gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişim becerisi, öğretmen, okul öncesi

* Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca Çalışmanın bir kısmı 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (03.09.2015 Ankara /Türkiye).

** Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü / Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

*** Yrd. Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı/ AKSARAY.

INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' COMMUNICATION SKILLS*

Emine Ayça CEYLAN**
Didem KILIÇ MOCAN***

Abstract

Pre-school education teachers are in contact with children throughout the day. For pre-school children to communicate, to share feelings with their teachers; allows them to create a strong bond with the teacher and teacher trust. For this reason, for pre-school teachers to be the individuals who can communicate accurately and effectively with children has great importance.

In the study, it was aimed to determine the level of communication skills of pre-school education teachers with the children and to examine communication skills in terms of various variables in the province of Aksaray. The scanning model conducted with 304 pre-school education teachers who working in independent and private preschools and kindergarten within elementary school, middle school and high school in the academic year 2014-2015, in the province of Aksaray. The research was conducted with a quantitative approach by using the teacher-child communication scale and a personal information form.

When the levels of communication skills of pre-school education teachers examined in terms of various demographic characteristics; communication skills of teachers was not affected in a meaningful way according to the variables of gender, marital status, the number of children and the age group that teachers have, whereas that it was affected by the factors such as the age, occupational seniority, number of students in classrooms, the reason of their preference of this profession.

Keywords: Communication skills, teacher, pre-school

Giriş

Okul öncesi dönemde eğitimin amacı, çocuğu tüm gelişim alanlarında (bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil) desteklemek, gelecek eğitim basamaklarına hazır ol-

* This article was produced from the master thesis by Emine Ayça Ceylan. Some part of the study has been presented at the 4. International Preschool Education Congress (03.09.2015 Ankara /Türkiye).

** Teacher, Provincial Directorate of National Education/ Aksaray University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Graduate Student at Pre-School Education Program.

*** Aksaray University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Pre-School Education Program / AKSARAY.

masını sağlamak, kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerini ortaya koyan, sosyal bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999). Yaşamın ilk yıllarının, özellikle de 0-6 yaş döneminin, kişilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişiminde belirleyici rol oynaması, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklar üzerindeki etkisini ön plana çıkartmaktadır. İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları olan okul öncesi dönemde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Çünkü bu denli önemli ve kritik bir dönemin yoğun görev sorumlulukları ancak yüksek niteliklere sahip öğretmenler tarafından yerine getirilebilir (Gürkan, 2005).

Çocuğun bir bütün olarak gelişimi, erken yaşlardan başlayarak çevresiyle kurduğu etkileşimin ürünüdür. Çocuğun öğretmeniyle kurduğu iletişim çocuğun gelişiminde, öğrenmesinde, okula ve öğrenmeye karşı olan tutumunda ve okula uyumunda önemli bir faktördür (Şahin, Kandır, Can Yaşar ve Yazıcı, 2012). Okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, gün boyu her an çocuklarla iletişim halinde olması, bu dönemdeki çocukların kendileri ile iletişimde olan, kendi duygularını paylaşan öğretmene güven duymasını sağlar. Bu nedenle de okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla iyi iletişim kurabilen bireyler olması büyük önem taşımaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Köksal Akyol ve Koçer Çiftçi, 2005).

İletişim becerisi eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesinin en önemli koşullarından biridir (Çilenti, 1998). Olumlu bir sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Yavuzer, 2001). Sınıf-içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Pehlivan, 2005). Öğretmenler, öğretim sırasında çocuklarla çeşitli etkileşimlerde bulunmakta ve bu etkileşimler yoluyla, çocuğun yıllar boyunca devam eden gelişim sürecinin şekillenmesine yardımcı olabilmektedirler (Şahin ve Anlıak, 2008).

Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler; öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturup, çocuklar ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst noktaya kadar taşıyabilmektedirler (Şahin vd, 2012). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine karşı empatik anlayış içinde olması ve etkili bir iletişim için gerekli olan koşulları sağlamaları; onlarla etkin ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak, onların olumlu benlik geliştirmelerine, uyumlu kişilik özellikleri kazanmalarına, ilerdeki öğrenim hayatlarında daha başarılı olmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır (Çelik ve Çağdaş, 2010).

İnsan ilişkileri ile ilgili mesleklerde çalışanların başarısı ile iletişim becerilerini etkin olarak kullanabilme arasında olumlu bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Balci, 1996). Öğretmenin başarılı olabilmesi, sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Öğretimin etkili olabilmesi iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe yönelik yeterliliklerinin arasında olması gereken önemli özelliklerden biri de iletişim becerilerinin kuvvetli olma-

sıdır. Bu durum okul öncesi eğitim öğretmenleri için daha büyük önem arz etmekte ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla iyi, doğru ve etkili iletişim kurabilen bireyler olması gerekmektedir.

Buradan hareketle çalışmada Aksaray ilinde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla olan iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin iletişim beceri düzeyleri nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin iletişim beceri puanları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre öğretmen-çocuk iletişim alt boyutları puanları farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Tarama modeli ile yürütülen araştırmanın evreni, Aksaray ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında bağımsız ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bünyesindeki anasınıflarında anasınıfları öğretmeni olarak görev yapan 317 okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış ve 304 okul öncesi eğitim öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik özellik		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	292	96,1
	Erkek	12	3,9
Yaş	21-30	144	47,4
	31-40	134	44,1
	41 ve üzeri	26	8,6
Kıdem	0-1	21	6,9
	2-5	102	33,6
	6-10	110	36,2
	11-15	43	14,1
	16-20	15	4,9
	21 ve üzeri	13	4,3

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve öğretmen-çocuk iletişim ölçeği olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formunda demografik bilgileri içeren sekiz soru bulunmaktadır. Öğretmen-çocuk iletişim ölçeği Erbay, Ömeroğlu ve Çağdaş (2012) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocuklarla kurdukları iletişim becerilerini değerlendirebilmek amacı ile geliştirilmiştir. Konuşma, dinleme, empati, mesaj ve sözsüz iletişim olmak üzere beş alt boyutta okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik olan ölçek 24 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi değerlendirme-yi içermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacı ile ölçeğin tamamına ait yapılan analizlerde Cronbach alfa değeri .88; iletişim dili (konuşma) için .81; dinleme için .73; empati için .72; mesaj için .74; sözsüz iletişim için de .86; olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının geçerliliği incelendiğinde, alfa değeri konuşma boyutu için .59-.88 arasında; dinleme boyutu için .49-.73 arasında; empati boyutu için .72-.85 arasında; mesaj boyutu için .74-.83 arasında ve sözsüz iletişim boyutu için .73-.92 arasında değişmekte olduğu rapor edilmiştir (Erbay vd., 2012). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach'ın alpha katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve .78 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için örneklemin genel özelliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistikten faydalanılmış ve ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin demografik özelliklerine göre nasıl farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Farkın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için ise gruplar arası Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenler, öğretmen çocuk iletişim ölçeğinden en düşük 69, en yüksek 120 puan almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin iletişim beceri toplam puanlarının ortalaması 104'tür.

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerinin ve alt boyutlarının farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 2. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İletişim Becerileri	Kadın	292	153,71	44882,5	1399,5	0,237**
	Erkek	12	123,13	1477,5		
Konuşma (Alt Boyut-1)	Kadın	292	153,19	44911	1551	0,495**
	Erkek	12	135,75	1629		
Dinleme (Alt Boyut-2)	Kadın	292	153,95	44954,5	1327,5	0,15**
	Erkek	12	117,13	1405,5		
Empati (Alt Boyut-3)	Kadın	292	153,02	44681,5	1600,5	0,604**
	Erkek	12	139,88	1678,5		
Mesaj (Alt Boyut-4)	Kadın	292	153,1	44854	1578	0,557**
	Erkek	12	138	1656		
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	Kadın	292	153,61	44854	1428	0,272**
	Erkek	12	125,5	1506		

** p > 0.05

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
İletişim Becerileri	21-30	144	137,8	2	8,654	0,013*
	31-40	134	162,7			
	41 ve üzeri	26	181,37			
Konuşma (Alt Boyut-1)	21-30	144	143,54	2	3,022	0,221**
	31-40	134	159,58			
	41 ve üzeri	26	165,63			
Dinleme (Alt Boyut-2)	21-30	144	141,73	2	5,655	0,059**
	31-40	134	158,54			
	41 ve üzeri	26	181,04			
Empati (Alt Boyut-3)	21-30	144	143,08	2	3,491	0,175**
	31-40	134	159,6			
	41 ve üzeri	26	168,08			

◆ Emine Ayça Ceylan / Didem Kılıç Mocan

Mesaj (Alt Boyut-4)	21-30	144	147,58	2	2,063	0,356**
	31-40	134	153,62			
	41 ve üzeri	26	174,02			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	21-30	144	143,69	2	2,824	0,244**
	31-40	134	160,8			
	41 ve üzeri	26	158,54			
*p <0.05		**p>0.05				

Tablo 3'e göre çalışma grubunun yaş değişkenine göre iletişim becerilerinin farklılaştığı fakat alt boyutlarında bir farklılık olmadığı görülmüştür. İletişim beceri puanları yaş değişkenine göre farklılığının hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre ise farklılığın 41 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4'te çalışma grubunun iletişim becerilerinin medeni hal değişkeninden nasıl etkilendiğine bakılan Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun medeni hal değişkenine göre iletişim becerilerinin hiç bir alt boyutunda farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Medeni Hal Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Medeni Hal	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	Evli	218	149,35	2	3,086	0,214**
	Bekar	82	157,47			
	Diğer	4	222,5			
Konuşma (Alt Boyut-1)	Evli	218	152,77	2	0,036	0,982**
	Bekar	82	151,46			
	Diğer	4	159			
Dinleme (Alt Boyut-2)	Evli	218	149,48	2	0,98	0,612**
	Bekar	82	159,66			
	Diğer	4	170			
Empati (Alt Boyut-3)	Evli	218	147,07	2	3,121	0,21**
	Bekar	82	165,78			
	Diğer	4	176			
Mesaj (Alt Boyut-4)	Evli	218	152,97	2	3,202	0,202**
	Bekar	82	147,61			
	Diğer	4	227,25			

Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	Evli	218	148,61	2	2,580	0,275**
	Bekar	82	160,25			
	Diğer	4	205,63			

**p>0.05

Çalışma grubunun iletişim becerilerinin öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığı Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı, iletişim becerileri üzerinde etkili olmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Öğretmenlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sahip Olunan Çocuk Sayısı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	1	77	149,21	3	3,046	0,385**
	2	100	159,24			
	3 ve üzeri	9	190,72			
	Çocuk yok	118	146,02			
Konuşma (Alt Boyut-1)	1	77	152,29	3	5,147	0,169**
	2	100	163,36			
	3 ve üzeri	9	186,28			
	Çocuk yok	118	140,86			
Dinleme (Alt Boyut-2)	1	77	147,4	3	1,938	0,572**
	2	100	158,01			
	3 ve üzeri	9	183,28			
	Çocuk yok	118	148,82			
Empati (Alt Boyut-3)	1	77	146,08	3	1,749	0,679**
	2	100	160,77			
	3 ve üzeri	9	155,67			
	Çocuk yok	118	149,44			
Mesaj (Alt Boyut-4)	1	77	159,86	3	0,801	0,633**
	2	100	150,23			
	3 ve üzeri	9	177,61			
	Çocuk yok	118	147,71			

◆ Emine Ayça Ceylan / Didem Kılıç Mocan

Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	1	77	145,4	3	3,101	0,373**
	2	100	149,69			
	3 ve üzeri	9	196,44			
	Çocuk yok	118	156,16			

**p>0.05

Tablo 6'da çalışma grubunun iletişim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
İletişim Becerileri	0-1	21	172,31	5	7,907	0,161**
	2-5	102	138,66			
	6-10	110	156,25			
	11-15	43	150,64			
	16-20	15	154,10			
	21 ve üzeri	13	201,69			
Konuşma (Alt Boyut-1)	0-1	21	177,45	5	13,428	0,02*
	2-5	102	137,99			
	6-10	110	156,55			
	11-15	43	161,34			
	16-20	15	113,77			
	21 ve üzeri	13	207,19			
Dinleme (Alt Boyut-2)	0-1	21	160,62	5	6,245	0,283**
	2-5	102	143,76			
	6-10	110	151,38			
	11-15	43	148,65			
	16-20	15	183,13			
	21 ve üzeri	13	194,77			

Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi ◆

Empati (Alt Boyut-3)	0-1	21	171,95			
	2-5	102	138,51			
	6-10	110	157,66			
	11-15	43	152,45	5	10,023	0,075**
	16-20	15	135,3			
	21 ve üzeri	13	207,19			
Mesaj (Alt Boyut-4)	0-1	21	167,1			
	2-5	102	144,96			
	6-10	110	154,82			
	11-15	43	152,58	5	1,654	0,895**
	16-20	15	162,4			
	21 ve üzeri	13	156,77			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	0-1	21	168,74			
	2-5	102	148,44			
	6-10	110	152,4			
	11-15	43	152,88	5	1,331	0,932**
	16-20	15	145,8			
	21 ve üzeri	13	165,42			

*p <0.05 **p>0.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere çalışma grubunun genel olarak iletişim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Konuşma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu diğer alt boyutlarda ise mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre konuşma alt boyutundaki bu farklılaşmanın mesleki kıdem değişkeninde 21 ve üzeri mesleki kıdem lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 7'de çalışma grubunun iletişim becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun iletişim becerilerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Konuşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu diğer alt boyutlarda ise sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	10-15	113	137,79	2	4,254	0,119**
	16-20	132	160,09			
	21 ve üzeri	56	156,21			
Konuşma (Alt Boyut-1)	10-15	113	134,49	2	7,162	0,028*
	16-20	132	158,1			
	21 ve üzeri	56	167,59			
Dinleme (Alt Boyut-2)	10-15	113	135,44	2	5,967	0,051**
	16-20	132	159,34			
	21 ve üzeri	56	162,73			
Empati (Alt Boyut-3)	10-15	113	141,41	2	2,308	0,315**
	16-20	132	157,27			
	21 ve üzeri	56	155,58			
Mesaj (Alt Boyut-4)	10-15	113	152,92	2	2,676	0,262**
	16-20	132	156,45			
	21 ve üzeri	56	134,29			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	10-15	113	147,62	2	0,385	0,825**
	16-20	132	151,69			
	21 ve üzeri	56	156,19			

*p <0.05

**p>0.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf mevcudu değişkenine göre konuşma beceri puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre farklılığın 21 ve üzeri çocuk sınıf mevcudu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 8’de çalışma grubunun iletişim becerilerinin çalışılan yaş grubu değişkenine göre farklılığına bakılan Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun iletişim becerilerinin, çalışılan yaş grubu değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Çalışılan Yaş Grubu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Çalışılan Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P
İletişim Becerileri	36-48	17	173,41	2	1,445	0,486**
	48-56	139	147,04			
	56-72	145	152,17			
Konuşma (Alt Boyut-1)	36-48	17	154,94	2	2,91	0,233**
	48-56	139	141,94			
	56-72	145	159,22			
Dinleme (Alt Boyut-2)	36-48	17	142,68	2	0,24	0,887**
	48-56	139	150,1			
	56-72	145	152,84			
Empati (Alt Boyut-3)	36-48	17	148,24	2	0,98	0,613**
	48-56	139	146,1			
	56-72	145	156,02			
Mesaj (Alt Boyut-4)	36-48	17	178,12	2	2,072	0,355**
	48-56	139	152,22			
	56-72	145	146,65			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	36-48	17	176,35	2	1,76	0,415**
	48-56	139	147,04			
	56-72	145	152,17			

**p>0.05

Tablo 9’da çalışma grubunun iletişim becerilerinin, mesleği seçme nedenine göre değişip değişmediğinin analiz edildiği Kruskal Wallis H testi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre çalışma grubunun mesleği seçme nedeni değişkenine göre iletişim becerilerinin; konuşma, dinleme, empati, mesaj alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Sözsüz iletişim alt boyutunda ise mesleği seçme nedeninin anlamlı farklılığı neden olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin İletişim Beceri Düzeylerinin Mesleği Seçme Nedeni Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Mesleği Seçme Nedeni	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İletişim Becerileri	Çocuk sevgisi	194	168,77			
	İş garantisi	50	136,54	2	22,286	0,00*
	Sınav sistemi	59	109,97			
Konuşma (Alt Boyut-1)	Çocuk sevgisi	194	161,66			
	İş garantisi	50	149,06	2	9,23	0,01*
	Sınav sistemi	59	159,22			
Dinleme (Alt Boyut-2)	Çocuk sevgisi	194	165,99			
	İş garantisi	50	135,82	2	14,972	0,00*
	Sınav sistemi	59	119,72			
Empati (Alt Boyut-3)	Çocuk sevgisi	194	166,31			
	İş garantisi	50	140,52	2	17,478	0,00*
	Sınav sistemi	59	114,69			
Mesaj (Alt Boyut-4)	Çocuk sevgisi	194	161,99			
	İş garantisi	50	138,32	2	7,327	0,026*
	Sınav sistemi	59	130,75			
Sözsüz İletişim (Alt Boyut-5)	Çocuk sevgisi	194	156,81			
	İş garantisi	50	160,58	2	5,268	0,072**
	Sınav sistemi	59	128,92			

*p <0.05 **p>0.05

Tablo 9'a göre iletişim becerileri ve alt boyutlarında oluşan farklılıkların hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda farklılık olan grupların tamamında çocuk sevgisi grubu puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin çeşitli demografik özellikler bakımından incelendiği bu çalışmanın sonucunda, iletişim becerilerinin cinsiyet, medeni durum, öğretmenlerin sahip olduğu çocuk sayısı, çalışılan yaş grubu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde etkilenmediği belirlenmiştir.

Şahin ve arkadaşlarının (2012) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelendiği araştırmasında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinde 'yaş', 'meslekteki hizmet süresi', 'sınıftaki çocuk

sayısı' değişkenleri yönünden anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Şahin ve arkadaşlarının (2012) araştırması sonucunda yaş değişkeni iletişim beceri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmazken, Yılmaz'ın (2011) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerini araştırdığı çalışmasında yaş değişkeninin iletişim beceri puanlarında anlamlı farklılık oluşturduğu rapor edilmiştir. İlgili araştırmada, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin daha yüksek iletişim becerilerine sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuç çalışmamızda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda da benzer şekilde iletişim beceri puanlarındaki farklılığın 41 ve üzeri yaş grubu lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe iletişim beceri puanlarının artması, iletişim becerilerinin tecrübeye dayalı olarak geliştiğini düşündürülebilir.

Bulut-Bozkurt'un (2004), sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisi algılarını incelediği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin iletişim becerisi algılarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Tepeli ve Arı (2011) ise araştırmalarında, okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal beceri düzeylerini incelemiştir. İlgili araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı arttıkça iletişim puan ortalamalarının düştüğü belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise mesleki kıdem değişkenine göre toplam iletişim beceri puanlarının farklılık göstermediği, bununla beraber konuşma alt boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdem grubunun lehine olması yıllar geçtikçe edinilen tecrübe ve öğretmenlerin yıl içinde aldığı eğitim seminerleri, okuduğu dergiler, kitaplar ve uygulamalı olarak daha çok çocukla birlikte olmaları bu farklılığın kıdemli öğretmenler lehine olduğunu düşündürmektedir.

Bulut-Bozkurt'un (2004) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında daha yüksek bulunmuştur. Durukan ve Maden'in (2010) Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelediği araştırmada; cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızda ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermemektedir. Bu araştırmadaki çalışma grubunun çoğunluğunun kadın olması erkek öğretmenlerin az sayıda olması iletişim beceri puanlarında ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından sonuçları tam yansıtamamış olabilir. Diğer yandan alınan eğitimler ve seminerlerin aynı olması ve çocuklarla sürekli sınıf ortamında bulunulması cinsiyet değişkenine göre iletişim puanlarında farklılık olmamasının sebebi olarak açıklanabilir.

Şahin ve arkadaşları (2012) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelendiği araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinde sınıftaki çocuk sayısı değişkeni yönünden anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Sadece konuşma alt boyutunda sınıf mevcudu değişkeninin anlamlı farklılık

oluşturduğu görülmüştür. Konuşma beceri puanlarının sınıf mevcudu arttığında artması, sınıfta görülen iletişimde çeşitlilik oluşturmasından kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir.

Çelik ve Çağdaş (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim ve iletişim becerilerini incelemişlerdir ve araştırma sonucunda medeni durumun öğretmenlerin iletişim becerilerini etkilemediği ifade edilmiştir. Bozkurt-Bulut'un (2004) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinde medeni hal değişkeninin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin aynı ortamlarda çalışmalarını aynı eğitimlerden yararlanmalarını sonucunda bu değişkenin iletişim becerilerinde fark yaratacak bir değişken olmadığını düşündürebilir.

Çağdaş ve Çelik (2010) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırma sonuçlarında öğretmenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni ile ilgili elde edilen bulgularla, araştırma sonuçlarımız tutarlık göstermektedir. Çocuğu olan öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Ancak iletişim beceri düzeylerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemesi; öğretmenlerin yaş grubu küçük olan çocuklarla çalışmalarından dolayı çocuklarla iletişim kurabilme yetisine sahip olmaları, aynı yaş grubu çocuklarla çalışmalarını ve aldıkları benzer eğitimden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuca göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin çalışılan yaş grubu değişkeni tarafından anlamlı bir şekilde etkilenmediği belirlenmiştir. Anaokullarında görev yapan öğretmenler her sene farklı yaş gruplarıyla çalıştığı için farklı yaş gruplarıyla iletişim kurmayı önceden deneyimlemiş olmaktadır, anasınıflarında ise artık 4+4+4 eğitim sisteminden kaynaklı farklı yaş gruplarının aynı sınıflarda bulunması sebebiyle iletişimin her ay grubundan çocukla yapılması öğretmenin iletişim becerilerini çeşitlendirdiğini düşündürmektedir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf içerisinde çocuklarla iletişim kurarken iletişim beceri düzeylerinin ve ölçeğin alt boyutları olan dinleme empati, mesaj ve konuşma becerilerinin mesleği tercih etme nedeni faktöründen etkilendiği ortaya konulmuştur. Bu farklılığın çocuk sevgisi lehine olduğu görülmüştür. Bu değişkene diğer çalışmalarda rastlanmamaktadır. Çocuk seven öğretmenlerin iletişim kurarken; çocuklara karşı daha empatik olacağı ve çocuklarla konuşup, dinlerken daha özenli davranışlar sergileyeceği, çocuklara sözsüz mesajlar verirken daha sevecen olacağı, mesajlarını daha anlaşılır vereceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin çocuk sevgisinin iletişim becerilerini etkilediği yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarının diğer ilgili çalışma sonuçlarından bazı noktalarda değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Bunun altında yatan sebepler araştırılabilir ya da bu değişkenler farklı öğretmen grupları üzerinde de araştırılarak daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine iletişim becerileri konusunda uygulamaya dönük, iletişimin tüm boyutlarını içeren geniş kapsamlı eğitim programları ve konu ile ilgili eğitim seminerleri düzenlenebilir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerileri farklı değişkenler açısından da ele alınabilir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerini olumsuz etkileyen faktörler belirlenip iyileştirmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- BALCI, S. (1996). **Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyine Etkisi**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun.
- BULUT BOZKURT, N. (2004). 'İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi', **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.2, S.4, ss.443-454.
- ÇELİK, E. VE ÇAĞDAŞ, A., (2010). 'Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi', **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.23, ss.23-38.
- ÇİLENTİ, K. (1998). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- DURUKAN, E. VE MADEN, S., (2010). 'Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir İnceleme', **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, S.1, ss.59-74.
- ERBAY, F., ÖMEROĞLU, E. VE ÇAĞDAŞ, A. (2012). 'Öğretmen-Çocuk İletişimi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.12, S.4, ss.3165-3172.
- GÜRKAN, T. (2005). **Öğretmen Nitelikleri, Görev ve Sorumlulukları, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**, Morpa Yayınları, İstanbul.
- KÖKSAL AKYOL, A., VE KOÇER ÇİFTÇİBAŞI, H. (2005). 'Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi (The Determination of The Empathy Skills of Early Childhood Teacher Candidate)', **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, S.21, ss.13-23.
- PEHLİVAN, K. B. (2005). 'Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma', **İlköğretim-Online**, C.4, S.2, ss.17-23.
- POYRAZ, H., VE DERE, H. (2001). **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.

◆ Emine Ayça Ceylan / Didem Kılıç Mocan

- ŞAHİN, D. VE ANLIAK, Ş. (2008). 'Okul Öncesi Çocuklarının Öğretmenleriyle Kurdukları İlişkiyi Algılama Biçimleri', **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, C.7, S.14, ss.215-230.
- TEPELİ, K. VE ARI, R. (2011). 'Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi', **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.26, ss.385-394.
- ŞAHİN, F., KANDIR, A., CAN YAŞAR, M. VE YAZICI, E. (2012). 'Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi', **İib International Refereed Academic Social Sciences Journal**, C.3, S.5, ss.95-108.
- YAVUZER, H. (2001). **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu**, 7. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YILMAZ, N. (2011). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri**, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- ZEMBAT, R. (1999). **Okul Öncesi Eğitimde Program. Okul öncesi Eğitimde Temel Konular. Öğretmen El Kitabı**, Ya-Pa Yayınları, ss.49-71. İstanbul.

HAYAT BOYU ÖĞRENME KAPSAMINDA ANAHTAR YETERLİLİKLERİN BELİRLENMESİ: TÜRKİYE İÇİN DURUM ANALİZİ*

Pınar BİLASA**
Mehmet TAŞPINAR***

Öz: Dünyadaki hızlı gelişmeler bireylerin hayatları boyunca eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır. Bireylerin kendilerini geliştirmesi, yeni gelişmelere ayak uydurabilmesi ve topluma uyumlu bireyler haline gelebilmesi hayat boyu öğrenme ile gerçekleşmektedir. Hayat boyu öğrenme kapsamında yapılan önemli çalışmalardan biri Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitimi için belirlediği ve tüm üye ülke vatandaşlarınının sahip olması gereken anahtar yeterliliklerdir. Bu araştırmanın amacı hayat boyu öğrenme bağlamında özellikle yetişkin eğitime yönelik olarak belirlenen anahtar yeterlilikler konusunda Türkiye'de yapılan çalışmaların niteliği ve geleceğine ilişkin bir durum analizi yapmaktır. Nitel araştırma modeline dayalı olarak olgubilim yöntemine göre yapılan çalışmada veriler doküman analizi ve uzman görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan yedi uzman amaçlı eleman örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre yetişkin eğitimi açısından hayat boyu öğrenmenin vazgeçilmez bir unsur olduğu ve bu kapsamda hazırlanan sekiz anahtar yeterliğe ilişkin modüllerin uzaktan eğitim ya da yüz yüze eğitim kapsamında kullanılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hayat boyu öğrenme, anahtar yeterlilikler, yetişkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme politikaları, AB üyelik süreci.

* 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. 31 Mayıs-3 Haziran 2016.

**Arş.Gör.Dr.Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

***Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

DETERMINATION of KEY COMPETENCES within THE SCOPE of LIFELONG LEARNING: A SITUATION ANALYSIS for TURKEY*

Pınar BİLASA**
Mehmet TAŞPINAR***

Abstract

The rapid developments in the world obliges the individuals to receive education all through their lives. It is via lifelong learning for individuals to improve themselves, keep pace with the new developments and become compatible individuals to the society. Among the most important studies in terms of lifelong learning is the key competences the European Union identified for adult education and required to be had by all the member state citizens. The aim of this research is to make a situation analysis about the quality and future of the studies on key competences within the scope of lifelong learning towards adult education done in Turkey. The data has been obtained via document analysis and the semi-structured interview forms for expert views in this qualitative model and phenomenology designed study. The seven expert constituting the study group was determined with purposeful sampling method. According to the data obtained it has been determined that; lifelong learning is an essential factor in terms of adult education and it is necessary for the modules prepared within this scope about the eight competences to be used in distance or face to face education.

Key words: Lifelong learning, key competences, adult learning, lifelong learning policies, membership process to EU.

Giriş

Hayat boyu öğrenme (HBÖ) içinde bulunduğumuz dönemde eğitim politikaları içinde önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği vizyonu kapsamında üzerinde çeşitli çalışmalar yaptığı HBÖ uygulamaları kapsamında önemli bir boyutta yetişkin eğitimi içinde yer alan sekiz anahtar yeterliliğe ilişkin çalışmalardır.

*This paper was presented to III rd International Eurasian Educational Research Congress as oral presentation, in May 31-June 3, 2016.

** Res.Assis. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara.

*** Prof.Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara.

Bu çalışmada Türkiye’de HBÖ kapsamındaki çalışmalar ve anahtar yeterliliklerin belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem durumu

Hayat boyu öğrenme (HBÖ), bireyin yaşamı boyunca, bulunduğu her ortamda; okulda, evde, iş hayatında, kısacası bireyin içinde bulunduğu yaşamın her kesimindeki öğrenmeleri kapsamaktadır. Bilişim toplumu oluşturan bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin kazanılmasında HBÖ yaklaşımı önem kazanmış, sosyal, politik ve ekonomik yaşamın giderek daha rekabetçi bir yapıya bürünmesi, aktif vatandaşlığın daha fazla önem kazanması, üretim sistemlerindeki hızlı değişim insan kaynaklarının yeterliliklerinin de geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu bağlamda bireylerde bulunması gereken temel yeterlilikler “anahtar yeterlilikler” olarak tanımlanmaktadır.

Anahtar yeterlilikler 2006 yılında Avrupa Birliği tarafından HBÖ anlayışı çerçevesinde tüm üye ülke vatandaşlarının sahip olmaları gereken yeterlilikler olarak belirlenmiştir (European Union, 2006). Avrupa Birliği, 2020 hedeflerinde de vurgulandığı gibi tüm Topluluk vatandaşlarının küresel rekabetin hız kazandığı bir dönemde insan kaynaklarının ortak bazı yeterliliklere sahip olması halinde varlığını sürdürebileceğinin bilincindedir (AB Bakanlığı, 2014). Söz konusu anahtar yeterlilikler (1) ana dilde iletişim, (2) yabancı dilde iletişim, (3) matematik, fen ve teknolojide temel yetkinlikler, (4) dijital yeterlilik, (5) öğrenmeyi öğrenme, (6) sosyal ve beşeri yeterlilikler, (7) girişimcilik ve (8) kültürel bilinç ve ifade olarak sınıflandırılmaktadır.

Türkiye’de “anahtar yeterlilikler” bağlamında son yıllarda bazı çalışmalar yapılmıştır. HBÖ sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar 2000’li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. 2009-2013 dönemi HBÖ Strateji Belgesi hazırlanmış ve okul öncesinden yaşlıların eğitimine, kadar eğitim öğretimle ilgili bütün konuları kapsayan faaliyetler belirlenmiştir. Bu faaliyetler uygulanmış, ardından HBÖ sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak 2014-2018 Dönemi Ulusal HBÖ Stratejisi Belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2014).

Yukarıda sözü edilen 8 anahtar yeterlilik konusunda MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından “Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları-II” projesi kapsamında anahtar yeterliliklere ilişkin uzaktan öğretim modülleri geliştirilmiştir. Bu modüllerin yetişkin eğitim sistemi içinde kullanılması açısından yeterli gelişimin sağlandığını söylemek güçtür. Çünkü özellikle işgücü piyasasında insan kaynaklarının bu yeterlilikler açısından yetersizliği üretimde kalite, işgücünün verimliliği vb. açılardan sorunlar oluşturabilmektedir.

Anahtar yeterlilikler konusunda ilgili alan yazında yeterli çalışma olmadığı dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok Avrupa Birliği ve Türkiye yaşam boyu öğrenme politikalarının karşılaştırılması (Kıvrak, 2007), Avrupa Birliği yaşam

boyu öğrenme politikaları konusunda kavramsal bir analiz (Kaya, 2010), hayat boyu öğrenme ve temel yeterlik alanlarına ilişkin kavramsal bir analiz çalışması (Tortop, 2010), hayat boyu öğrenme konusundaki algılar (Kavtelek, 2014), hayat boyu öğrenme politikalarına ilişkin görüşleri belirleme (Seçkin, 2015), konularında yapıldığı belirlenmiştir. Bu açıdan yapılan bu araştırma ile anahtar yeterliliklere yönelik yapılan çalışmaların belirlenmesi ve uygulamada başarılı olması için neler yapılması gerekenlere katkı sağlanması hedeflenmiştir. Böylelikle HBÖ kapsamında yetişkinlerin sahip olması gereken yeterliklerin önemine vurgu yapılarak alan yazına önemli bir katkı getireceği, böylelikle gelecekte daha nitelikli insan kaynağına sahip olma hedefine yönelik bilgi tabanı oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, hayat boyu öğrenme bağlamında özellikle yetişkin eğitime yönelik olarak belirlenen anahtar yeterlilikler konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların niteliği ve geleceğine ilişkin bir durum analizi yapmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme stratejisine dayalı olarak Türkiye’de genel olarak ne gibi çalışmalar yapılmıştır?
- Yetişkinlerin sahip olmaları gereken anahtar yeterlilikler konusunda Türkiye’de ne gibi çalışmalar yapılmıştır?
- Anahtar yeterliliklere yönelik yapılan çalışmalar konusunda konu uzmanlarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırma sürecinde odaklanılan olgu, “hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkinler için belirlenen 8 anahtar yeterlilikler” konusudur. Bu konuda yapılan çalışmalar doküman analizi ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada doküman analizi ile elde edilen verilerin dışında, görüşme yöntemi ile verilerin toplanacağı alan uzmanlarının yer aldığı bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Belirlenen çalışma grubu Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü personeli ve 8 anahtar yeterliliklere ilişkin modüllerin geliştirilmesinde görev alan uzmanlardan oluşmaktadır. Söz konusu uzmanlar, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak “amaçlı elaman örnekleme” yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yönetime göre araştırmanın amacına uygun bilgi verebilecek düzeyde uzmanlardan oluşan elemanlar örnekleme oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırmaya 10 uzmanın katılması planlanmasına karşın, uzmanlardan üç tanesi görüşme yapmayı kabul

◆ Pınar Bilasa / Mehmet Taşpınar

etmedikleri için 7 uzman çalışma grubunu oluşturmuştur. Bunlardan 3 tanesi Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nde konu ile ilgili çalışmalara katılmış olan personel, 3 tanesi MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından "Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları-II" Projesi" çalışmalarına katılmış ve konu ilgili bilgi birikimine sahip olan öğretmen, bir tanesi de Üniversite'de görev yapan ve söz konusu proje çalışmasında danışmanlık yapmasının yanı sıra hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmaları bulunan bir alan uzmanıdır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın kavramsal analizine ilişkin veriler ulusal ve uluslar arası dokümanların nitel analizi ile elde edilmiştir. Konu ile ilgili uzman görüşleri ise "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile elde edilmiştir. İlgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulan form, üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve tüm soruların araştırmanın amaçlarına uygun veri toplayabileceği sonucuna ulaşıncaya kadar gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece formun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan form uygulama öncesinde çalışma grubu dışında tutulan ancak çalışma grubundaki konu uzmanları ile benzer özellikler taşıyan iki alan uzmanına deneme amacıyla uygulanmış ve uygulama öncesi formun kontrolü ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunları önceden görme imkânı elde edilmiştir (Kümbetoğlu, 2005).

Araştırmanın uzman görüşlerine dayalı verilerin güvenilirlik hesaplaması ise elde edilen görüşlerin uzmanlar tarafından incelenmesi sonucunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) göre test edilmiştir. Buna göre elde edilen veriler 2 uzmanın görüşüne sunulmuş, analizlerin araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda görüş birliği test edilmiştir. Uzmanlar bütünüyle görüş birliği içinde buldukları için güvenilirlik % 100 sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma deseninin yöntemlerinden betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Dokümanların analiz edilmesi sürecinde betimsel analizin kullanılması sürecinde, incelenen dokümanlar araştırmanın amaçlarına göre temalar çerçevesinde gruplandırılmış nitel bir değerlendirme yapılarak yorumlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan yedi uzmanın görüşleri de betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Uzmanlarla araştırmacılar yüz yüze görüşme gerçekleştirmişler, ses kaydı kabul edilmediği için yazılı kayıt tutulmuştur. Veri kaybını önlemek için tutulan yazılı kayıtlar görüşülen katılımcıların onayına sunulmuş ve eksik notlar var ise tamamlanmıştır. Böylelikle verilerin güvenilirliği için gerekli özen gösterilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler de betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bunun için veriler araştırmanın amaçları çerçevesinde temalara göre gruplandırılmış ve katılımcıların açıklamalarından aynen alıntılarla birlikte sunulmuştur. Söz konusu açıklamaların sunulmasında kodlar kullanılmış, uzman için "U" kodu, görüşme numarası ile birlikte (Örnek: U1) belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları ve buna ilişkin yorumlar araştırmanın amaçları doğrultusunda ele alınmıştır. Buna göre elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda özetlenmiştir.

Türkiye’de hayat boyu öğrenme (HBÖ) stratejisine ilişkin sağlanan gelişmeler

Hayatın içinde toplumun bütününe yönelik olarak yapılan öğrenme faaliyetleri kişisel, kamusal, sosyal alan içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesine hizmet etmektedir (Kavtelek, 2014, 56). Bu amaçla gerçekleştirilen halk eğitimleri, toplumun kültürel değerlerinin toplumdaki topluma aktarılmasına, ekonomik hayatın gelişmesine ve gelişen teknolojinin en küçük toplum birimlerine kadar yayılmasına aracılık eder (Yanar, 2011, 22).

Türkiye’de, HBÖ faaliyetlerinin tarihi gelişimine bakıldığında; Halk Dershaneleri, Halk Evleri ve Köy Enstitüleri aracılığıyla eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü görülmektedir. Bu eğitim faaliyetleri genel olarak, okur-yazmayı yaygınlaştırma (Halk Dershaneleri), Türk halkının çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasını ve yapılan inkılapların yerleşmesini sağlama (Halk Evleri), ilkokul öğretmeni yetiştirmenin yanı sıra köyün kalkınmasını da öncülük yapacak diğer meslek erbaplarının yetiştirilmesini sağlama (Köy Enstitüleri) amaçları çerçevesinde faaliyet göstermişlerdir (Kavtelek, 2014, 35-37).

Bu kurumları daha sonra pek çok halk eğitim kurumları izlemiştir. Örneğin; belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak, bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik, kişisel ve fiziksel yönleriyle geliştirmeyi amaçlayan ‘Mesleki Eğitim Merkezleri’ (Akın, 2011, 3), geleneksel Türk giyim ve el sanatları alanlarında; araştırma, geliştirme, değerlendirme, arşivleme ve üretim çalışmaları yapan el sanatlarının yaşatılmasını sağlamayı amaçlayan ‘Olgunlaşma Enstitüleri’ (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804_0.html), turizm endüstrisinin çeşitli alanlarında ihtiyaç duyulan personele faaliyet dallarında formasyon kazandırmak ve geliştirmeyi amaçlayan ‘Turizm Eğitim Merkezleri’ ve bireylerin ihtiyaçlarına bağlı olarak, yeni bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan ‘Halk Eğitim Merkezleri’ açılarak tüm bireylerin hayat boyu öğrenmelerine destek verilmeye çalışılmıştır. Günümüzde halen işlevselliğini devam ettiren bu kurumlar pek çok sayıda bireyin yetişmesine ve toplumsal ihtiyaçların bu yolla giderilmesine aracılık etmektedir.

Dünya’da 1970’lerde UNESCO’nun hayat boyu öğrenme politikası 1980’lerde OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramının giderek önem kazanmasına öncülük etmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 35). Dünyada büyük bir hızla ve popülariteyle yaygınlaşan HBÖ kavramı, eğitim sistemlerinin ihtiyaçları tam olarak karşılayamaması veya toplumsal ihtiyaçların giderek çeşitlenmesi gibi gerekçelerden ötürü eğitime yönelik bakış

açısının değişmesine yol açmıştır. Daha sonra eğitimde yenileşmenin gerekliliği 2000 yılında Lizbon’da toplanan Avrupa konseyi tarafından da dile getirilmiş ve üye devletlerin hükümet liderleri tarafından imzalanan on yıllık stratejide mevcut eğitim sistemlerini bu yeni kavrama göre revize etmeleri gündeme gelmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 44).

Türkiye de 2000 yılı itibariyle eğitim politikaları belirlenirken sadece örgün eğitim kurumları değil, aynı zamanda tüm yurttaşların kişisel ve mesleki gelişiminin devamlılığını ve sürdürülebilirliğini de göz önünde bulundurulmuş “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve hayat boyu öğrenme için gerekli adım atılmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 45).

Ekonomik, kültürel, sosyal ve politik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişim, ülkeleri eğitim alanında ciddi önlemler almaya zorlamıştır. Bu noktada, bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin kazanılmasında HBÖ devreye girmiş ve rekabetçi bir yapıya bürünen sosyal, politik, ekonomik yaşamın ihtiyaç duyduğu aktif vatandaşlığın geliştirilmesinde önemli roller üstlenmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Türkiye’de Hayat boyu eğitim ve anahtar yeterlilikler

2006 yılında Avrupa Birliği tarafından HBÖ anlayışı çerçevesinde tüm üye ülke vatandaşlarının sahip olmaları gereken yeterlilikler ‘anahtar yeterlilikler’ olarak belirlenmiştir (European Union, 2006). Avrupa Birliği, 2020 hedeflerinde de vurgulandığı gibi tüm vatandaşlarının küresel rekabetin hız kazandığı bir dönemde insan kaynaklarının ortak bazı yeterliliklere sahip olması halinde varlığını sürdürebileceğinin bilincinde olduğunu belirtmektedir (AB Bakanlığı, 2014). Söz konusu bu yeterlilikler ve özellikleri şöyledir (Figel, 2007, 4-12).

(1) *Ana dilde iletişim:* Anadilde iletişim, düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme ve yorumlama, ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, işyeri, ev ve serbest zaman) dil yoluyla uygun şekilde etkileşme yeteneğidir.

(2) *Yabancı dilde iletişim:* Yabancı dillerde iletişim, geniş anlamıyla anadilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşır: Düşünce, duygu ve gerçekleri, hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve tüm toplumsal ve kültürel ortamlarda (eğitim ve öğretim, işyeri, ev ve serbest zaman), kendi istek ve gereksinimleri doğrultusunda anlama, ifade etme ve yorumlama yeteneğidir. Yabancı dillerde iletişim, ayrıca müzakere ve kültürlerarası anlayış ve uzlaşma gibi becerileri de gerektirir. Bir bireyin yeterlik düzeyi, dört boyut, farklı diller ve geçmiş yaşantısı, çevre, gereksinim/ilgilerine bağlı olarak farklılık gösterir.

(3) *Matematik, fen ve teknolojiye temel yetkinlikler:* Matematiksel yeterlik, günlük yaşama dair bir dizi problemin çözülmesi amacıyla zihinsel ve yazılı hesaplamalarda

toplama, çıkarma, çarpma, bölme ve oran bulmadan yararlanma yeteneğidir. Bilgi kadar süreç ve etkinlik de önemlidir. Matematiksel yeterlik, farklı düzeylerde matematiksel düşünce [mantıksal ve uzamsal (spatial) düşünme] ve sunuş (formüller, modeller, yapılar, grafikler/tablolara) biçimleri (modes) kullanma konusunda yetenekli ve istekli olmayı da kapsar. Fende yeterlik ise doğal dünyayı açıklamak ve kanıta dayalı sonuçlara ulaşmak ve sorunları tanımlayabilmek için gerekli olan bilgi ve yöntemleri kullanabilme yeteneği ve isteğine işaret eder. Teknolojide yeterlik işte bu bilgi ve yöntemi insan ihtiyaç ve isteklerine bir cevap olarak kullanabilmedir. Fen ve teknolojide yeterlik bir vatandaş olarak insan etkinlikleri ve sorumluluklarından ortaya çıkan değişimlerin anlaşılmasını gerektirir.

(4) *Dijital yeterlilik*: Bilimsel yeterlik, soruların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuç çıkarma amacıyla, doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojisinden yararlanma yeteneği ve arzusuna atıfta bulunur. Teknolojik yeterlik, algılanan insan istek ve gereksinimlerine yanıt olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülür. Her iki yeterlik alanı da, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimler ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarının farkında olmayı kapsar. Dijital yeterlik, Bilgi Toplumu Teknolojisinin iş, eğlence ve iletişim için güvenli ve eleştirel kullanımını içerir. Bu yeterlik, bilgi iletişim teknolojilerindeki temel becerilerle desteklenir: bilgisayarların bilgiyi edinmek, değerlendirmek, saklamak, üretmek, sunmak ve değiş-tokuş etmekte kullanımı ve internet yoluyla işbirlikçi ağlarda iletişim kurmak ve katılımda bulunmak.

(5) *Öğrenmeyi öğrenme*: öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bireyler, kendi öğrenme yaşantılarını gerek bireysel gerekse grup içinde etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla düzenleyebilmelidirler. Bu yeterlik, bireyin var olan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve öğrenme eyleminde başarı için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar. Bu, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmayı ifade eder. Öğrenmeyi öğrenme, öğrencileri bilgi ve becerilerin, ev, işyeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimleri üzerine eklenmesi yönünde harekete geçirir.

(6) *Sosyal ve beşeri yeterlilikler*: Bu yeterlikler, bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışma çözecek özelliklerle donatan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlığa ait yeterlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgi ve demokratik ve aktif katılım kararlılığı ile siyasi yaşama tam olarak katılmaları yönünde donatır.

(7) *Girişimcilik*: Girişimcilik, bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için

◆ Pınar Bilasa / Mehmet Taşpınar

planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yeterlik, bireyi evde ve toplum yaşantısında sürekli desteklemekle kalmaz, aynı zamanda kendi işinin çeşitli yönleriyle farkında olmalarını, iş fırsatlarını da yakalayabilmelerini sağlar. Toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen girişimcilerin gereksindikleri diğer özel beceri ve bilgi için de bir temel oluşturur.

(8) *Kültürel bilinç ve ifade*: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlarda dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçlarıyla görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini takdir etme becerisini ifade etmektedir.

Türkiye’de “anahtar yeterlilikler” bağlamında son yıllarda bazı çalışmalar yapılmıştır. 2009-2013 dönemi HBÖ Strateji Belgesi hazırlanmış ve okul öncesinden yaşlıların eğitimine kadar eğitim öğretimle ilgili bütün konuları kapsayan faaliyetler belirlenmiştir. Bu faaliyetler uygulanmış, ardından HBÖ sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak 2014-2018 Dönemi Ulusal HBÖ Stratejisi Belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2014).

Yukarıda sözü edilen 8 anahtar yeterlilik konusunda MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından “Türkiye Yetişkin Öğrenme Gündemi Uygulamaları-II” projesi kapsamında anahtar yeterliliklere ilişkin uzaktan öğretim modülleri geliştirilmiştir. Bu modüllerin yetişkin eğitim sistemi içinde kullanılması açısından yeterli gelişimin sağlandığını söylemek güçtür. Çünkü özellikle işgücü piyasasında insan kaynaklarının bu yeterlilikler açısından yetersizliği üretimde kalite, işgücünün verimliliği vb. açılardan sorunlar oluşturabilmektedir.

Araştırma kapsamında alan uzmanları ile yapılan görüşmeler

Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan tematik başlıklar altında çözümlenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda ele alınmıştır.

Hayat Boyu öğrenme yaklaşımının eğitim sistemi içindeki yeri

Alan uzmanlarına “hayat boyu öğrenme yaklaşımının eğitim sistemi içindeki yeri nedir?” sorusu yöneltilmiş ve uzmanların tamamı (7 uzman) hayat boyu öğrenmenin eğitim sisteminin bütünü içine aldığı, bu kapsamda herhangi bir mekân ve yaş sınırının olmadığını belirtmişlerdir. Bir uzman bunlara ilave olarak “beşikten mezara kadar devam ettiğini ifade ederken, diğer bir uzman da hem okul içi, hem de okul dışındaki tüm eğitsel etkinlikleri kapsadığını vurgulamıştır. Bu konuda bir uzmanın görüşü şöyledir.

Hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile eğitim; zaman ve mekândan bağımsız hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinlikleri içerir. Öğrenme, '7 den 70 e' herkesi kapsar ve 'beşikten mezara' kadar devam eder. Belli bir ortama veya yaşa bağlı değildir çünkü her yaşta ve her yerde gerçekleşebilir. Hayat boyu öğrenme, örgün ve yaygın her türlü eğitim ve öğretimi kapsamaktadır (U2).

Buna göre alan uzmanları hayat boyu eğitimin zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bireyin bulunduğu her ortamda gerçekleşebilen öğrenmeleri içine alan bir eğitim süreci olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. Bu bulgu Ültanır ve Ültanır (2005, 3)'ün yapmış olduğu "Yaşam boyu öğrenme (life long learning) ve yaşam boyu eğitim (life long education) terimlerinde yer alan eğitim ya da öğrenme terimleri, beşikten mezara kadar süren eğitim ve öğrenme yaşantısını ifade etmektedir" tanımlaması ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Kavtelek'in (2014) "Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri" adlı yüksek tezinden elde ettiği bulgu da bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Kavtelek (2014, 114, 118); çalışmasında araştırmaya katılan 11 yöneticinin "Hayat Boyu Öğrenme"ye ilişkin "Süreklilik" Metaforlarında "Hayat boyu öğrenme insanın kendi gücünün farkına varmasını sağlayan bilgi gibidir. Çünkü beşikten mezara kadar süren bir süreçtir." "Hayat boyu öğrenme beşikten mezara kadar öğretilen bir süreç gibidir. Çünkü öğrenme ömür boyu sürer." Hayat Boyu Öğrenme Sürekli Öğrenme 7'den 77'ye gibidir. Çünkü İki Günü Bir Olan Zarardadır." şeklinde yöneticilerin metaforik algıları olduğunu ifade etmiştir.

Hayat boyu öğrenme yaklaşımının Türkiye'nin AB üyelik sürecindeki yeri

Türkiye'nin AB üyelik süreci içindeki yeri konusunda görüşleri alınan uzmanların tamamı, hayat boyu öğrenme ile ilgili tüm süreçlerin AB üyeliği açısından yerine getirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Uzmanlardan ikisi hayat boyu öğrenmenin AB eğitim politikalarının temelini oluşturduğuna vurgu yapmış, üç uzman hayat boyu öğrenmenin insan kaynakları planlaması açısından önemine vurgu yapmışlar ve AB ile uyum açısından Türkiye'nin eğitim politikalarının buna göre planlanması gereğine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda bir uzmanın açıklaması şöyledir.

Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki en temel metinlerinden birinde (The Concrete Future Objectives of Education Systems, A Memorandum On Lifelong Learning, Making A European Area Of Lifelong Learning A Reality, Education And Training In Europe vb.), birliğin eğitim politikalarının çerçevesini çizen temel kavram olarak hayat boyu öğrenmenin altı çizilmiştir. Hayat boyu öğrenmeye katılım, ülkelerin eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline gelmiştir. Ülkemiz AB üyelik sürecinin sağlıklı ilerlemesi için eğitim alanında hayat boyu öğrenmeye büyük bir önem vermelidir (U5).

Buna göre tüm alan uzmanları Türkiye'nin AB üyelik süreci açısından hayat boyu öğrenme ile ilgili eğitim politikalarının önemine vurgu yapmışlar, istihdamın geliştirilmesi, insan kaynaklarının yetiştirilmesi açısından gerekli çalışmaların yapılmasının gereği üzerinde durmuşlardır. Nitekim Türkiye'de 2007-2013 döneminin kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında, "istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye vizyonu ve Uzun Vadeli Strateji (2001-2023) çerçevesinde çalışmaların yapılması kararlaştırılmıştır (Tortop, 2010,

39). Gerek Avrupa Birliği üye ülkeleri eğitim sistemleri ile karşılaştırılarak, gerekse Avrupa Birliği organlarının hazırlanan eğitimle ilgili öneri, karar, rapor ve bildirimler dikkate alınarak, “Eğitim Sistemi Avrupa Birliği Yapısal Uyum Modeli” geliştirilmiştir. Hayat boyu öğrenme programları da bu çerçevede yer almıştır (Kaya, 2010, 9). Bunun üzerine 2014-2018 yıllarını kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı yayınlanmıştır. Bu planda Hayat boyu öğrenme alanında yapılan çalışmalar sonucunda farkındalığın düşük olması nedeniyle katılımın da düşük olduğu bu nedenle hayat boyu öğrenmenin güçlendirilmesi açısından farkındalık oluşturulmasının en öncelikli alanlardan birisi olarak belirlendiği belirtilmiştir (MEB, 2014, 9). Meydana gelen bu gelişmeler Türkiye’nin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişimini destekleyen politikalar üretilerek bu çerçevede hızla değişen ve rekabetin yoğun yaşandığı yenedünya düzenine uygun bireylerin yetiştirilmesinde “Hayat boyu Öğrenme” kavramıyla oldukça önemli görülmeğe başlandığının bir göstergesi niteliğindedir.

Anahtar yeterliklerin önemi

Hayat boyu öğrenme yaklaşımına göre insan gücünün sahip olması gereken temel anahtar yeterlilikler (1. ana dilde iletişim, 2. yabancı dilde iletişim, 3. matematik, fen ve teknolojiye temel yetkinlikler, 4. dijital yeterlilik, 5. öğrenmeyi öğrenme, 6. sosyal ve beşeri yeterlilikler, 7. girişimcilik ve 8. kültürel bilinç) belirlenmiştir. Uzmanlardan beşi söz konusu yeterliklerin her bireyin sahip olması gereken bir yaşam becerisi olduğunu belirtip çeşitli örnekler vermişlerdir. İki uzman ise buna ilave olarak bu anahtar yeterliklere sahip bireyler yetiştirmenin AB ile insan kaynaklarının uyumlu hale getirilmesi açısından gerekliliği vurgulamışlardır. Bu konuda bir uzmanın açıklaması şöyledir.

Günlük hayatımızı kaliteli hale getirmek. Kişi ana dilini iyi bilecek ki karşı tarafla iletişim kurabilsin. Yabancı dilde iletişimde ben yurtdışına çıktığımda kendimi ifade edecek düzeyde bilirsem çok rahat yaşarım. Yaşam kalitemizi yükseltebilmek için bunları çok iyi bilmem gerek. Örneğin girişimcilik çok önemli, bunu bilirsem dükkân açabilirim (U3).

Elde edilen bulgulara göre anahtar yeterlilikler yetiştirilen insan kaynağı için temel yaşam becerileri olarak belirlenen yeterliliklerdir. Hangi düzeyde ve türde eğitim almış olursa olsun toplumun her bireyinin söz konusu temel becerileri kazanması açısından hayat boyu eğitim temel eğitim felsefesi olarak vurgulanmaktadır. Nitekim bu bulgu hayat boyu eğitim kapsamındaki söz konusu temel anahtar yeterliklerin kazandırılması gereken temel beceriler olduğu düşüncesi ile örtüşmektedir. Bilgi toplumunda gerek duyulan anahtar yeterlilikler ve tüm vatandaşların bunları edinebileceğinin garanti altına alınması hayat boyu öğrenmenin gündemini oluşturmaktadır. Sosyal bütünleşme ve kendini gerçekleştirme için gerekli olan anahtar yeterlilikleri tanımlamak ve belirtmek bilgi toplumunda istihdam edilebilirliği arttıracaktır (Kaya, 2010, 231).

Anahtar yeterliliklerle ilgili geliştirilen modüllerin kullanımı

Sekiz anahtar yeterlilikle ilgili olarak yaygın eğitim kapsamında modüller geliştirilmiştir. Bu modüllerin geliştirilmesinin amacı nitelikli insan gücü yetiştirme kapsamında bireylerin sahip olması gereken kilit becerileri yaygın eğitim kapsamında kazanmalarını sağlamak ve eğitim sisteminin bütün süreçlerinde bir bütünlük sağlamaktır. Söz konusu modüllerin öğretim süreci içinde kullanılması konusunda uzmanların görüşü alınmıştır. Uzmanlardan altısı kilit yeterliliklerle ilgili modülleri geliştirmenin Avrupa yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) açısından gerekliliğini vurgulamışlar ve bu modüllerin bireylerin ortak yeterlilikler açısından gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bir uzman ise benzer görüşlerin yanında bireyin mesleki gelişimi açısından söz konusu modüllerin öğretim sürecindeki rolüne vurgu yapmıştır. Bu konuda bir uzmanın görüşleri şöyledir.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi uygulamayı desteklemek üzere hazırlanmış ortak ilkeler vardır. Bu ortak ilkeler: Yaygın ve resmi olmayan öğrenmenin onaylanması, kalite güvencesi, kariyer rehberliği ve danışmanlık ile anahtar yeterliliklerdir. Anahtar yeterlilikler için oluşturulan eğitim modülleri kişilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlar. Bireylerin aktif vatandaşlık görevlerini yerine getirmelerinde yardımcı olur. Ayrıca mesleki gelişimleri içinde oldukça önemlidir ve istihdam edilebilirliklerini artırır.

Elde edilen bulgulara göre sekiz anahtar yeterlilik ile ilgili geliştirilen modül yaygın eğitim sistemi içinde önemli bir işlevi yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu modüllerin temel amaçları, nitelikli insan kaynağının üretim sürecine uyumunu sağlamak adına elde edilmesi gereken öncelikli temel becerileri kapsamaktadır. Bunun yanında insan gücünün AB insan kaynakları ile uyumlu hale gelebilmesinin temel koşullarını sağlama açısından da ayrı bir önemi vardır. Nitekim uzmanların AYÇ açısından modüllerin hazırlanması ve uygulanmasına ilişkin yaptıkları açıklamalar dikkate alındığında söz konusu modülleri hazırlamak ve uygulamak AB uyum sürecinin de bir gereğidir. Nitekim bireylerin; ilerlemeleri takip edebilmeleri, değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, bir bakıma hayatta var olabilmeleri için yaşamlarının her döneminde kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri (Güleç, Çelik, Demirhan, 2012, 44) artık şart olmuştur. Eğitim ve öğretim sisteminin kalitesini artıracak, istihdam ve eğitim arasındaki ilişkiyi güçlendirecek bir ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturulması, Türkiye'nin öncelikli ihtiyaçları arasında yer almaktadır [Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK), 2015, 27].

Geliştirilen modüllerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından sekiz anahtar yeterliliğin yaygın öğretim kapsamında kullanılmak üzere modülleri geliştirilmiştir. Bunlardan "girişimcilik" ve "dijital yetkinlik" modülleri ise uzaktan öğretim modülü biçiminde örnek olarak tasarlanmıştır. Söz konusu modüller kullanıma hazır hale getirilmiş olup, bu konuda ne gibi sorunlar olabileceği konusunda uzmanların görüşleri alınmıştır.

◆ Pınar Bilasa / Mehmet Taşpınar

Uzmanlar daha çok bu modüllerin kapsadığı eğitimi alacak olanların yaşayabilecekleri sorunlara dikkat çekmişlerdir. Dört uzman bireylerin hangi modüllere ihtiyacı olduğuna karar vermesinde sorunlar yaşanabileceğini belirtirken diğer üç uzman ise modüllerin amaçlarının anlaşılması halinde eğitimciler tarafından yanlış uygulanabileceğini vurgulamışlardır. Bir uzmanın bu konudaki görüşü şöyledir.

Bireyler; kişisel, mesleki gelişimi ve istihdamı amacıyla gereksinim duyacağı anahtar yetkinliklerden hangisine veya hangilerine ihtiyaç duyduğunu kendini iyi tanımıyorsa veya yaş olarak küçükse bilemeyebilir. Bu durum geliştirilen modüllerin uygulanmasında sıkıntı yaratabilir. Ancak bu sorun iyi bir rehberlik ve danışma ile çözülebilir.

Bulgulara göre modüller genel olarak hazır olmakla beraber henüz sistemde tam olarak uygulamaya konulmamıştır. İki tanesi uzaktan eğitim modülü olarak hazırlanmış, ancak diğerleri henüz tamamlanmamıştır. Henüz sistemdeki yeri nedir?, bireyler hangi modülleri nasıl alacaklar, nasıl kredilendirilecek ya da belgelendirilecek konularında belirsizlik yoktur.

Geliştirilen modüllerin kullanımının sağlanması

Sekiz anahtar yetkinlik ile ilgili geliştirilen modüller nitelikli insan kaynağı yetiştirmede herkes için en temel yetkinlikleri içine alan öğretim araçları olarak hazırlanmıştır. Bunların yaygın eğitim kapsamında kullanılması ile hedeflenen durum, bireylerin bu yetkinliklere sahip olmalarını sağlayarak işgücü içinde yer almalarını sağlamaktır. Tam olarak uygulamaya geçilmemiş olmakla beraber geleceğe yönelik olarak etkili biçimde kullanmak adına ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda uzmanların görüşleri alınmıştır.

Uzmanların hepsinin vurguladıkları temel konular, modüllerin tanıtılması, gelişmelere göre sürekli geliştirilmesi, AYÇ için temel düzeyde hazırlanan bu modüllerin daha üst seviyeler için de hazırlanması, kredilendirme ve belgelendirme konusunda gerekli önlemlerin alınması olarak özetlenebilir. Bir uzmanın bu konudaki açıklaması şöyledir.

Bilgi yetkinlik sürekli değişiyor. Bunları hazırladık diye her şey bitmiş değil. Gelişmelere göre sürekli yenilenmeli. Bir de sistemde nasıl yer alacağı, kredilendirmesi veya belgelendirmesi nasıl olacağı konusunda netlik yok. Bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır.

Bulgulara göre öncelikle hazırlanan modüllerin örgün, yaygın ve informal öğrenme sistemi içindeki yerinin belirlenmesi, kredilendirme ve belgelendirmenin nasıl olacağı konusunda düzenlemelerin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber gelişmeler doğrultusunda dinamik bir yapı içinde modüllerin ihtiyaçlara göre güncellenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmanın sonuçları şöyledir:

1. Hayat boyu eğitim zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bireyin bulunduğu her ortamda gerçekleşebilen öğrenmeleri içine alan bir eğitim sürecidir.

2. Türkiye'nin AB üyelik süreci açısından hayat boyu öğrenme ile ilgili eğitim politikaları oldukça önemlidir. İstihdamın geliştirilmesi, insan kaynaklarının yetiştirilmesi açısından yapılan çalışmalar oldukça önemlidir.

3. Anahtar yeterlilikler yetiştirilen insan kaynağı için temel yaşam becerileridir. Hangi düzeyde ve türde eğitim almış olursa olsun toplumun her bireyinin söz konusu temel becerileri kazanması açısından hayat boyu eğitim temel eğitim felsefesidir.

4. Sekiz anahtar yeterlilik ile ilgili geliştirilen modüllerin temel amaçları, nitelikli insan kaynağının üretim sürecine uyumunu sağlamak için gereken öncelikli temel becerileri sağlamaktır.

5. Modüller genel olarak hazır olmakla beraber henüz sistemde tam olarak uygulamaya konulmamıştır. İki tanesi uzaktan eğitim modülü olarak hazırlanmış, ancak diğerleri henüz tamamlanmamıştır. Modüllerin henüz sistemdeki yeri nedir?, bireyler hangi modülleri nasıl alacaklar, nasıl kredilendirilecek ya da belgelendirilecek konularında belirginlik yoktur.

6. Hazırlanan modüllerin örgün, yaygın ve informal öğrenme sistemi içindeki yeri belli değildir.

Öneriler

1. Hayat boyu eğitime yönelik toplumsal farkındalık çalışmalarını yaygınlaştırılmalıdır.

2. Türkiye'nin AB üyelik süreci açısından hayat boyu öğrenme ile ilgili istihdamın geliştirilmesi, insan kaynaklarının yetiştirilmesine yönelik ortaya koyulan eğitim politikaları hayata geçirilmesi ve takibi adına gerekli kararlar mutlaka uygulanmalıdır.

3. Anahtar yeterliliklerin temel yaşam becerileri olduğuna ilişkin bilinçlendirme çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.

4. Sekiz anahtar yeterlilik ile ilgili geliştirilen modüllerin eğitim sistemi içindeki yeri belirlenmeli, kredilendirme ve belgelendirmenin nasıl olacağı konusunda düzenlemeler yapılmalıdır.

5. Meydana gelen gelişmeler doğrultusunda dinamik bir yapı içinde modüller ihtiyaçlara göre güncellenmelidir.

Kaynaklar

- AB BAKANLIĞI, (2014). **Eğitim ve Öğretim 2020 Bilgi Notu**, Ankara. http://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogretim_2020__3_.pdf (Erişim tarihi: 3 Mart 2016).
- AKIN, M. (2011). **Kız Teknik Eğitim-Öğretiminde Bir Örnek: Ankara Olgunlaşma Enstitüsü (1958-2002)**, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DPT (2001). **Hayatboyu Eğitim ve ya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Raporu, Erişim linki: http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34_dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf (Erişim tarihi: 05.04.2016).
- EUROPEAN UNION. (2006). **Key Competences for Lifelong Learning**, European Communities, Belgium.
- FIGEL, J. (2007). **Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework**, European Communities, Printed in Belgium.
- GÜLEÇ, İ., ÇELİK, S., DEMİRHAN, B. (2012). *“Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”*, **Sakarya University Journal of Education**, 2/3 (December 2012), ss.43-48.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24804_0.html, MEB, *“Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği*, 1 ŞUBAT 2016
- KAVTELEK, C. (2014). **Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri**, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.
- KAYA, H. E. (2010). **Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Politikaları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KIVRAK, E. (2007). **Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkinin Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KÜMBETOĞLU, B. (2005). **Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- MEB. (2014). **Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)**, MEB, Ankara. Erişim linki: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> (Erişim tarihi: 26.05.2016).
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1994). **An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis**, Thousand Oaks, Sage Publications, California.
- MYK (2015). **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi**. Erişim linki: http://www.mess.org.tr/media/filer_public/ee/31/ee31d11e-6bbb-4e5a-88eb-d7460d8382be/tyc_belgesi_020116.pdf (Erişim tarihi: 26. 05.2016).

- SEÇKİN, O. (2015). **Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme Politikalarının Geliştirilmesi: Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon Kanunu**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- TORTOP, Ö. (2010). **Avrupa birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÜLTANIR, E., ÜLTANIR, G. (2005). “*Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar*” **Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1(1). ss.1-23. Erişim Linki: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000003023/5000003557> Erişim Tarihi: 26.05.2016
- YANAR, H. (2011). **Afyon İli Halk Eğitim Merkezindeki Takı Tasarımı Dersinin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (8. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNETTE BİLGİ ARAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Halise ŞEREFÖĞLU HENKOĞLU**

Hafize KESER***

Ahmet MAHİROĞLU****

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki resmi ortaokullarda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 720 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin bilgi elde edebilmek amacıyla döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bilgi okuryazarlığı ve bilgi arama stratejilerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar ile alt boyutlarda yer alan maddelerin karakteristik özellikleri dikkate alınarak alt boyutlar; bilgi kaynağının değerlendirilmesi, gelişmiş arama özelliklerinin kullanılması, arama stratejilerinin belirlenmesi, bilginin doğruluğunun kontrol edilmesi, bilgi kaynağının seçilmesi, bilgi ihtiyacının tanımlanması, bilginin bulunması ve erişimi ve araştırma sürecinin sonlandırılması olarak isimlendirilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin olarak ise ölçeğin bütününden elde edilen ölçümlerin iç tutarlılığı $\alpha=0,832$ olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçme aracına ilişkin olarak elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerini belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler sunacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: İnternet, web, bilgi arama, bilgi edinme, araştırma, strateji, ortaokul öğrencileri

* Bu araştırma, Halise ŞEREFÖĞLU HENKOĞLU tarafından Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU danışmanlığında gerçekleştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin İnternette Bilgi Arama Stratejileri Öğretim Programının Geliştirilmesi ve Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Aydın.

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

**** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara.

A SCALE DEVELOPMENT STUDY: THE SCALE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' INFORMATION SEARCH STRATEGIES ON THE INTERNET*

Halise ŞEREFÖĞLU HENKOĞLU**

Hafize KESER***

Ahmet MAHİROĞLU****

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale for investigating the online information searching strategies used by middle school students. The scale was administrated to a total of 720 students who are fifth, sixth, seventh and eighth graders of the middle schools located at Yenimahalle-Ankara in 2014-2015 academic year. The principal component analysis was used to obtain the evidence for the validity of the scale of which content validity was provided through experts' judgments. Based on the exploratory factor analysis, it was determined that the scale has a structure composed of eight main factors. These factors are named based on the literature on information literacy and information searching strategies as well as the characteristics of items in the subscales as evaluation of information sources, using advanced search features, determining the search strategy, checking the accuracy of information, selecting the information sources, identifying the information need, finding and accessing information, and finalizing information search process. The Cronbach Alpha (α) coefficient for the scores obtained from the overall scale was calculated as 0,832.

Keywords: Internet, web, information search, information gathering, research, strategy, middle school students

Giriş

Dijital bir devrim olarak yaşamın bir parçası haline gelen internet teknolojileri; modern yaşamın pek çok alanında daha önceleri insanların hayal bile edemeyeceği bir şekilde köklü değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur. İnsan yaşamına girmiş

* This study is compiled from the doctoral dissertation titled as "Development of an Information Search Strategies Curriculum for Secondary School Students and Evaluation of Its Effect" which was defended at the Institute of Educational Sciences of Gazi University by the supervision of Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU.

** Asst. Prof. Dr., Adnan Menderes University, Department of Management Information Systems, Aydın.

*** Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara.

**** Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Technical Education, Ankara.

diğer teknolojiler ile kıyaslandığında; eşi görülmemiş bir hızla kabullenilen ve yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanılan internet, üretimden tüketime kadar neredeyse her alanda geręekleřtirilen faaliyetlerde belirleyici anahtar bir etken konumuna gelmiştir. Günümüzde bilginin üretilmesi, organize edilmesi, kullanılması ve yayılması internet teknolojileri ile geręekleřmekte, eğitim sistemleri değişen koşullara bağlı olarak internet sistemleri üzerinden öğrenme-öğretme faaliyetlerini geręekleřtirecek şekilde düzenlenmekte, ölkeler ekonomilerin gelişiminde interneti vazgeçilmez bir unsur olarak görmekte ve dünyanın her yerinde bireyler interneti günlük yaşamlarının önemli bir parçası haline getirmektedir.

Birçok bireyin hayatında büyük bir yer edinen bilgisayar ve internet teknolojileri özellikle çocukların ve gençlerin dünyasında da vazgeçilmez bir unsur olmaya başlamıştır. Günümüzün çocuklarının ve gençlerinin yaşamlarının merkezinde yer alan internet teknolojileri, bu bireylerin günlük yaşamında iletişimden paylaşıma, eğlenceden alışverişe, bilgiye ulaşmadan araştırma ve eğitime kadar pek çok etkinliklerini büyük ölçüde etkilemektedir (Prensky, 2004). Yeni neslin bireyleri tarafından farklı amaçlar doğrultusunda kullanılan internet sahip olduğu zengin içerik ile bu bireyler için vazgeçilmez bir bilgi kaynağı haline gelmiştir. İhtiyaç duydukları bilgiye kitap vb. basılı materyaller ve geleneksel kütüphaneler aracılığıyla ulaşan önceki nesiller ile kıyaslandığında; bilgiye ulaşmada ilk tercihleri internet ortamındaki dijital kaynaklar ve bir arama motoru olan günümüz genç bireylerini ve çocuklarını diğer kuşaklardan ayıran en belirgin özelliklerinin bilgi arama stratejileri ve bilgiyi kullanım özelliklerinin olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde gençler ve çocuklar; bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için bu ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap veren arama motorları, sosyal ağ siteleri, web güncelleri vb. dinamik ve kişiselleştirilebilen bilgi kaynaklarını tercih etmeye başlamışlardır (Nicholas ve Rowlands, 2008). Bu durum, bu yaş grubundaki bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye erişimlerinde tercih edilen öncelikli kaynak konumuna gelen internette hangi stratejileri kullanarak bilgiye erişim sağladıkları sorusunu akla getirmektedir.

Yapılan bilimsel çalışmalar; yeni neslin bireylerinin interneti bilgi arama ve öğrenme aracı olarak sıklıkla kullanmalarına rağmen bu ortamda bilgi arama ve kullanma sürecinde çeşitli problemler yaşadıklarını, genel olarak bu bireylerin araştırma basamaklarını, hangi kaynaklardan nasıl bilgi sağlayacaklarını ve elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde hangi stratejileri kullanacaklarını bilmediklerini ortaya koymaktadır (Nicholas, Rowlands, Clark ve Williams, 2011; Özenç Uçak, 2012; Peterson, 2008; Rowlands ve diğerleri., 2008; şahin ve Altınay, 2009; UCL, 2008; Walraven, Brand-Gruwel ve Boshuizen, 2008). İngiliz Milli Kütüphanesi (British Library) ve Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi (Joint Information Systems) tarafından günümüzde okul çağında ve okul öncesi çağdaki çocuklar üzerinde yürütölen bir çalışmanın sonuçları, bu yaş grubundaki bireylerin arama motorlarını kullanırken bilgiye ulaşmak için uygun soru ifadelerini oluşturamadıklarını ve ulaşılan bilginin güvenilirliğini, geręerliliđini ve

orijinalliğini sorgulamak için gerekli ve yeterli becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir (UCL, 2008). Benzer şekilde; Nicholas ve diğerleri. (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada da günümüz çocuklarının ve gençlerinin ihtiyaç duydukları bilgiyi ararken karşlarına çıkan ilk birkaç kaynağı kullanmayı tercih ettikleri, arama sorgusu oluşturmaya ilişkin yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları ve kendilerine verilen araştırma sorularını kopyala-yapıştır yöntemi ile aynen kullanarak arama sorgularını oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada bu durumun ulaşılan bilgi kaynağının geçerliliği ve güvenilirliği konusunda bu bireylerde güven-sizlik duygusuna sebep olduğu vurgulanmıştır.

Çocukların ve gençlerin internette bilgi arama sürecinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesine veya bu süreçte nasıl bir yol izlediklerinin keşfedilmesine yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda genel itibariyle; görüşme, gözlem, doküman inceleme-si vb. nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla küçük çalışma grupları kullanılarak veri toplanmış ve bu çalışmalar bireylerin internette belirli bir duruma ilişkin yaptıkları araştırmalar üzerinde odaklanmışlardır. Örneğin; Yalçınalp ve Aşkar (2003) tarafından gerçekleştirilen ve nitel olarak tasarlanan bir araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilgi arama ortamı olarak interneti kullanım biçimleri incelenmiştir. Çalışma grubunu 10 ortaöğretim öğrencisinin oluşturduğu araştırmada veriler, internette bilgi arama sürecine ilişkin öğrencilerle yüz yüze yapılan yapılandırılmış görüşmeler ve öğrenciler internet üzerinde bilgi araştırırken yapılan gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Benzer şekilde; Madden, Ford, Miller ve Levy (2006) tarafından gerçekleştirilen ve öğrencilerin interneti kullanarak nasıl bilgi aradıklarının keşfedildiği bir başka araştırmada, çalışma grubunu 15 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama sürecinde ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin internette bilgi arama süreçleri gözlenerek elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Alanyazında öğrencilerin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerinin keşfedilmesinin amaçlandığı bazı çalışmalarda ise gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel yöntemlerin yanı sıra nicel bir veri toplama yöntemi olarak anket tekniğine başvurulduğu ve göreceli daha büyük çalışma gruplarının araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin internette bilgi arama süreçlerinin keşfedildiği bir çalışmada Peterson (2008), veri toplama sürecinde küçük öğrenci grupları üzerinde yaptığı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra göreceli daha büyük öğrenci grupları ile anket tekniğini de kullanmıştır. Benzer şekilde; Ekici ve Özenç Uçak (2012) tarafından gerçekleştirilen ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin internette bilgi arama davranışlarının incelendiği bir başka çalışmada ise çalışma grubunda yer alan 149 öğrenciye anket uygulanarak veri toplanmıştır.

Alanyazında çocukların ve gençlerin internette bilgi arama süreçlerinin ele alındığı benzer çalışmalar (Barrett, 2007; Jochmann-Mannak, Huibers, Lentz ve Sanders, 2010; Kammerer ve Bohnacker, 2012; Kuiper, Volman ve Terwel, 2008; Nettet, 2008) da incelendiğinde; bu tür araştırmalarda genel itibariyle nitel araştırma yöntemleri

aracılığıyla ve sınırlı sayıda bireyin yer aldığı küçük çalışma grupları kullanılarak veri toplandığı görülmektedir. Göreceli daha büyük çalışma gruplarında ise anket yöntemine başvurulmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalarda bireylerin internet ortamında belirli bir araştırma görevini yerine getirirken izledikleri süreçler üzerine odaklanılmıştır. Ancak, alanyazında bu tür çalışmalarda kullanılmak üzere ve özellikle bu yaş grubundaki bireylere yönelik geliştirilmiş ve büyük çalışma gruplarından nicel verilerin toplanmasına imkân tanıyan bir lme aracının olmadığını söylemek mümkündür. Çocukların ve gençlerin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerini belirlemek ve kullanılan stratejileri değerlendirip geliştirerek bu bireylerin interneti bilgi kaynağı olarak daha etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için güvenilir ölümler sunan bir lme aracına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul ğrencilerinin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerinin belirlenmesine yönelik bir lk geliştirmektir. Günümüzde ortaokul ğrencilerinin bilgi gereksinimlerini karşılamak amacıyla öncelikli ve çoğu zaman tek bilgi kaynağı olarak kullandıkları internette; bilgi arama süreçlerinde kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin, alana ilişkin çalışma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Diğer yandan; söz konusu lk kullanılarak öğrencilerin bilgi arama stratejilerinin keşfedilmesi, bu yaş grubundaki bireylere doğru bilgi arama stratejilerini kazandırmak adına geliştirilecek eğitim programlarının şekillendirmesi açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2014-2015 eğitim-ğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki dört farklı resmî ortaokulda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 720 ortaokul ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında mevcut olanaklar içerisinde hedeflenen evren olan ortaokul ğrencilerinin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması nedeniyle çalışma grubunun seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; zaman, emek veya maddi açıdan sınırlılıkların olduğu durumlarda örneklemenin kolay ulaşılabilir birimlerden seçildiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Rubin ve Babbie, 2011).

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sayısının belirlenebilmesi amacıyla alanyazında konuya ilişkin önerilerde bulunan ve genel kabul görmüş örnekleme ltleri sunan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır (Cattell, 1978; Field, 2009; Guilford, 1954; Hair, Anderson, Tatham ve Grablowsky, 1979; Kline, 1986, 1994; Nunnally ve Bernstein, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). lk geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün kestirimi için önerilen sayı konusunda alanyazında farklı grtşler yer almaktadır. Bu kapsamda incelenen çalışmaların bir kısmında örneklem büyüklüğü

olarak mutlak sayılar üzerinde durulurken diğer çalışmalarda ise örneklem büyüklüğü için katılımcı (denek) sayısının değişken (madde) sayısına oranının dikkate alınması gerektiği önerilmektedir.

Faktör analiziyle bağlantılı çalışmasında Guilford (1954), örneklem büyüklüğünün en az 200 kişi olmasını önermiştir. Bu görüşü destekler nitelikte Kline (1986, 1994) da 200 kişilik bir örneklem büyüklüğünün genellikle yeterli olduğunu söylemekte; ancak, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için daha büyük örneklem ile çalışmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Tabachnick ve Fidell (2007), örneklem büyüklüğü olarak 300 kişiyi “iyi”, 500 kişiyi “çok iyi” ve 1000 kişi ve üzerini “mükemmel” olarak nitelendirirken; Nunnally ve Bernstein (1994) ise örneklem büyüklüğünün 300 veya daha fazla kişiden oluşmasını önermişlerdir. Örneklem büyüklüğünün katılımcı değişken oranı şeklinde ifade edildiği çalışmalarda ise; bu oran 3:1’den (Cattell, 1978) 20:1’e (Hair ve diğerleri., 1979) kadar değişebilmektedir. Örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği ile ilgili alanyazında farklı görüşler yer alsa da genel olarak kabul gören kural, her bir değişken (madde) için en az 10 katılımcının analize dâhil edilmesi yönündedir (Field, 2009; Kline, 1986, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bunlara ek olarak, daha duyarlı sonuçlara ulaşabilmek amacıyla dikkate alınacak her bir değişken için katılımcı sayısının olabildiğince yüksek tutulmasının gerekliliği akıldan çıkarılmamalıdır (Hair ve diğerleri., 1979). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü belirlenirken örneklem büyüklüğüne ilişkin alanyazındaki çalışmalarda sunulan öneriler doğrultusunda; ölçekte yer alan her bir madde için en az 10 öğrencinin çalışma grubuna dâhil edilmesine ve örneklem büyüklüğünün alanyazındaki çalışmalarda yeterli kabul edilen değerlerin üstünde olmasına özen gösterilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait betimsel veriler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler

	Sınıf Düzeyi									
	5		6		7		8		Toplam	
Cinsiyet	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Kız	88	12,2	69	9,6	95	13,2	110	15,3	362	50,3
Erkek	76	10,6	91	12,6	101	14,0	90	12,5	358	49,7
Toplam	164	22,8	160	22,2	196	27,2	200	27,8	720	100,0

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde; ölçek geliştirme sürecinde yer alan katılımcıların %50,3’ünü kız öğrencilerin, %49,7’sini ise erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri incelendiğinde ise 5, 6, 7. ve 8. sınıf olmak üzere ortaokul öğreniminin her sınıf düzeyinden öğrencinin araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Bilgi Arama Stratejileri Ölçeği, ortaokul öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı kavramının bir alt boyutu olarak kabul edilen bilgi arama davranışlarını ve stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçeğinin maddeleri yazılırken öncelikli olarak çocukların ve gençlerin internette bilgi arama davranışlarına ve stratejilerine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında konu ile ilgili çalışmalarda elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve söz konusu kullanıcı grubunun internette bilgi arama sürecinde yaygın olarak gösterdikleri davranışlara ilişkin bilgi toplanmıştır (Brand-Gruwel, Wopereis ve Vermetten, 2005; Kuiper, Volman ve Terwel, 2005; Tu, Shih ve Tsai, 2008; Wallace, Kupperman, Krajcik ve Soloway, 2000; Walraven ve diğerleri., 2008; Walraven, Brand-Gruwel ve Boshuizen, 2009). Bunun yanı sıra, alanyazında başka araştırmacılar tarafından benzer araştırma alanlarına ilişkin hazırlanan ölçekler incelenmiş ve bu ölçeklerin maddelerinin ifade edilişı, dilin kullanımı vb. özellikleri dikkate alınmıştır (Monoi, O'Hanlon ve Diaz, 2005; Timmer ve Glas, 2010; Tsai, 2009; Wu ve Tsai, 2007). Ölçek maddelerinin yazılmasında kullanılan bir diğer kaynak ise alanyazında internet bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine ve internette bilgi arama sürecinde gerçekleştirmesi uygun görülen stratejilere ilişkin yapılmış olan çalışmalardır (AASL ve AECT, 1998; Brand-Gruwel, Wopereis ve Walraven, 2009; Ford, 2012; Kurbanoğlu, 2002; Munger ve Campbell, 2007; Tate, 2009). Söz konusu çalışmalar taranarak öğrencilerin internette bilgi ararken yaygın olarak gösterdikleri davranışların yanı sıra doğru olarak kabul edilen davranışların da belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazın taramasından sonraki aşamada ise geliştirilecek ölçeğin uygulanacağı hedef kitle göz önüne alınarak uygun örnekleme yöntemiyle seçilen ve ortaokul 5. ve 6. sınıfta okuyan 165 kişilik bir öğrenci grubuna 10 adet açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır (Şerefoğlu Henkoğlu, Mahiroğlu ve Keser, 2015). Formda yer alan sorular ile öğrencilerin bilgi kaynağı olarak internete yaklaşımları, bilgi arama sürecinde internetin sunduğu avantajlara ilişkin düşünceleri, internette bilgi ararken karşılaştıkları problemler vb. konuların keşfedilmesi amaçlanmıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analizi tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları ölçeğin maddelerinin yazılmasında kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin hedef kitlesi, 5. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıf seviyelerindeki ortaokul öğrencileri olmasına rağmen ölçek geliştirme sürecinin bu aşamasında sadece 5. ve 6. sınıf öğrencileri sürece dâhil edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararı (TTKB, 2013) gereğince; ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi" zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Öğrenciler bu ders kapsamında bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma fırsatına sahip olmaktadır. Bu nedenle, ölçek geliştirme sürecinin bu aşamasında, belirtilen karar dikkate alınmıştır. Sadece 5. ve 6. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin çalışmanın bu aşamasına dâhil edilmesi uygun görülmüştür. Böylece;

öğrencilerin bilgi kaynağı olarak internet kullanımlarına ve internete yaklaşımlarına ilişkin mevcut durumun keşfedilmesinin öngörüldüğü bu aşamada, her öğrencinin minimum düzeyde dahi olsa bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanıyor olmaları garanti altına alınmak istenmiştir.

Alanyazın taraması ve hedef kitleden seçilen bir öğrenci grubu ile yapılan ön çalışma sonrasında ortaokul öğrencilerinin internette bilgi arama sürecinde yaygın olarak yaptıkları davranışların yanı sıra süreç içerisinde yapılması doğru olarak kabul edilen bilgi arama stratejilerinin ifade edildiği 85 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından; oluşturulan madde havuzu, konu alanında bilgi sahibi ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilen 10 uzmandan oluşan bir gruba sunulmuş ve yapılan odak grup görüşmesi ile her maddenin amaca uygunluğu ve yeterliliği uzmanlarca değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda uzmanlarca ölçeğin amacına hizmet etmediği düşünülen 35 madde elenmiş ve uygun görülen diğer 50 maddenin ise ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin bir sonraki aşamasında 50 maddeden oluşan taslak ölçek formu; kapsam geçerliliğinin ve dil/ifade açısından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ayrıca, taslak ölçek formunda yer alan maddelerin ve cevap seçeneklerinin sıralanışı, yazı formatı, sayfa yapısı vb. konularda da görüş bildirmeleri istenmiştir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında çalışan ve konu alanında bilgi sahibi olan yedi uzmandan alınan geribildirimler doğrultusunda eleştirilen maddeler üzerinde önerilen düzeltmeler yapılmış, uygun görülmeyen 3 madde formdan çıkarılmış ve bu şekilde ölçeğin 47 maddeden oluşan ön uygulama (deneme) formu oluşturulmuştur.

Bu sürecin ardından hazırlanan ön uygulama formu; dil/ifade açısından anlaşılabilirlik, kolay cevaplanabilirlik, uygulama süresinin yeterliliği vb. özellikler açısından değerlendirilmesi amacıyla araştırmanın hedef kitlesi olan ortaokul öğrencilerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen bir grup öğrencinin görüşüne sunulmuştur. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin her birinden 10 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenciye ölçeğin ön uygulama formu uygulanmış ve uygulama sonrasında her sınıf düzeyi ile ayrı ayrı odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerden ölçek formunda yer alan her maddeyi sunulan ölçütler doğrultusunda değerlendirerek geribildirim vermeleri istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerden maddeleri incelerken her maddede kendilerinden ne istendiğini sesli olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu şekilde maddelerin her öğrenci için aynı durumu ifade edip etmediği kontrol edilmiş ve ifadelerde belirsizliğe ya da anlaşılma zorluğuna yol açan durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan ön uygulama ve odak grup görüşmeleri sonrasında öğrencilerden alınan geribildirimler doğrultusunda maddelerde uygun görülen düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte her bir madde Likert tipi beş seçenekten oluşmaktadır. Seçenekler öğrencilerin maddede ifade edilen bilgi arama stratejisini, uygulama sıklığını belirtmesine

imkân verecek şekilde “(1)-Hiçbir Zaman”, “(2)-Nadiren”, “(3)-Ara Sıra”, “(4)-Genellikle” ve “(5)-Her Zaman” şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle örnekleme dâhil edilen ortaokullardaki öğrencilere geliştirilen veri toplama aracının uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne dilekçe ile başvuruda bulunulmuştur. Ankara ili merkez ilçelerindeki ortaokullar ile iletişime geçmek ve araştırma kapsamında işbirliği yapmak üzere yapılan başvuru sonucunda; Yenimahalle ilçesindeki ortaokullarda araştırmanın yapılması için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı ortaokullardaki yöneticiler ve öğretmenler ile araştırma sürecinin öncesinde irtibat kurularak çalışmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenler ile belirlenen gün ve saatlerde uygulama yapılmış ve çalışmaya katılımında gönüllük esas alınmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından ders öğretmeni ile işbirliği yapılarak sınıf ortamında grup halinde öğrencilere dağıtılmış ve toplanmıştır. Öğrencilere soruları yanıtlamaları için bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir. Hazırlanan ölçek formu 771 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ancak, öğrencilere uygulanan ölçeklerden 720'si analizler için kullanılabilmiş, eksik verilerin ve özensiz işaretlemelerin olduğu 51 ölçek ise değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği kontrol edilen ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla araştırmanın katılımcılarından elde edilen nihai veriler kullanılarak faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Ancak, faktör analizinden önce ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) katsayısı hesaplanmış ve Barlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu işlemin ardından ölçeğin faktör yapısını ve maddelerin bu faktörlere uygunluğunu belirlemek için dik (varimax) döndürme yöntemi ile Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının doğruluğunun test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi işleminden sonra ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin kontrol edilmesinde ölçeğin tamamından ve her bir faktöründen elde edilen ölçümlere ilişkin Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada, ortaokul öğrencilerine uygulanan veri toplama aracından elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programı SPSS® 20 ve Amos™ 18 kullanılmıştır.

Bulgular

Verilerin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme süreci kapsamında elde edilen verilerin, ölçeğin faktör analizinin yapılabilmesi için uygunluğunu test etmek amacıyla hesaplanan KMO ve Barlett küresellik testinin sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. KMO ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO Örneklem Yeterliği Testi		0,870
	Ki-Kare (χ^2)	6987,210
Barlett Küresellik Testi	Sd.	666
	Sig.	0,000

Tablo 2 incelendiğinde; hesaplanan KMO katsayı (0,87) ve Barlett küresellik testinin sonuçları ($\chi^2=6987,210$; $p=0,000$) ölçekten elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Örneklem uygunluk ölçüsü olarak da ifade edilen KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun ve yeterli olduğunun belirlenmesinde bir ölçüt olarak kabul edilen ve 0 ile 1 arasında değer alan bir katsayıdır. KMO değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir (Field, 2009). KMO katsayısı ile ilgili olarak Kaiser (1974); 0,5 değerini kabul edilebilir bir kesim noktası olarak belirtmiş ve daha küçük değerler elde edildiği durumlarda faktör analizine devam edebilmek için daha büyük örneklemere ulaşmayı veya analize dâhil edilen değişken sayısını azaltmayı önermiştir. Kaiser (1974), KMO değerini 0,5-0,7 arası orta; 0,7-0,8 arası iyi; 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini ise mükemmel şeklinde sınıflandırmıştır.

Barlett küresellik testi ise, faktör analizine dâhil edilen değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ve bu değişkenlerden elde edilen ve değişkenler arasında ilişki yoktur varsayımına dayanan korelasyon (R) matrisinin birim matris olup olmadığını kontrol eden bir hipotez testidir. Bu test sonucunda elde edilen ki-kare (χ^2) değerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı durumlarda ($p>0,05$), değişkenlerden elde edilen korelasyon matrisinin birim matris ile aynı olduğu ve değişkenler arasındaki bütün korelasyon katsayılarının 0 olduğu varsayımı kabul edilir. Değişkenler arasında ilişkinin bulunmadığı böyle bir durumda ise değişkenleri açıklayacak ortak bir faktörün varlığından da söz etmenin doğru olmayacağı kabul edilmektedir. Ancak, Barlett küresellik testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı bir test olduğu ve büyük örneklemelerde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermeye eğilimli olduğu dikkate alınmalı ve elde edilen sonuçlar, bu durum göz önüne alınarak yorumlanmalıdır (Field, 2009).

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Hazırlanan ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkarılması ve maddelerin bu faktörler altındaki uygunluğunun keşfedilebilmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına ilişkin kararın verilmesinde faktör yük değerlerinin alt sınırı olarak 0,30 değerinin benimsenmesine karar verilmiştir. Alan yazında konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde faktör yük değerine ilişkin farklı ölçütlerin sunulduğu görülmektedir. Faktör yük değerini değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren bir korelasyon katsayı olarak açıklayan Kline (1994),

faktör yük değerinin işaretine bakılmaksızın 0,30 ile 0,60 arasında bir değer almasını önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) ise temel bir kural olarak her bir değişkenin faktör yük değerinin 0,32 ve üzerinde olmasının gerekliliğini vurgulamışlar ve faktör yük değerleri için belirlenecek alt sınırın araştırmanın amaçlarına bağlı olarak değişebileceğini belirtmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada faktör yük değerinin alt sınırı olarak 0,30 değerinin kabul edildiğini belirten Stevens (2002), araştırmacıların kendi araştırmaları için bu sınırı belirlemede örneklem büyüklüklerini dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Stevens (2002), faktör yük değerinin değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren bir katsayı olmasına bağlı olarak büyük örneklerde çok küçük faktör yük değerlerinin bile anlamlı olabileceğini belirtmekte örneklem sayısının 50 olduğu durumda faktör yük değerinin alt sınırının 0,722; 100 olduğu durumda 0,512; 200 olduğu durumda 0,361; 300 olduğu durumda 0,298; 600 olduğu durumda 0,210 ve 1000 ve üzeri olduğu durumda ise 0,162 olmasını önermektedir.

Araştırmada, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri incelenerek düşük yük değerine sahip maddeler ile aynı anda birden fazla faktörde eşit sayılabilecek faktör yük değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Maddelerin çıkarılmasında düşük yük değerlerinin yanı sıra maddelerin buldukları faktördeki kuramsal uygunlukları da dikkate alınmıştır. Belirlenen ölçütler kullanılarak yapılan ilk analiz sonucunda 10 maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. İlk analiz sonucunda geçerli olan ve ölçekte kalmasına karar verilen 37 madde üzerinde analiz işlemi tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 8 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde ise faktörlerin öz değerleri (eigenvalue) dikkate alınmıştır. Ölçekte her bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansın hesaplanmasında kullanılan öz değer, önemli faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan bir katsayıdır. Kaiser (1960), öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak belirlenmesini ve bu faktörlerin ölçekte bırakılmasını tavsiye etmektedir.

Tablo 3'te geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı, faktörlere ilişkin öz değerler, açıklanan varyans oranları ve faktörlerde yer alan her bir maddenin varimax dik döndürme yöntemiyle elde edilmiş faktör yük değerleri sunulmaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Bilgi Arama Stratejileri Ölçeği Faktör Yükleri Matrisi*

Maddeler	Faktör Yük Değerleri							
	1	2	3	4	5	6	7	8
BKD ¹	23	0,739						
	24	0,718						
	25	0,703						
	26	0,672						
	27	0,640						
	28	0,622						
	29	0,603						
GAÖ ²	08		0,690					
	09		0,690					
	10		0,670					
	11		0,630					
	12		0,492					
ASB ³	05			0,868				
	06			0,782				
	07			0,746				
	04			0,498				
BDK ⁴	31				0,685			
	30				0,629			
	33				0,628			
	32				0,438			
BKS ⁵	19					0,708		
	20					0,671		
	18					0,564		
	21					0,524		
	22					0,451		
	17					0,305		
BİT ⁶	02						0,725	
	03						0,639	
	01						0,629	

◆ Halise Şerefoğlu Henkoğlu / Hafize Keser / Ahmet Mahiroğlu

BBE ⁷	15								0,611
	16								0,478
	14								0,460
	13								0,398
ASS ⁸	34								0,650
	35								0,583
	36								0,547
	37								0,517
	Öz Değer	7,251	2,232	1,984	1,937	1,657	1,307	1,220	1,136
	Açıklanan Varyans	11,308	7,182	6,152	5,821	5,693	5,227	4,918	4,574
Açıklanan Toplam Varyans (%): 50,874									

* 0,30'dan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

1. Bilgi Kaynağının Değerlendirilmesi (BKD)
2. Gelişmiş Arama Özelliklerinin Kullanılması (GAÖ)
3. Arama Stratejilerinin Belirlenmesi (ASB)
4. Bilginin Doğruluğunun Kontrol Edilmesi (BDK)
5. Bilgi Kaynağının Seçilmesi (BKS)
6. Bilgi İhtiyacının Tanımlanması (BİT)
7. Bilginin Bulunması ve Erişimi (BBE)
8. Araştırma Sürecinin Sonlandırılması (ASS)

Tablo 3 incelendiğinde faktörlerde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,305 ile 0,868 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına ilişkin kararın verilmesinde faktör yük değerlerinin alt sınırı olarak 0,30 değerinin benimsenmesine karşın, ölçekte yer alan sadece iki maddenin 0,305 ve 0,398 yük değerlerine sahip olduğu diğer maddelerin faktör yük değerlerinin ise 0,400 değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 3'te görüldüğü üzere birinci boyut faktör yükü 0,603 ile 0,739 arasında değişen 7 maddeden, ikinci boyut faktör yükü 0,492 ile 0,690 arasında değişen 5 maddeden, üçüncü boyut faktör yükü 0,498 ile 0,868 arasında değişen 4 maddeden, dördüncü boyut faktör yükü 0,438 ile 0,685 arasında değişen 4 maddeden, beşinci boyut faktör yükü 0,305 ile 0,708 arasında değişen 6 maddeden, altıncı boyut faktör yükü 0,629 ile 0,725 arasında değişen 3 maddeden, yedinci boyut faktör yükü 0,398 ile 0,611 arasında değişen 4 maddeden ve sekizinci boyut faktör yükü 0,517 ile 0,650 arasında değişen 4 maddeden oluşmaktadır.

Tüm faktörlerin toplam varyansın %50,784'ünü açıkladıkları görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın %11,308'ini açıklamakta olup alanyazın da dikkate alınarak "Bilgi Kaynağının Değerlendirilmesi (BKD)", ikinci faktör toplam varyansın %7,182'sini açıklamakta olup "Gelişmiş Arama Özelliklerinin Kullanılması (GAÖ)", üçüncü faktör toplam varyansın %6,152'sini açıklamakta olup "Arama Stratejilerinin

Belirlenmesi (ASB)", dördüncü faktör toplam varyansın %5,821'ini açıklamakta olup "Bilginin Doğruluğunun Kontrol Edilmesi (BDK)", beşinci faktör toplam varyansın %5,693'ünü açıklamakta olup "Bilgi Kaynağının Seçilmesi (BKS)", altıncı faktör toplam varyansın %5,227'sini açıklamakta olup "Bilgi İhtiyacının Tanımlanması (BİT)", yedinci faktör toplam varyansın %4,918'ini açıklamakta olup "Bilginin Bulunması ve Erişimi (BBE)" ve sekizinci faktör ise toplam varyansın %4,574'ünü açıklamakta olup "Araştırma Sürecinin Sonlandırılması (ASS)" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının isimlendirilmesinde alanyazında bilgi okuryazarlığı ve bilgi arama stratejilerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar ile alt boyutlarda yer alan maddelerin karakteristik özellikleri dikkate alınmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirildikten sonra ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Alt Boyutlar							
	BKD	GAÖ	ASB	BDK	BKS	BİT	BBE	ASS
BKD	1,000	0,504**	0,240**	0,418**	-0,202**	0,310**	0,380**	0,443**
GAÖ		1,000	0,319**	0,292**	-0,218**	0,306**	0,411**	0,354**
ASB			1,000	0,142**	-0,139**	0,259**	0,295**	0,235**
BDK				1,000	-0,093*	0,329**	0,427**	0,387**
BKS					1,000	-0,143**	-0,164**	-0,204**
BİT						1,000	0,401**	0,283**
BBE							1,000	0,337**
ASS								1,000

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının 0,093 ile 0,504 arasında değiştiği ve BDK ile BKS alt boyutları arasındaki ilişkinin 0,05 düzeyinde, diğer alt boyutlar arasındaki ilişkilerin ise 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. BKS alt boyutu ölçeğin diğer tüm alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterirken, BKS haricindeki diğer tüm alt boyutlar birbirleri ile pozitif yönde doğrusal ilişki göstermektedir.

Ölçümlerin Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin olarak tüm ölçekten ve ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen ölçümler için ayrı ayrı Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 5'te ölçeğin bütününden ve her bir alt boyuttan elde edilen ölçümlere yönelik olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sunulmaktadır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin İnternette Bilgi Arama Stratejileri Ölçeği Cronbach Alfasi İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)
1. BKD	7	0,845
2. GAÖ	5	0,747
3. ASB	4	0,696
4. BDK	4	0,659
5. BKS	6	0,574
6. BİT	3	0,598
7. BBE	4	0,605
8. ASS	4	0,581
OÖİBAS Ölçeği	37	0,832

Ölçeğin bütününden elde edilen ölçümlerin iç tutarlılığı $\alpha=0,832$ olarak hesaplanmıştır. Ölçüm güvenilirliğine ilişkin alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde; temel ya da genel araştırma amaçları için ölçüm güvenilirlik katsayılarının 0,70 ya da daha yukarısı olması önerilmektedir (Nunnally, 1978).

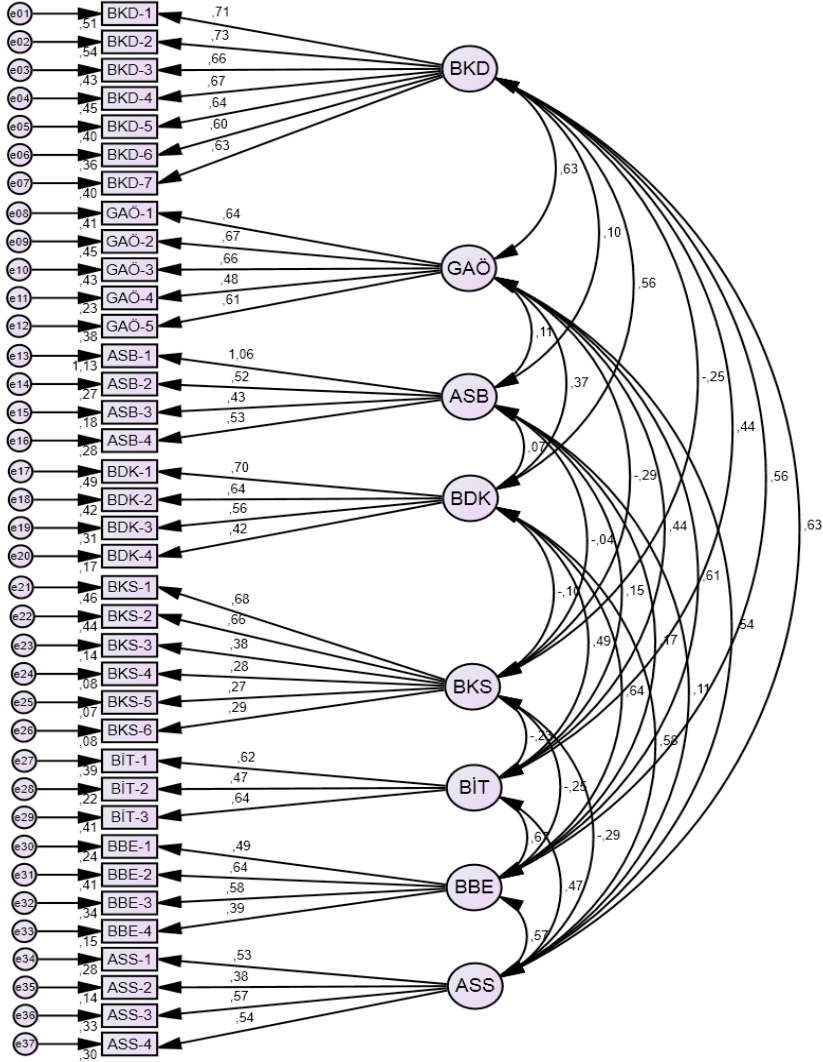
Doğrulatoryı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları temel alınarak belirlenen ve alanyazında bilgi okuryazarlığı ve bilgi arama stratejilerine ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar kullanılarak oluşturulan sekiz boyutlu faktör yapısının doğruluğu, yapılan doğrulatoryı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen veriler kullanılarak oluşturulan modelin uyum iyiliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan tek bir istatistiksel anlamlılık testi olmadığından; çalışmada modelin değerlendirilmesi sürecinde birçok ölçümün eş zamanlı olarak göz önüne alınması gerçeği dikkate alınmıştır. Doğrulatoryı faktör analizinde bir modelin uyum iyiliğini değerlendirmek için farklı indeksler kullanılmakla birlikte bunlardan en yaygın olarak kullanılanları; “Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)” ve “Comparative Fit Index (CFI)” olarak karşımıza çıkmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada alanyazında yaygın olarak kullanılan uyum iyiliği indekslerinden ki-kare (χ^2), RMSEA, CFI, “Goodness of Fit Index (GFI)”, “Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)” ve “Normed Fit Index (NFI)” değerleri esas alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Sekiz faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulatoryı faktör analizi sonucunda elde edilen standart regresyon katsayıları (faktör yükleri) incelendiğinde; her bir maddenin aldığı katsayının daha önce yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen değerlere benzer değerler olduğu görülmektedir. Model üzerinde hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden önce; modele ilişkin olarak elde edilen uyum indeksleri RMSEA=0,05; GFI=0,89; CFI=0,86; AGFI=0,88; NFI=0,79 ve $\chi^2/sd=2,52$ ola-

rak bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen modifikasyon önerileri incelendiğinde; yüksek katkı yapacağı öngörülen maddeler arasında ortaya çıkan modifikasyon önerilerinin kuramsal olarak uygun olmayacağı görülmüş ve dolayısıyla model üzerinde herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir.

Analiz işlemi için oluşturulan model ve analiz sonucunda elde edilen veriler Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Modele ait elde edilen uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilebilir model değerleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Model Değerleri*	İyi Model Değerleri*	Araştırma Modelinin Değerleri
χ^2 / sd	< 5	< 2	2,52
RMSEA	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	0,05
GFI	< 0,90	< 0,90	0,89
CFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	0,86
AGFI	< 0,90	< 0,90	0,88
NFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	0,79

* Arbuckle (2007); Byrne (2010); Scermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Smith ve McMillan (2001)

Tablo 6 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi kapsamında oluşturulan modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Modele ilişkin elde edilen χ^2/sd , RMSEA, CFI ve AGFI değerleri incelendiğinde bu değerlerin alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Arbuckle, 2007; Byrne, 2010; Scermelleh-Engel ve diğerleri., 2003; Smith ve McMillan, 2001) kabul edilebilir model değerleri ile iyi model değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonucunda modele ilişkin olarak elde edilen ki-kare (χ^2) değerinin de istatistiksel olarak anlamlı bulunması modelin uygunluğunu gösteren diğer uyum iyiliği indekslerini destekler niteliktedir ($\chi^2=1513,495$; $p=0,000$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada; ilk olarak 47 maddeden oluşan ölçme aracı 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı 720 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında çalışan yedi uzmanın görüşüne sunulan ölçek; dil/ifade açısından anlaşılabilirlik, kolay cevaplanabilirlik vb. özellikler açısından değerlendirilmesi amacıyla da 40 ortaokul öğrencisinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ve öğrencilerden alınan geribildirimler doğrultusunda ölçek maddeleri üzerinde önerilen ve uygun görülen düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi işleminden önce elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett küresellik testi uygulanmıştır. Hesaplanan KMO katsayısı (0,87) ve Barlett küresellik testinin sonuçları ($\chi^2=6987,210$; $p=0,000$) ölçekten elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiş-

tır. Varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda; maddelerin düşük yük değerlerinin yanı sıra buldukları faktördeki kuiramsal uygunlukları da dikkate alınarak 10 maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. İlk analiz sonucunda geçerli olan ve ölçekte kalmasına karar verilen 37 madde üzerinde analiz işlemi tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise; ölçekte kalan 37 maddenin faktör yük değerlerinin 0,305 ile 0,868 arasında değiştii, ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve tüm faktörlerin toplam varyansın %50,784'ünü açıkladıkları bulunmuştur. Oluşturulan sekiz boyutlu faktör yapısının doğruluğunun test edilmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda elde edilen standart regresyon katsayılarının ise daha önce yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen değerlere benzer değerler olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları 0,093 ile 0,504 arasında değişmektedir. Ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin olarak tüm ölçekten ve ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen ölçümler için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayılarının ise temel ya da genel araştırma amaçları için alt sınır olarak kabul edilen 0,70 değerinden daha yüksek oldukları bulunmuştur. Geliştirilen ölçme aracına ilişkin olarak elde edilen tüm sonuçlar değerlendirildiğinde ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerini belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler sunacağını söylemek mümkündür.

Ortaokul öğrencilerinin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerini sekiz farklı alt boyutta değerlendiren bu ölçek, alana ilişkin yapılacak bilimsel çalışmalara ve elde edilen sonuçlar ışığında tasarlanacak uygulamalara önemli katkılar sağlayabilir. Alanyazında özellikle küçük yaşlardaki bireylerin gelişen teknolojiler ile birlikte değişen bilgi arama davranışlarının ele alındığı çalışmalarda genel itibariyle genç neslin önceki nesiller ile kıyaslandığında farklı bilgi arama davranışlarına sahip oldukları ve bu bireyler için internetin birincil bilgi kaynağı konumuna geldiği ifade edilmektedir (Ekici ve Özenç Uçak, 2012; Nicholas ve Rowlands, 2008; Rowlands ve diğerleri., 2008; UCL, 2008). Bu tür çalışmalar genellikle bu yaş grubundaki bireylerin değişen bilgi arama davranışlarının temel özelliklerini ya da bilgi arama sürecinde karşılaştıkları problemleri açıklamayı amaçlanmaktadır (Nicholas ve diğerleri., 2011; Peterson, 2008; Rowlands ve diğerleri., 2008; Walraven ve diğerleri., 2008, 2009). Bu yaş grubundaki bireylerin değişen bilgi arama davranışlarının veya internet ortamında yaşadıkları problemlerin ortaya konulması onlara doğru bilgi arama stratejilerinin kazandırılması adına gerekli ancak yeterli değildir. Öncelikle bu bireylerin internette bilgi arama sürecinde hangi stratejileri kullandıkları keşfedilmeli, doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmada hangi stratejileri göz ardı ettikleri belirlenmelidir. Böylece internetin temel bilgi kaynağı olduğu günümüz toplumunda yetişen genç neslin bireylerinin araştırma sürecindeki eksiklerini gidermek adına hazırlanacak öğretim programlarının şekillenmesi sağlanabilir. Bu noktada; çalışma kapsamında geliştirilen ölçek ile

ortaokul çağındaki rencilerin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerinin belirlenerek değerlendirilmesi mümkün olabilir. Örneğin, lke genelinde ortaokul düzeyinde geliştirilecek bir bilgi okuryazarlığı programının tasarlanması aşamasında veya bir üretmenin kendi sınıfı düzeyinde rencilerine internette araştırma yapma becerilerini kazandırmak için hazırlayacağı etkinliklerin planlanmasında; rencilerin araştırma sürecindeki artılarını ve eksilerini belirleyerek doğru bilgi arama stratejilerinin geliştirilmesi amacıyla bu ölçek kullanılabilir. Diğer yandan; bu ölçek kullanılarak rencilerin internette kullandıkları bilgi arama stratejilerine ilişkin kendilerinin güçlü ve zayıf yanlarının farkına varmaları ve bu şekilde internette araştırma yapma becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Bu alışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Ortaokul rencilerinin internette bilgi arama stratejilerini etkileyebilecek cinsiyet, bilişim teknolojileri araçları sahipliği, bilgisayar ve internet kullanım düzeyi ve deneyimi vb. demografik özelliklere göre rencilerin internette kullandıkları bilgi arama stratejileri incelenebilir. Ortaokul rencilerine yönelik olarak hazırlanan ölçek, farklı yaş grupları ve ortaöğretim, ysekğretim vb. ğrenim seviyeleri dikkate alınarak uyarlanabilir ve farklı kullanıcı gruplarının internette kullandıkları bilgi arama stratejilerinin keşfedilmesi amacıyla kullanılabilir. Ölçek kullanılarak elde edilecek sonuçlar rencilere erken yaşlardan itibaren bilgiyi bulma, değerlendirme ve kullanma becerilerini geliştirmelerini sağlayan eğitim programlarının geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir.

Kaynaklar

- AASL ve AECT. (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago: American Library Association.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 18 user's guide*. USA: Amos Development Corporation.
- Barrett, P. L. (2007). *Information-seeking processes of fourth grade students using the internet for school assignment* (Yayımlanmamış doktora tezi). Teachers College Columbia University, New York.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I. ve Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21, 487-508.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I. ve Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers & Education*, 53, 1207-1217.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2 ed.). USA: Taylor and Francis Group.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.

- Ekici, S. ve Özenç Uçak, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin İnternet'te bilgi arama davranışları. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 78-96.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3 ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Ford, N. J. (2012). *The essential guide to using the Web for research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric Methods* (2. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. ve Grablowky, B. J. (1979). *Multivariate data analysis*. Tulsa, OK: Pipe Books.
- Jochmann-Mannak, H., Huibers, T., Lentz, L. ve Sanders, T. (2010). Children searching information on the Internet: performance on children's interfaces compared to Google. *Proceedings of the SIGIR '10 workshop on accessible search systems*, 27-35.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kammerer, Y. ve Bohnacker, M. (2012). Children's web search with Google: the effectiveness of natural language queries. *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children*, 184-187.
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design*. New York: Methuen.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kuiper, E., Volman, M. ve Terwel, J. (2005). The Web as an information resource in K-12 education: strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328.
- Kuiper, E., Volman, M. ve Terwel, J. (2008). Integrating critical Web skills and content knowledge: Development and evaluation of a 5th grade educational program. *Computers in Human Behavior*, 24, 666-692.
- Kurbanoğlu, S. (2002). WWW bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 11-25.
- Madden, A. D., Ford, N. J., Miller, D. ve Levy, P. (2006). Children's use of the internet for information-seeking: What strategies do they use, and what factors affect their performance? *Journal of Documentation*, 62(6), 744 - 761.
- Monoï, S., O'Hanlon, N. ve Diaz, K. R. (2005). Online searching skills: development of an inventory to assess self-efficacy. *Journal of Academic Librarianship*, 31(2), 98-105.
- Munger, D. ve Campbell, S. (2007). *What every student should know about researching online*. New York, N.Y.: Pearson Longman.
- Nesset, V. (2008). *The information-seeking behaviour of grade-three elementary school students the context of a class project* (Yayımlanmamış doktora tezi). McGill University School of Information Studies, Montreal.

◆ Halise Şerefoğlu Henkoğlu / Hafize Keser / Ahmet Mahiroğlu

- Nicholas, D. ve Rowlands, I. (2008). *Digital consumers: reshaping the information professions*. London: Facet Publishing.
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D. ve Williams, P. (2011). Google Generation II: Web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings*, 63(1), 28-45.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Özenç Uçak, N. (2012). Öğrencilerin intihal algısı. In Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Eds.), *Prof. Dr. Gülbün Baydur'a armağan* (pp. 173 - 182). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Peterson, J. W. (2008). *Networked generation youth's information seeking process: An examination of cognitive, affective, and physical information seeking behaviors and problem solving techniques* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of North Texas, Denton, Texas.
- Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. 20 Mayıs 2013 tarihinde http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf adresinden erişildi.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., . . . Tenopir, C. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*, 60(4), 290-310.
- Rubin, A. ve Babbie, E. (2011). *Research methods for social work* (7. ed.). USA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Scmermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fitness measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Smith, T. D. ve McMillan, B. F. (2001). *A primer of model fit indices in structural equation modeling*. Paper presented at the The Annual Meeting Of Southwest Educational Research Association, New Orleans.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4 ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Şahin, Ç. ve Altınay, Y. B. (2009). İlköğretim 1. kademedeki öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla aktif araştırmacı olarak araştırma tekniklerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. 12 Kasım 2013 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/375.pdf> adresinden erişildi.
- Şerefoğlu Henkoğlu, H., Mahiroğlu, A. ve Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerin bilgiye erişim aracı olarak internete yaklaşımları: Betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 72-110.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education Inc.

- Tate, M. A. (2009). *Web wisdom: How to evaluate and create information quality on the Web* (2. ed.). United States of America: CRC Press.
- Timmer, C. F. ve Glas, C. A. W. (2010). Developing scales for information-seeking behaviour. *Journal of Documentation*, 66(1), 46-69.
- Tsai, M.-J. (2009). Online Information Searching Strategy Inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education*, 53, 473-483.
- TTKB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinin ortaokul kısmında değişiklik yapılması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tu, Y.-W., Shih, M. ve Tsai, C.-C. (2008). Eighth graders' web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs. *Computers & Education*, 51(3), 1142-1153.
- UCL. (2008). A ciber briefing paper: Information behaviour of the researcher of the future. 15 Aralık 2013 tarihinde http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf adresinden erişildi.
- Wallace, R. M., Kupperman, J., Krajcik, J. ve Soloway, E. (2000). Science on the Web: students online in a sixth-grade classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(1), 75-104.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S. ve Boshuizen, H. P. A. (2008). Information-problem solving: a review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 623-648.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S. ve Boshuizen, H. P. A. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers & Education*, 52(1), 234-246.
- Wu, Y.-T. ve Tsai, C.-C. (2007). Developing an Information Commitment Survey for assessing students' web information searching strategies and evaluative standards for web materials. *Educational Technology & Society*, 10(2), 120-132.
- Yalçınalp, S. ve Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla internet'i kullanım biçimlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 100 - 107.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN STRATEJİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ*

Nezahat GÜÇLÜ**
Ömür ÇOBAN***
Ramazan ATASOY****

Öz: Amaç. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin stratejik liderlik düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Yöntem. Tarama yöntemiyle yapılan bu çalışmada Beypazarı ilçesinde yer alan bütün ilkokul, ortaokul ve liselerdeki 300 öğretmen in okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara etkisi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda yöneticilerin stratejik yönetim düzeylerini ölçmek için Pisapia'nın geliştirdiği (2007) ve Aydın'ın (2012) Türkiye'ye uyarladığı "Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ)" ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar konusundaki öğretmen görüşünü ortaya koymak amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ)" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara ilişkin görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel analizler yapılmıştır. Stratejik yönetim düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi ve yöneticilerin stratejik yönetim düzeylerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurları yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular. Okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasındaki ilişki incelendiğinde, stratejik liderlik alt boyutları ile örgütsel sessizlik alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre stratejik liderliğin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

* Bu çalışmanın ilk hali, 05-07 Kasım 2015 tarihlerinde KKTC'de düzenlenen EYFOR-VI Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof.Dr.; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Öğretim Üyesi

*** Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Öğretmen.

**** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Doktora Öğrencisi.

Sonuçlar. Okul yöneticisi, stratejik liderlik davranışları sergileyerek örgütünde doğabilecek örgütsel sessizliği önleyebilir. Bunun yanı sıra okulunda örgütsel sessizliği oluşturan unsurları (yönetici, duygu, izolasyon, sessizliğin kaynağı, okul ortamı) bildiklerinden bu alanlara odaklanabilir.

Anahtar Kelimeler: Stratejik liderlik, örgütsel sessizlik, etik, politik, dönüşümcü, yönetsel

RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' STRATEGIC LEADERSHIP ACTIONS AND ORGANIZATIONAL SILENCE ACCORDING TO THE VIEWS OF TEACHERS*

Nezahat GÜÇLÜ
Ömür ÇOBAN***
Ramazan ATASOY******

Abstract

Purpose. The aim of the study is to determine the relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational silence according to the views of teachers.

Method. Descriptive method was used in this study and 300 teachers working at primary schools and secondary schools in Beypazarı participated in the research. To the views of teachers on relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational silence, Strategic Leadership Questionnaire that was developed by Pisapia (2007) and was adapted into Turkish by Aydın (2012) was used. What is more Organizational Silence Scale that was produced by Kahveci and Demirtaş (2013) was also used to get the views of teachers on Organizational Silence. In the analysis phase of the data, arithmetic mean and standard deviation were used to determine the views of teachers on school principals' strategic leadership actions and organizational silence. More-

* First version of this study was submitted as paper at EYFOR-VI Congress in Cyrus in between 05-07 November.

** Prof.Dr.; Gazi University Educational Science Institute, Department of Educational Administration and Supervision, Associate.

*** Dr.; Ministry of National Education, General Directorate of Innovation and Educational Technologies, English Teacher.

**** Gazi University Educational Science Institute, Department of Educational Administration and Supervision, PhD Candidate.

over, t-test and ANOVA were used to indicate whether there was a significant difference the views of teachers on school principals' strategic leadership actions and organizational silence according to their genders, branches, ages and careers. Besides this, Pearson correlation analysis was used to show if there was a relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational silence. In addition to this, regression analysis was done to indicate whether strategic leadership actions were the predictors of the subcategories of organizational silence.

Findings. It is found out that there was a significant difference in a negative way between school principals' strategic leadership actions and organizational silence. It is also determined that strategic leadership actions were the predictors of the subcategories of organizational silence.

Results. It can be said that school principals can prevent organizational silence by performing strategic leadership actions. Besides this, it can be expressed that they can focus on the elements of organizational silence to prevent it.

Key Words: Strategic Leadership, organizational silence, ethic, politic, transformational, managerial

I. Giriş

Bilgi toplumuna geçişle birlikte toplumda değişim ve dönüşüm hız kazanmıştır. Bu hızlı değişim toplumların eğitimini de derinden etkilemekte ve eğitime farklı bir bakış açısıyla bakmayı zorunlu kılmaktadır. Bilgi toplumunda en vazgeçilmez unsur, bilgiyi üreten, öğrenmeyi öğrenen insanlar yetiştirmektir. Başka bir ifade ile insan kaynağına odaklanmayı gerektirmektedir (Drucker, 1996; Toffler, 1981).

Eğitim hizmetinin dönüşümünde en önemli unsur okullardır (Schultz, 1961). Okulların kendilerinden beklenen görev ve işlevleri gerçekleştirme düzeyleri de okulun etkililiğini öne çıkarmaktadır. Balcı (2001)'ya göre, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme ortamının yaratıldığı etkili okulun temel amacı, okulun problem çözme kapasitesini geliştirmektir (Reid ve ark., 1987; Akt. Balcı, 2001: 11). Richards (1986) etkili okulun girdileri olarak okul iklimi, okulun başarı politikaları, okul liderliği, okul-aile ilişkileri, öğretmen özellikleri (yetiştirme, deneyim, zekâ ve sözel başarı ve benzeri), sınıfta bireysel çalışma ve küme öğretimine ayrılan zaman, öğretim ilke ve yöntemleri gibi değişkenleri göz önünde bulundurmaya gerektiğini söylemektedir. Richards'ın (1986) da ortaya koyduğu gibi, etkili okulların en belirgin özelliklerinden birisi okul iklimidir. Açık bir okul ikliminde, görevin gerekleri ile sosyal ihtiyaçlar birlikte dengelenir. Kapalı bir okul iklimi ise açık okul ikliminin tam tersi özellikler gösterir. Kapalı okul ikliminde güven ve çalışma düşük, işten kaçınma ve örgütsel sessizlik yüksektir ve örgütsel sessizlik okul etkililiğini sağlamanın önündeki en önemli etkenlerden birisidir.

Örgütsel sessizlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, örgütsel sessizliğin nedenleri, boyutları ve mobbing, örgütsel sinizm vb. değişkenlerle örgütsel sessizlik arasındaki ilişkisi üzerinde durduğu görülür. Örgütsel sessizlik ile mobbing arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki (Cemaloğlu, 2007; Çavuş, Develi, Sanoğlu, 2015; Kaygın ve Atay, 2014) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra örgütsel sessizlik ile sinizm arasındaki ilişki incelenmiş öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Nartgün ve Kartal, 2014). Örgütsel sessizliğin nedenleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise genelde nedenlerin bireysel, yönetsel ve örgütsel nedenler olduğu belirlenmiştir (Alparslan ve Kayalar, 2012; Çakıcı, 2008; Özgan ve Külekçi, 2012). Örgütsel sessizliğin boyutları ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Şimşek ve Aktaş, (2013) örgütsel sessizliğin boyutları olarak kabullenici sessizlik, savunmacı sessizlik ve ilişkisel sessizlik boyutlarını ortaya koymuş ve kabullenici ve savunmacı sessizlik arttıkça yaşam doyumunun azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Örgütsel sessizliğin boyutlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasında da örgütsel sessizliğin boyutları, okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon olarak ortaya konulmuştur (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Örgütsel sessizlik ile örgütsel vatandaşlık ve çalışanların performansı üzerine de birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda çalışan sessizliğiyle çalışan performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı ile çalışan performansı arasındaki ilişkiye ve örgütsel vatandaşlık davranışının çalışan sessizliği ile çalışan performansı arasında biçimleyici değişken olduğuna ilişkin hipotezler test edilmiş ve ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu ilişkilere bakıldığında, örgütsel sessizlik ile çalışan performansı arasında negatif yönlü olduğu, bunun yanı sıra örgütsel vatandaşlık ile olan ilişki düzeyinde negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu analizler sonucunda işgörenlerin çoğunun, açıkça konuştuğunda insanlar tarafından desteklenmeme, kötü muameleye maruz kalma ve işini kaybedebilme kaygısıyla sessiz kaldıkları belirlenmiştir (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Tayfun ve Çatır, 2013; Şehitoğlu ve Zehir, 2010).

Örgütsel sessizliğin, örgütteki karar süreçleri ve örgütsel öğrenme düzeyi üzerinde de olumsuz etkiler oluşturduğu, örgütteki sorunların gizlenmesine neden olduğu araştırmacılarca ortaya konulmuştur (Köse, 2013; McGowen, 2003). Örgütsel sessizlik ile ilgili okullarda yapılan çalışmalarda ise örgütsel sessizliğin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin moral düzeyi düşük, örgütsel bağlılıkları ve çalışma arzuları zayıftır. Müdür, etkili bir liderlik gösteremez, daha ziyade otoriter ve kontrol edici davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul müdürleridir. “müdür, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir” (Gürsel, 2003: 77). Okul etkililiğinde yukarıda sayılan birçok boyutu yönlendirmede, etkilemede en önemli unsur okul liderliğidir (Buluç,

2009). Eğitim örgütlerindeki liderlikle ilgili araştırmalar, aynı zamanda, çağdaş etkili okulların genelde etkili liderler, özellikle de stratejik liderler tarafından yönetildiğini göstermektedir (Hambrick ve Mason, 1984; Pisapia, 2009). (Elma, (2010) çalışmasında kamu yönetimindeki kurumsal dönüşümlerin stratejik liderlik bakış açısıyla çözülmesi gerektiği ve etkili bir dönüşümün bu bakış açısıyla elde edileceği sonucuna varmıştır.

Boal ve Hooijberg, (2001) yaptıkları çalışmada karizmatik, vizyoner ve dönüşümcü liderlik teorilerinin aslında stratejik liderlik teorisinin yan çıktıkları olduğu, asıl çatının ise stratejik liderlik olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Altınkurt (2007)'un ve Ülker (2009)'in yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin stratejik liderlik uygulamalarında genel olarak başarılı oldukları sonucuna varmış ve Altınkurt çalışmasında okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri önündeki engellerin yasal-bürokratik engeller, zaman yönetimi ve mali kaynakların azlığı olduğunu saptamıştır. Yine okul liderlerinin liderlik özellikleri ile stratejik liderlik arasında da yüksek düzeyde olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kılınçkaya (2013), yaptığı araştırmanın sonucunda il millî eğitim müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını genelde az kullandığını ortaya koymuştur. Stratejik liderliğin alt boyutları olan “yönetimsel uygulamalar”, “etik uygulamalar” ve “iletişim becerisine yönelik uygulamaları” yüksek ama geliştirilmesi gereken düzeyde; “dönüşümsel uygulamaları” ortaya yakın düzeyde, bunun aksine “politik uygulamaları” ise çok az seviyede uyguladıkları araştırmanın sonucunda ifade edilmiştir. Aydın (2012), devlet okulları ile özel okul müdürlerinin algılanan stratejik liderlik puanları arasında bütün boyutlarda anlamlı bir fark bulmuştur. Her iki okula ait müdürlerin en çok etik liderlik davranışını gösterdiğini, en az da “politik liderlik davranışı” ortaya koyduklarını tespit etmiştir. Yapılan diğer araştırmada da stratejik liderliğin alt boyutları olan dönüşümcü, etik ve politik liderliğin örgütsel öğrenmenin anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonunda, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının yöneticilerin stratejik liderlik davranışları sergiledikçe arttığı görülmüştür (Aydın, Güçlü, ve Pisapia, 2015).

Carter ve Greer (2014) stratejik liderliğin örgütsel performans üzerinde etkili olup olmadığına bakmışlar ve kavramsal olarak stratejik liderliğin örgütsel performansın bileşenleri olan finansal, sosyal ve çevresel unsurları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Örgütsel sessizlik ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkide ise Erol ve Köroğlu (2013), dönüşümcü liderlik ile örgütsel sessizlik arasında negatif bir ilişki bulurken, etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik ile örgütsel sessizlik arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitim örgütlerinin etkililiğinde okulda açık örgüt ikliminin varlığı önemlidir ve örgütsel sinizm, mobbing ve örgütsel sessizlik gibi örgütü ve çalışanı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin önüne geçilmesi gerekmektedir. Bunu sağlama yolunda okul yöneticisi okuldaki alt yönetim ve çalışanları ile kurdukları iletişimden haberdar olması

gerekmektedir. Bunun içinde okulda okul yöneticisinin göstereceği stratejik liderlik anlayışı önem arz etmektedir. Bu bağlamda eğitim çalışanlarının örgütsel sessizlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik uygulamalarının arasındaki ilişkinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışma ile okullardaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin bu sessizliği önlemeye yönelik olarak ortaya koyacakları liderlik becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sessizliği oluşturan unsurların dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ve okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki görüşleri cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri, örgütsel sessizliği oluşturan unsurların anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

II. Kavramsal Çerçeve

Örgütlerdeki yöneticilerin ortaya koydukları liderlik davranışları örgütün yapısı ve psikolojik ortamını doğrudan etkilemektedir (Özdemir, 2013). Olumsuz liderlik davranışlarının yanı sıra örgütlerin işleyişinin önündeki engellerden birisi de örgütte iş görenlerin kendilerini çalıştıkları örgüte adanmamaları, bazen de sessizliğe bürünmeleridir. Bu çalışmanın iki temel kavramı, stratejik liderlik ve örgütsel sessizliğe bu bölümde yer verilecektir.

Stratejik Liderlik

Dönüşümcü liderlik yaklaşımında lider ile takipçisinin ilişkisinin güçlü olması gerekliliği ve bu güçlü bağ sayesinde ortak bir vizyona ulaşmak için örgütün dönüştürülmesi gerekliliği esas alınmıştır (Bass, 1985; Bass, Avolio, Jung, ve Berson, 2003; Bass ve Steidlmeier, 1999). Hambrick (2007) ise Bass tarafından ortaya konulan Dönüşümcü liderlik yaklaşımının aslında stratejik liderlik yaklaşımının bir yan ürünü olduğunu vurgulamıştır. Stratejik liderlik örgütün tepe yönetimindeki kişi/kişilerin stratejik seçenekler ve sembolik eylemler konusunda ortaya koydukları her türlü stratejik etkinlikleri bağlamında tanımlamıştır. Örgütün yaşamı ve gelişimi için her türlü stratejik etkinliği yürüten lidere ise stratejik lider denilmektedir ve bu lider üst düzey bir yöne-

tici olmak zorundadır. (Hambrick, 2007; Hambrick ve Mason, 1984). Stratejik liderlik konusunda Pisapia'da ortaya koyduğu Stratejik liderlik ölçeğinde ölçülecek boyutlar olarak etik liderlik, politik liderlik, yönetsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve ilişkisel liderlik boyutlarını ortaya koymuştur. Bunun nedeni stratejik liderin, dönüşümcü, etik, politik, örgüt içi ve örgütün çevresi ile olan ilişkilere önem veren ve yönetsel kapasitesi yüksek düzeyde olan bir lider olması gerekliliğidir (Pisapia, 2009; Pisapia, Guerra ve Semmel, 2005).

Etik Liderlik, liderin etik değer ve ilkelere sahip olması gerektiği ve örgüt kültürünün de bunu desteklemesi gerektiği görülmektedir. Bu hususta Çelik (2000), yöneticinin belirli etik değer ve ilkelere sahip olması önemli görülmele birlikte bu etik liderliğin gösterilebileceği ortamında uygun olması gerektiğini söylemiş ve ortamın uygunluğunun ise daha çok örgüt kültürü ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki görülmektedir. Etik değer ve ilkelerin lideri izleyenler tarafından da benimsenmesi gerekir. Etik değerlerin iş görenler tarafından benimsenmesi güçlü bir örgüt kültürünü gerektirir. Dolayısıyla örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olması, etik liderin etkinliğini belirleyen temel bir faktördür (Çelik, 2000).

Politik Liderlik, içinde yer alan politika, fikirlerdeki farklılık ve çatışmaların üstesinden gelebilmek için kullanılan bir pazarlık ve müzakere sürecidir. Örgütsel teori perspektifi de politikayı bu bakış açısıyla normal bir karar verme süreci olarak görmektedir. Politika, basitçe uyuşmazlık ve belirsizliklerin çözümünde hangi gücün kullanılacağı ile ilgili faaliyetlerdir. Dolayısıyla politikaya belirsizlik yüksek olduğunda ya da amaç ya da önceliklerle ilgili anlaşmazlıklar söz konusu olduğunda, fikir birliğine varılması için gerekli bir mekanizma olarak bakılabilir (Mullins, 1996). Örgüt yöneticisi de fikir birliği sağlamak için bu mekanizmayı kullandığında, politik liderlik davranışı sergilemiş olur.

Yönetsel Liderlik, sebat, kararlılık, çok çalışma, zekâ, analitik yetenek, hoşgörü ve iyi niyet ile örgütü yönetebilmek ve örgütün devamlılığını ön planda tutmak üzerine odaklanmaktadır. Yönetsel lidere göre amaçlar gereklerden doğar ve bu nedenle örgütün tarih ve kültüründe derinlemesine yer etmiştir. Yönetsel liderler çalışmayı, stratejiler oluşturmak ve kararlar almak için karşılıklı etkileşim içinde bulunan insan ve fikirlerin bir bileşimini gerektiren kolaylaştırıcı bir süreç olarak görme eğilimindedirler. Bir yandan müzakere edip pazarlık yaparken diğer yandan ödüllere, cezalara ve diğer baskı biçimlerine başvururlar (Hoy ve Miskel, 2010).

Yönetsel liderler insanlarla çalışmayı tercih eder, tek başına yapılan faaliyetlerden tedirgin olur ve uzak durmaya çalışırlar. Birlikte çalışacakları ve iş birliği yapacakları diğer kişileri arama ihtiyacı yönetsel liderlerin önemli bir özelliği olarak göze çarpmaktadır. Yönetsel liderler insanlarla bir olay dizisinde ya da bir karar alma sürecinde üstlendikleri role göre ilişki kurarlar (Robbins ve Judge, 2013).

Dönüşümcü Liderlik, vizyonunu gerçekleştirmek için, izleyenleri yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneğidir. Dönüşümcü liderlik davranışı ortaya koyacak dönüşümcü liderler, çevrelerini değiştirebilen liderlerdir. Bu liderler çevresel durumlara tepki göstermez, aynı zamanda yeni bir çevre yaratırlar. Dönüşümcü liderliğin öğeleri ise; vizyon, iletişim, kararlılık, bağlılık, yoğunlaşma, yetkilendirme, güçlendirme, örgütsel öğrenme olanakları sağlamadır. Dönüşümcü lider izleyicinin eğilimini, ihtiyacını, isteğini fark eder ve bu ihtiyacı izleyiciyi güdülemek için kullanır. Günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar (Bass, Avolio, Jung, ve Berson, 2003).

Örgütsel Sessizlik

Sessizlik, alan yazında ortada sesin ve/veya konuşmanın olmaması ve açık bir şekilde davranışın ortaya konmaması durumu olarak tanımlanmaktadır (Dyne, Ang, ve Botero, 2003). Sessizlik her ne kadar pasif bir davranış ifade ediyor gibi gözükse de gerçekte amaçlı, kasıtlı, aktif ve bilinçli bir davranış şekli olarak değerlendirilmelidir (Pinder & Harlos, 2001:334; Scott, 1993:3). Örgüt bağlamında değerlendirildiğinde ise sessizlik, çalışanların işlerini ve kurumu iyileştirmeye yönelik bilgi ve düşüncelerini kasıtlı olarak paylaşmamaları ve kendilerine saklamaları durumu olarak belirtilmektedir (Bowen ve Blackmon, 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Vakola ve Bouradas, 2005). Örgütte sessizlik konusunda Çakıcı, (2007:146) stratejik veya davranışsal konularla ilgili çalışanın bilgi, görüş ve endişelerini esirgemesi ve bilinçli sessizlik davranışı sergilemesi üzerinde durmaktadır. Pinder ve Harlos (2001), bilinçli sessizlik davranışını bir durumu değiştirebilecek veya düzeltebilecek kişilerden sözlü ya da yazılı ifadelerden kaçınması olarak yorumlamaktadır. Tanımlarda belirtilen sessizlik davranışının bireysel boyuttan örgütsel boyuta geçmesi ve grup davranış şekline dönüşmesi örgütlerde örgütsel sessizlik ortamı oluşturmaktadır (Maria, 2006: 219). Bu ise örgütlerde değişim ve gelişim konusunda önemli bir engel oluşturmaktadır. Çünkü örgütsel sessizlik iklimi olan örgütlerde değişim ve gelişimi destekleyecek yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması nerdeyse imkânsızdır (Morrison ve Milliken, 2000). Ayrıca, çalışanlar konuşmanın herhangi bir fark yaratmayacağını, konuştuklarında ise üstlerinin olumsuz tepkileri ile karşılaşacaklarını düşündüklerinde kendilerini sessiz davranış göstermeye zorunlu göstermektedirler (Morrison ve Milliken, 2000). Bireyler sosyal varlıklar olarak kendilerini herhangi bir nedenle ifade edememe durumunda hissederlerse bunun doğal sonucu olarak sessizlik sarmalı içerisine girmektedirler (Lin ve Pfau, 2007; Shoemaker, Breen, ve Stamper, 2000).

Örgütlerde sessizliğin yönü ile ilgili yapılan araştırmalarda, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve aynı düzlemde gerçekleştiği görülmekte ve bunlar içinde en sık incelenenin aşağıdan yukarıya sessiz kalma hali olduğu ortaya çıkmaktadır (Brinsfield, 2009).

Çalışanların örgütsel sessizlik konusundaki davranışlarının dört başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar, itaat etmeye bağlı, korkudan dolayı kendini korumaya dayalı, desteklemek amaçlı başkalarını korumaya dayalı (prososyal) ve ilişkileri korumaya dayalı sessizlik davranışı şeklindedir (Brinsfield, 2009; Dyne, Ang, ve Bote-ro, 2003; Ryan ve Oestreich, 1991).

Liderlik ve Örgütsel Sessizlik

Örgütün devamlılığını sağlayan iki önemli taraf bulunmaktadır. Bunlar iş görenler ve örgütü yönetenlerdir. Örgütün işleyişinde yaşanacak sorunlarda ve örgütün etkili-liğinde önemli bir rolü olan yöneticiler, farklı liderlik tarzları ortaya koyabilirler. Or-taya konulan bu farklı liderlik davranışları da iş görenlerin davranışını etkileyebilir. Çalışanları destekleyen, onlarla iyi ilişkiler kuran, davranışlarında etik olmayı bir ilke haline getiren yöneticiler sağlıklı bir örgüt ortamı oluşturacaklarından örgütsel sessiz-liği önleme de olumsuz davranış tarzına sahip yöneticilere göre çok öndedirler. Do-layısıyla örgüt liderlerinden sessizlik ortamını ve buna bağlı olarak gerçekleşebilecek muhtemel olumsuz sonuçları, oluşmadan önce engellemeleri beklenmelidir. Başka bir ifade ile örgütün devamlılığını ve etkililiğini sağlayan unsurlardan biri olan iş görenle-rin sessizliği değil de inisiyatif kullanan, aktif ve proaktif olmayı seçmesi, yöneticilerin örgütte ortaya koydukları liderlik tarzları ile yakından ilgilidir (Taşkıran, 2011).

Liderlik tarzları ve örgütsel sessizliği inceleyen çalışmalarında Kılıç ve arkadaşları, dönüşümcü liderlik davranışları sergilenen bir örgütte iş görenlerin örgütsel sessizliği tercih etmedikleri bunun aksine aktif rol almayı istedikleri ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada etkileşimci liderlik ve tam serbesti tanıyan liderlik davranışlarının sergi-lendiği örgütlerde ise iş görenlerin sessiz kalmayı ve işlerle ilgili görüşleri kendilerine saklamayı uygun buldukları belirlenmiştir (Kılıç, Keklik, ve Yıldız, 2014). Örgütsel ses-sizlik ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmada, örgütsel sessizlik ile dönüşümcü liderlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Erol ve Köroğlu, 2013). Ayan (2013) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada, dönüştürücü liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenirken, otoriter liderlik ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ayan, 2013).

Bu çalışmalar ışığında, liderlik davranışlarını stratejik liderlik davranışı (dönü-şümcü, etik, politik ve yönetsel) şeklinde ortaya koyan yöneticilerin örgütlerinde ör-gütsel sessizlikten kolay kolay söz edilemeyeceği ancak diğer liderlik tarzları olan tam serbesti tanıyan liderlik, etkileşimci liderlik ve otoriter liderlik davranışı sergilenen örgütlerin iş görenlerinin örgütsel sessizliği tercih edebilecekleri söylenebilir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılacak ölçekler Ankara ili Beypazarı ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerdeki 300 öğretmene dağıtılmış bunlardan 223 'ü geri dönmüştür. Ayrıca uygun olmayan 13 anket değerlendirmeden çıkartılmıştır Çalışma gurubunda yer alan 210 kişinin dağılımı şu şekildedir: Öğretmenlerin 83'ü (%39'u) kadın, 127'si (%61'i) erkektir. 51 öğretmen(%24), sınıf öğretmeni iken, 159 öğretmen branş öğretmendir (%76). Yaş dağılımlarına bakıldığında ise, 21-30 yaş aralığında 59 (%28), 31-40 yaş aralığında 81(%38) ve 41 yaş üstü 70 (%34) öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Stratejik Liderlik Ölçeği: Araştırmada yöneticilerin stratejik liderlik düzeylerini ölçmek için Pisapia'nın geliştirdiği (2007) ve Aydın'ın (2012) Türkçeye uyarladığı Stratejik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Dönüşümcü, etik, politik ve yönetsel davranışlar boyutlarından ve 35 maddeden oluşan bu ölçek beşli likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte görüşler alınırken hiç, nadiren, ara sıra, genellikle, her zaman ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Pisapia tarafından yapılmıştır. X^2 /sd değeri 2.21 dir ve bu değer 2 ile 3 arasında olması iyi uyum anlamına gelmektedir. CFI (.97), IFI (.97), NFI (.94) ve NNFI(.97), AGFI (.85) değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2010). Bazı kaynaklarda, AGFI'nin 0.85'in üzerinde olmasının da kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir (Kline, 2005). Yapılan DFA sonucunda elde edilen modelin uyum iyiliği indekslerine uygunluğu incelendiğinde bazı değerlerde "mükemmel uyum", bazı değerlerde ise "iyi uyum" şeklinde ortaya çıkmıştır. AGFI değeri ise Kline'ın (2005) kabul edilebilir olarak belirttiği sınır içerisinde çıkmıştır. Cronbach Alfa değerine bakıldığında. 96 değeri bulunmuştur.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği: Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar konusundaki öğretmen algısını ortaya koymak amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen örgütsel sessizlik ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ortaya konulduğu için tekrar bir geçerlik güvenilirlik çalışmasına gerek duyulmamıştır. Ölçek 5 boyuttan (izolasyon, yönetici, sessizliğin kaynağı, duygu ve okul ortamı) ve 18 maddeden oluşmuştur. Öğretmenlere sunulan önerme hiç katılmıyorum ile tamamen katılıyorum arasındadır. Araştırmacıların geçerlik güvenilirlik çalışmalarında KMO test değeri; 876 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğinin açıkladığı toplam varyans oranı ise %57,16'dır. Örgütsel Sessizlik Ölçeği için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,89'dur. Ölçeğe ait uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin .69; AGFI (.88), CFI(.91), NFI (.88) ve NNFI (.88), AGFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0.95 ile 0.90 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2010). Bazı kaynaklarda, AGFI'nin 0.85'in üzerinde olma-

sının da kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir (Kline, 2005). Bu ölçeğe ait uyum indeksleri incelendiğinde, bazı değerlerde “mükemmel uyum”, bazı değerlerde ise “iyi uyum” şeklinde ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada stratejik liderlik düzeylerini ve örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar konusunda betimleyici analiz kullanılmış, okullardaki öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin stratejik yönetim düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson ilişki analizi kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, branş, yaş ve kıdem değişkenlerine göre stratejik yönetim düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Son olarak da yöneticilerin stratejik yönetim düzeylerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurları yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerden toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine betimleyici analiz ve saçılım diyagramı ile bakılmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeğiyle toplanan verilerin ortalamasına bakıldığında 3.12 ve ortancasının 3.11 olduğu görülmüştür. Skewness katsayısı .16 ve kurtosis katsayısı .26 olduğu görülmüştür. Stratejik liderlik ölçeğiyle toplanan verilerin ortalaması ise 3.83 ve ortancası 3.82 çıkmıştır. Skewness katsayısı .52 ve kurtosis katsayısı .08 olarak bulunmuştur. Eğer skewness ve kurtosis katsayıları 1.00'in altında ve ortanca ile ortalama birbirine çok yakın ise bu dağılımın normal bir dağılım olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2010).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Tablo 1'de örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik yönetimlerine ilişkin görüşleri

Örgütsel Sessizlik Yönetimi ile ilgili İfadeler		\bar{X}	Ss
1 Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.		3.18	1.17
2 Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.		2.84	1.11
3 Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.		1.86	.93
4 Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.		2.34	1.23
5 Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.		2.95	1.17
6 Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.		3.11	1.08
7 Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.		4.01	1.05
8 Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar içindir.		2.53	1.05
9 Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.		3.00	1.18
10 Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.		2.73	1.12
11 Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.		3.09	1.28
12 Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.		2.93	1.24
13 Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.		3.60	1.26
14 Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.		3.21	1.21
15 Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.		3.53	1.19
16 Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.		2.94	1.13
17 Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.		2.91	1.18
18 Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.		3.16	1.16
Boyutlar	Yönetici	3.45	1.04
	Duygu	3.36	.86
	İzolasyon	3.00	1.01
	Sessizliğin kaynağı	2.86	.81
	Ortam	3.12	.77

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlardan “öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.” ($\bar{X} = 1.86$) ve “okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.” ($\bar{X} = 2.34$) durumlarının okulda nadiren sergilendiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, örgütsel sessizliği oluşturan unsurlardan “öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.” ($\bar{X} = 4.01$) ve “okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.” ($\bar{X} = 3.60$) durumlarının genellikle ortaya konulduğunu belirtmişlerdir. Örgütsel sessizliğin nedenlerine bakıldığında yöneticinin ($\bar{X} = 3.45$) sessizliğe neden olan en önemli etmen olduğu görülebilir. Bu bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini açıklamaya uygun ortamlar oluşturmamalarının ve “en iyi ben bilirim” yaklaşımını çok fazla sergilemelerinin örgütsel sessizliğe neden olduğu söylenebilir. Tablo 2’de okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkında öğretmen görüşleri aritmetik ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri

	Stratejik Liderlik İfadeleri	\bar{X}	ss
1	Okul müdürümüz, işlerin yapılabilmesi için uzlaşmacı bir tavır sergiler.	4.02	.92
2	Okul müdürümüz, fikirlerimizi şekillendirmede bize yardımcı olur.	3.73	1.02
3	Okul müdürümüz, bize karşı dürüsttür.	4.11	1.00
4	Okul müdürümüz, nüfuzlu kişilerle iyi ilişkiler kurar.	3.60	1.14
5	Okul müdürümüz, sonuçlardan bizi sorumlu tutar.	3.08	1.24
6	Okul müdürümüz “doğru olanı” yapmamız için bizi teşvik eder.	4.05	.93
7	Okul müdürümüz, yardım sağlamak için bir orta yol bulur.	4.02	.90
8	Okul müdürümüz, işlerin nasıl yapılacağına karar verir.	3.98	.77
9	Okul müdürümüz, okul çalışanları ile ortaklık geliştirir.	3.82	.90
10	Okul müdürümüz, görüşlerimize saygı duyar ve onları dikkate alır.	4.02	.89
11	Okul müdürümüz, çalışanların özel hayatına saygı duyar.	4.26	.87
12	Okul müdürümüz, okul dışındaki kurumlarla ve insanlarla ortaklık geliştirir.	4.07	.85
13	Okul müdürümüz, bizi, lider olmaya özendirir.	3.38	1.22
14	Okul müdürümüz, kuralları ve politikaları işletir.	4.06	.88
15	Okul müdürümüz, okulun uzun vadeli hedeflerine bağlı kalmamız konusunda bizi teşvik eder.	3.84	.97
16	Okul müdürümüz, kendisine yardım edildiğinde ödül verir.	3.01	1.33

Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki..... ◆

17	Okul müdürümüz, ilkelere dayalı alınan kararların arkasında durur.	3.99	.95
18	Okul müdürümüz, politika oluşturur.	3.62	1.07
19	Okul müdürümüz, bize karşı dürüsttür.	4.07	1.02
20	Okul müdürümüz, yapılan yardımı karşılıksız bırakmaz.	3.77	1.02
21	Okul müdürümüz, okul için çalışanların katıldığı bir hedef oluşturmaya çalışır.	3.95	.98
22	Okul müdürümüz, okulun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutar.	4.04	.97
23	Okul müdürümüz, fırsatları görmemize yardım eder.	3.75	1.00
24	Okul müdürümüz, verdiğimiz sözlerden bizi sorumlu tutar.	3.77	.95
25	Okul müdürümüz, çalışmalarımızı takip eder.	4.14	.86
26	Okul müdürümüz, yapılmasını istediği işlerin yerine getirilmesi için ödül vaat eder.	2.72	1.33
27	Okul müdürümüz, işlerin yerine getirilmesinde etkisi olan insanlara ulaşmaya çalışır.	3.93	1.02
28	Okul müdürümüz, müracaatlarımızda hiyerarşiyi takip etmemizi söyler.	3.91	1.07
29	Okul müdürümüz, ortak bir vizyon oluşturmaya çalışır.	3.95	.87
30	Okul müdürümüz, işlerin yapılmasında okul çalışanlarının sahip olduğu bilgiyi kullanır.	3.95	.91
31	Okul müdürümüz, güç ve nüfuz sahibi kişilerle ilişkilerini sürdürür.	3.75	1.01
32	Okul müdürümüz, tartışmalarda ve karar alma süreçlerinde okulun temel değerlerini vurgular.	4.05	.85
33	Okul müdürümüz, görüş ayrılıklarında bizimle müzakere eder.	3.85	.98
34	Okul müdürümüz, geniş bir insan kitlesiyle ilişkiindedir.	3.92	.96
35	Okul müdürümüz, bizimle ilişkilerinde karşılıklı yardımlaşmaya önem verir.	4.00	.97
Boyutlar	Dönüşümcü liderlik davranışı	3.77	.78
	Yönetimsel liderlik davranışı	3.88	.53
	Etik liderlik davranışı	4.08	.73
	Politik liderlik davranışı	3.62	.68

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinden "okul müdürümüz, yapılmasını istediği işlerin yerine getirilmesi için ödül vaat eder." ($\bar{X} = 2.72$), "Okul müdürümüz, kendisine yardım edildiğinde ödül verir." ($\bar{X} = 3.01$) davranışlarını nadiren sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin "Okul müdürümüz, çalışanların özel hayatına saygı duyar." ($\bar{X} = 4.26$), "Okul müdürümüz, çalışmalarımızı takip eder." ($\bar{X} = 4.14$) davranışını genellikle ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik

davranışlarından en fazla etik liderlik ($\bar{X} = 4.08$) davranışını sergiledikleri, en az da politik liderlik ($\bar{X} = 3.62$) ve dönüşümcü liderlik ($\bar{X} = 3.77$) davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin okulda ödül sistemini işletme konusunda özen göstermedikleri söylenebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretmenlerin özel hayatına saygı duyduğu ve okulda yürütülen işleri takip ettiği yorumu yapılabilir.

Tablo 3'te Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki öğretmenlerin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yer almaktadır.

Tablo 3. örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde cinsiyete göre t testi sonuçları

Değişkenler	Erkek n=83		Kadın n=127		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Yönetmel	3.88	.54	3.85	.55	.37	.71
Etik	4.14	.72	4.02	.73	1.10	.27
Politik	3.75	.73	3.61	.62	1.54	.12
Dönüşümcü	3.77	.84	3.73	.76	.34	.72
Yönetici	3.34	1.09	3.52	1.00	-1.23	.22
Duygu	3.46	.95	3.29	.79	1.44	.15
İzolasyon	3.06	.99	2.97	1.03	.60	.54
Sessizlik kaynağı	2.84	.80	2.87	.82	-.23	.81
Okul ortamı	2.58	.74	2.53	.72	.46	.64

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerine ilişkin yönetmel liderlik davranışında [t (208) = .37, p > .05], etik liderlik davranışında [t (208) = 1.10, p > .05] politik liderlik davranışında [t (208) = 1.54, p > .05] ve dönüşümcü liderlik davranışında [t (208) = .34, p > .05] cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara ilişkin yönetici boyutunda [t (208) = -.123, p > .05], duygu boyutunda [t (208) = 1.44, p > .05] izolasyon boyutunda [t (208) = .60, p > .05], sessizliğin kaynağı boyutunda [t (208) = -.23, p > .05] ve okul ortamı boyutunda [t (208) = .46, p > .05] cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4'te örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinde branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yer almaktadır.

Tablo 4. Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde branşa göre t testi sonuçları

Değişkenler	Sınıf n=51		Branş n=159		t	P
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss		
Yönetmel	4.09	.52	3.78	.54	3.55	.00*
Etik	4.25	.66	4.01	.74	1.98	.04*
Politik	3.87	.69	3.60	.65	2.54	.01*
Dönüşümcü	4.01	.69	3.66	.81	2.76	.00*
Yönetici	3.25	1.14	3.51	1.00	-1.54	.12
Duygu	3.37	.85	3.36	.86	.08	.93
İzolasyon	2.79	1.12	3.07	.97	-1.76	.07
Sessizlik kaynağı	2.72	.86	2.90	.79	-1.38	.16
Okul ortamı	2.51	.64	2.57	.75	-.49	.62

*p < .05

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerine ilişkin yönetmel liderlik davranışında [t (208) = 3.55, p < .05], etik liderlik davranışında [t (208) = 1.98, p < .05], politik liderlik davranışında [t (208) = 2.54, p < .05] ve dönüşümcü liderlik davranışında [t (208) = 2.76, p < .05] branşa göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara ilişkin yönetici boyutunda [t (208) = -1.54, p > .05], duygu boyutunda [t (208) = .08, p > .05] izolasyon boyutunda [t (208) = -1.76, p > .05], sessizliğin kaynağı boyutunda [t (208) = -1.38, p > .05] ve okul ortamı boyutunda [t (208) = -.49, p > .05] branşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin sınıf öğretmenleri ile iletişimlerinin ve ilişkilerinin branş öğretmenleriyle olan ilişkilere göre daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde yaşa göre varyans analizi sonuçları

Değişkenler	21-30 yaş n=59		31-40 yaş n=81		41+ yaş n=70		F	P
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Yönetsel	3.86	.54	3.91	.53	3.80	.58	.68	.50
Etik	3.82	.82	4.20	.61	4.13	.74	4.17	.00*
Politik	3.61	.61	3.75	.69	3.61	.69	1.13	.33
Dönüşümcü	3.64	.81	3.88	.71	3.67	.87	1.90	.15
Yönetici	3.60	.85	3.40	1.03	3.37	1.18	.90	.40
Duygu	3.15	.73	3.42	.78	3.46	1.02	2.37	.09
İzolasyon	3.02	.95	2.86	1.00	3.15	1.06	1.59	.20
Sessizlik kaynağı	3.02	.82	2.79	.80	2.80	.81	1.63	.19
Okul ortamı	2.56	.78	2.44	.67	2.68	.72	1.96	.14

* $p < .05$

Tablo 5 irdelendiğinde, okul yöneticilerin stratejik liderlik davranışları yönetsel liderlik [F (2, 207) = .68, $p > .05$], politik liderlik [F (2, 207) = 1.13, $p > .05$], dönüşümcü liderlik ve [F (2, 207) = 1.90, $p > .05$] hakkında öğretmenlerin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Etik liderlik davranışında ise [F (2, 207) = 4.17, $p < .05$] yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Etik liderlik ile ilgili hangi yaşlar arasında anlamlı fark olduğuna Scheffe testi ile bakıldığında, 21-30 yaş ($\bar{X} = 3.82$) ile 31-40 yaş ($\bar{X} = 4.20$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere nazaran görüşlerinde okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını daha iyi sergilediklerini düşündükleri değerlendirilebilir.

Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar konusunda öğretmenlerin görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Boyutlara ilişkin elde edilen analiz sonuçları şu şekildedir: yönetici boyutu [F (2, 207) = .90, $p > .05$], duygu boyutu [F (2, 207) = 2.37, $p > .05$], izolasyon [F (2, 207) = 1.59, $p > .05$], sessizliğin kaynağı boyutu [F (2, 207) = 1.63, $p > .05$] ve okul ortamı boyutu [F (2, 207) = 1.96, $p > .05$].

Tablo 6'da Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar ile okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde kıdeme göre varyans analizi sonuçları

Değişkenler	1-10 yıl n=94		11-20 yıl n=79		21+ yıl n=37		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss		
Yönetmel	3.92	.50	3.76	.59	3.93	.54	2.12	.12
Etik	4.00	.77	4.07	.69	4.24	.67	1.36	.25
Politik	3.72	.61	3.56	.76	3.75	.57	1.64	.19
Dönüşümcü	3.77	.77	3.65	.86	3.87	.72	1.05	.35
Yönetici	3.51	.98	3.47	.99	3.23	1.26	1.01	.36
Duygu	3.21	.74	3.59	.90	3.24	.98	4.89	.00*
İzolasyon	2.91	.98	3.08	1.02	3.08	1.06	.77	.46
Sessizlik kaynağı	2.92	.79	2.88	.83	2.63	.79	1.76	.17
Okul ortamı	2.48	.74	2.64	.74	2.55	.65	1.09	.33

*p < .05

Tablo 6'ya bakıldığında, okul yöneticilerin stratejik liderlik davranışlarından yönetmel liderlik [F (2, 207) = 2.12, p > .05], etik liderlik [F (2, 207) = 1.36, p > .05], politik liderlik [F (2, 207) = 1.64, p > .05] ve dönüşümcü liderlik [F (2, 207) = 1.05, p > .05] konusunda öğretmenlerin görüşleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar konusunda öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde, duygu boyutu [F (2, 207) = 4.89, p < .05] hariç anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yönetici boyutu [F (2, 207) = 1.01, p > .05], izolasyon [F (2, 207) = .77, p > .05], sessizliğin kaynağı boyutu [F (2, 207) = 1.76, p > .05] ve okul ortamı boyutu [F (2, 207) = 1.09, p > .05]. Duygu boyutu ile ilgili hangi kıdem grupları arasında anlamlı fark olduğuna Duncett testi ile bakıldığında, 1-10 yıllık kıdemli öğretmenlerin görüşleri (\bar{X} = 3.21) ile 11-20 yıl kıdemli öğretmenler (\bar{X} = 3.59) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda 11-20 yıl kıdemli öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere nazaran görüşlerinde okul yöneticilerinin duygu boyutuna daha çok önem verdiklerini değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 7'de okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri (yönetmel liderlik, etik liderlik, politik liderlik ve dönüşümcü liderlik) ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar (yönetici, duygu, izolasyon, sessizliğin kaynağı, okul ortamı) arasındaki ilişkiye ilişkin pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi ilişkin Pearson momentler çarpımı analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1)Yönetmel	-	.63*	.73*	.74*	-.06	-.14	-.09	-.03	-.26*
(2)Etik		-	.72*	.83*	-.27*	-.36*	-.29*	-.35*	-.54*
(3)Politik			-	.80*	-.26*	-.31*	-.20*	-.17	-.43*
(4)Dönüşümcü				-	-.24*	-.40*	-.26*	-.22*	-.53*
(5)Yönetici					-	.43*	.51*	.65*	.31*
(6)Duygu						-	.53*	.49*	.60*
(7)İzolasyon							-	.55*	.46*
(8)Sessizlik kaynağı								-	.39*
(9)Okul ortamı									-

* $p < .01$

Okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 7 incelendiğinde, okul ortamı boyutunda ($r = -.26, p < .01$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etik liderlik davranışı ile yönetici boyutu ($r = -.27, p < .01$), duygu boyutu ($r = -.36, p < .01$), izolasyon boyutu ($r = -.29, p < .01$), sessizliğin kaynağı boyutu ($r = -.35, p < .01$) ve okul ortamı boyutu ($r = -.54, p < .01$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte politik liderlik davranışı ile yönetici ($r = -.26, p < .01$), duygu boyutu ($r = -.31, p < .01$), izolasyon boyutu ($r = -.20, p < .01$) ve okul ortamı boyutu ($r = -.43, p < .01$) arasında da negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderlik davranışı ile yönetici boyutu ($r = -.24, p < .01$), duygu boyutu ($r = -.40, p < .01$), izolasyon boyutu ($r = -.26, p < .01$), sessizlik kaynağı boyutu ($r = -.22, p < .01$) ve okul ortamı boyutu ($r = -.53, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Bu bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeyleri arttıkça örgütsel sessizliği oluşturan unsurların azalmakta olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 8’de okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinin (yönetmel liderlik, etik liderlik, politik liderlik ve dönüşümcü liderlik) örgütsel sessizliği oluşturan unsurların (yönetici, duygu, izolasyon, sessizliğin kaynağı, okul ortamı) yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin stratejik liderlik düzeylerinin örgütsel sessizliği oluşturan unsurlara etkisini inceleyen regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Yönetici			Duygu			İzolasyon			Sessizliğin Kaynağı			Okul Ortamı		
	β	t	p	β	t	P	B	t	p	B	t	p	B	t	p
Sabit		8.15	.00		10.04	.00		7.54	.00		9.12	.00		12.91	.00
Yönetmel	.35	3.40	.00	.38	3.96	.00	.23	2.24	.02	.32	3.19	.00	.32	3.69	.00
Etik	-.21	-1.76	.07	-.08	-.77	.43	-.24	-2.03	.04	-.54	-4.74	.00	-.30	-3.01	.00
Politik	-.29	-2.49	.01	-.08	-.74	.45	-.22	-1.18	.85	-.01	-1.14	.88	-.08	-1.86	.38
Dönüşüm	-.09	-.63	.52	-.55	-3.98	.00	-.21	-1.42	.15	.00	.01	.99	-.45	-3.57	.00

Yönetici: $R=.36$, $R^2=.13$; $F= 8.00$, $p<.05$

Duygu: $R=.47$, $R^2=.22$; $F= 15.09$, $p<.05$

İzolasyon: $R=.33$, $R^2=.10$; $F= 6.25$, $p<.05$

Sessizliğin kaynağı: $R=.43$, $R^2=.18$; $F= 11.64$, $p<.05$

Okul ortamı: $R=.60$, $R^2=.36$; $F= 28.76$, $p<.05$

Tablo 8 incelendiğinde, stratejik liderlik düzeylerinden yönetsel liderlik, etik liderlik, politik liderlik ve dönüşümcü liderlik boyutlarının birlikte yönetici boyutu ($R = .36$, $p < .05$), duygu boyutu ($R = .47$, $p < .05$), izolasyon boyutu ($R = .33$, $p < .05$), sessizliğin kaynağı boyutu ($R = .43$, $p < .05$) ve okul ortamı boyutu ($R = .60$, $p < .05$) ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir. Regresyon analizine göre, yönetici boyutunun anlamlı yordayıcıları yönetsel liderlik ($\beta = .35$, $p < .05$) ve politik liderlik ($\beta = -.29$, $p < .05$). Duygu boyutunun anlamlı yordayıcıları ise yönetsel liderlik ($\beta = .38$, $p < .05$) ve dönüşümcü liderlik ($\beta = -.55$, $p < .05$) olarak tespit edilmiştir. İzolasyon boyutunun iki tane anlamlı yordayıcı bulunmaktadır. Bunlar, yönetsel liderlik ($\beta = .23$, $p < .05$) ve etik liderlik ($\beta = -.24$, $p < .05$). Örgütsel sessizliği oluşturan unsurların diğer bir boyutu olan sessizliğin kaynağı boyutunun yordayıcıları, yönetsel liderlik ($\beta = .32$, $p < .05$) ve etik liderlik ($\beta = -.54$, $p < .05$) olarak görülmüştür. Örgütsel sessizliği oluşturan unsurların son boyutu olan okul ortamı boyutunun yordayıcıları, yönetsel liderlik ($\beta = .32$, $p < .05$), etik liderlik ($\beta = -.30$, $p < .05$) ve dönüşümcü liderlik ($\beta = -.45$, $p < .05$), olarak saptanmıştır. Bu bulgular ışığında okul yöneticisi stratejik liderlik davranışlarını –yönetsel liderlik, etik liderlik, politik liderlik ve dönüşümcü liderlik- sergiledikçe örgütsel sessizliği oluşturan unsurların ortadan kalkacağı veya azalma eğilimi göstereceği söylenebilir.

Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlardan yönetici alt boyutunun yordayıcıları yönetsel ve politik liderlik davranışlarıdır ve bu alt boyutun %13'ünü yordamak-

tadır ($R^2=.13$). Bununla birlikte örgütsel sessizliğin diğer bir alt boyutu olan duygu boyutunda ise yönetsel ve dönüşümcü liderlik davranışları bu alt boyutun %22'sini yordamaktadır ($R^2=.22$). İzolasyon ve kaynak boyutuna bakıldığında, yönetsel ve etik liderlik davranışlarının bu boyutları sırasıyla %10 ve %18 düzeyinde yordadığı görülmektedir ($R^2=.10$; $R^2=.18$). Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlardan sonuncusu okul ortamı boyutunda ise yönetsel, etik ve dönüşümcü liderlik davranışları bu alt boyutu %36 yordadığı saptanmıştır ($R^2=.36$).

Tartışma ve Öneriler

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarını genelde sergiledikleri en fazla da etik liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul ortamında örgütsel sessizliğin yaşanma düzeyinin orta seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Örgütsel sessizliğin nedenleri irdelendiğinde, yönetici etmeninin örgütsel sessizliğe neden olan en önemli unsur olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Ayan'ın (2013) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Stratejik liderlik düzeyleri ile örgütsel sessizliği oluşturan unsurlar arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazında ortaya çıkan sonuçlarla paralellik göstermektedir (Alparslan ve Kayalar, 2012; Ayan, 2013; Erol ve Köroğlu, 2013; Kılıç, Keklik, ve Yıldız, 2014; Taşkıran, 2011). Yöneticiler, stratejik liderlik davranışlarını sergiledikleri sürece örgütsel sessizliğin önüne geçebileceklerdir. Bu liderlik davranışlarını sergilemediklerinde ise bu durum örgütsel sessizliği tetikleyecektir.

Örgütsel sessizliği oluşturan unsurlardan yönetici boyutunun anlamlı yordayıcılarının yönetsel ve politik liderlik olduğu görülmüştür. Yönetsel liderlik davranışlarına bakıldığında genelde örgütün işleyişi için kurallar koyma ve bu kurumda işleyişi kontrol etme üzerinde durduğu görülmektedir. Politik liderlik davranışı ise örgüt içi ve örgüt dışı paydaşlarla ilişkiler kurma üzerine odaklanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, öğretmenlerin yöneticilerden kurumdaki işleyişi izlemeleri ve örgüt içi ve dışı paydaşlarla iyi ilişkiler kurabilmelerini bekledikleri söylenebilir. Taşkıran (2013) da bu konuda yöneticilerin inisiyatif kullanan ve sağlıklı ilişkiler kuran kişiler olması gerektiği; bu sayede örgütsel sessizliğin önlenebileceğini belirtmiştir.

Örgütsel sessizliğin diğer bir nedeni olan duygu boyutunun anlamlı yordayıcılarının yönetsel ve dönüşümcü liderlik olduğu görülmektedir. Örgütte olumlu duygu atmosferi oluşturmanın yollarından birisi, yöneticilerin yönetsel ve dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleridir. Dönüşümcü liderlik özelliği irdelendiğinde, bu liderlik türünde en temel unsurlarından birisinin değişim ve dönüşüm için ortak bir duygu, ortak bir vizyon oluşturma olduğu söylenebilir. Öğretmenler de örgütsel sessizliği önleme konusunda yöneticilerden olumlu ortak bir duygu oluşturmalarını beklemektedirler. Kılıç ve arkadaşları da (2014), dönüşümcü liderlik davranışının oluşturduğu olumlu atmosferin örgütsel sessizliği önlediğini ifade etmişlerdir.

İzolasyon ve sessizliğin kaynağı boyutlarının yordayıcılarının yönetsel ve etik liderlik davranışı olduğu tespit edilmiştir. Etik liderlik davranışları incelendiğinde, genel olarak saygı, güven ve dürüstlük üzerinde durduğu görülmektedir. Bu tavırları sergileyen yöneticilerin çalışanlarının izole olmalarını önleyecekleri söylenebilir. Morrison ve Milliken (2000) de güven, saygı ve dürüstlük sergileyen yöneticilerin oluşturduğu bir ortamda çalışanlar görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ve köşeye çekilmeyecekleri belirtilmiştir (Morrison & Milliken, 2000).

Okul ortamı boyutunun yordayıcıları, yönetsel, etik ve dönüşümcü liderlik olarak saptanmıştır. Bu üç liderlik davranışının ortak noktası açık örgüt iklimini oluşturma yönündedir. Bu davranışlar etkili bir şekilde sergilenirse açık bir okul ikliminin oluşabileceği, aksi takdirde kapalı bir okul iklimi oluşabileceği söylenebilir. Açık okul ikliminin olduğu bir ortamda da örgütsel sessizlik olması ve çalışanların örgütün gelişmesi ve ilerlemesi ile ilgili görüş ve önerilerini kendilerine saklamaları beklenmez. Richards da bu doğrultuda etkili okulların açık okul iklimine sahip okullar olduğu ve bu okullarda örgütsel sessizliğin görülme olasılığının çok düşük olduğu üzerinde durmuştur (Richards, 1986).

Sonuç olarak, okul yöneticisi, stratejik liderlik davranışları sergileyerek örgütünde doğabilecek örgütsel sessizliği önleyebilir. Bunun yanı sıra okulunda örgütsel sessizliği oluşturan unsurları (yönetici, duygu, izolasyon, sessizliğin kaynağı, okul ortamı) bildiklerinden bu alanlara odaklanabilir.

Araştırmacılar, stratejik liderlik ve örgütsel sessizlik konusunda örgütsel sessizliğin yoğun yaşandığı bir okulu seçerek bu okulda bir durum çalışması yapabilirler. Ayrıca bu okulda okul kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi de incelenebilir.

Kaynakça

- Alparslan, A., ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 136 -147.
- Altınkurt, Y. (2007). Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. K. (2012). Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. K., Güçlü, N., ve Pisapia, J. (2015). The relationship between school principals' strategic leadership actions and organizational learning. *American Journal of Educational Studies*, 7 (1), 5-25.
- Bacı, A. (2001). *Etkili okul ve okul gelişirime*. Ankara: PegemA.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. . *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.

◆ Nezahat Güçlü / Ömür Çoban / Ramazan Atasoy

- Bass, B. M., ve Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218.
- Boal, K., ve Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Bowen, F., ve Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: the dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6).
- Brinsfield, C. T. (2009). Employee silence: investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factor. *Yayınlanmış Doktora Tezi*. Amerika: The Ohio State Üniversitesi.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Carter, M., ve Greer, C. (2014). Strategic leadership: Values, styles and organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375-393.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 77-87.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütsel sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çavuş, M., Develi, A., ve Saroğlu, G. (2015). Mobbing ve örgütsel sessizlik: enerji sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 10-20.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Drucker, P. F. (1996). *21. yy. için yönetim tartışmaları*. (T. Bahçivangil, & G.Gorbon, Çev.) İstanbul: Epsilon.
- Dyne, L., Ang, V. S., ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employeesilence and employee voice as multidimensional construct. *Journal of Management Studies*, 40-56.
- Elma, R. (2010). Kamu yönetiminde kurumsal dönüşüm ve stratejik liderlik. *Yüksek Lisans Tezi*. Karaman: Kahramanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, G., ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 45-64.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi kuramsal ve uygulamalı*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hambrick, D. (2007). *The executive effect: Concepts and methods for studying top managers*. Greenwich: JAI Press.

Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki..... ♦

- Hambrick, D., ve Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hoy, W., ve Miskel, C. (2010). *Educational administration:theory, reseach and practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4(6), 443-465.
- Kaygın, E., ve Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi-kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 95-113.
- Kılıçlar, A., ve Harbaloğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki:Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 328-346.
- Kılınçkaya, B. (2013). İl millî eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin araştırması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2. b.). New York: The Guilford.
- Kline, B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2. b.). New York: The Guilford.
- Köse, E. (2013). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 27-36.
- Lin, W., ve Pfau, M. (2007). Can inoculation work against the spiral of silence? A study of public opinion on the future of Taiwan. *International Journal of Public Opinion Research*, 19(2), 155-172.
- Maria, W. D. (2006). Brother secret, sister Silence: Sibling conspiracies against managerial integrit. *Journal of Business Ethics*, 65(3), 219– 234.
- McGowen, R. A. (2003). Organizational discourses: Sounds of silence. *3rd International Critical Management Studies Conference* (s. 1–7). LancasterUniversity.
- Morrison, E. W., ve Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25, 706-725.
- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman.
- Nartgün, Ş., ve Kartal, V. (2014). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47 – 67.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (11. b.). Ankara: Pegem.
- Özgan, H., ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri. *e-İnternational Journal Of Educational Research*, 3(4), 33-49.

◆ Nezahat Güçlü / Ömür Çoban / Ramazan Atasoy

- Pinder, C., ve Harlos, K. P. (2001). Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel And Human Resources Management*, 20, 331 -369.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. New York: Information Age.
- Pisapia, J., Guerra, D., & Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41-67.
- Richards, D. (1986). Productive and effective schools. *The Annual Conference of American Finance Association*. Chicago, Illinois: AFA.
- Robbins, S., ve Judge, T. (2013). *Organizational behaviour* (16. b.). London: Prentice Hall.
- Ryan, K., ve Oestreich, D. (1991). *Driving fear out of the workplace: how to overcome the invisible barriers to quality, productivity, and innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economy Review*, 51, 1-17.
- Scott, R. L. (1993). Dialectical tensions of speaking and silence. *Quarterly Journal of Speech*, 79(1), 1-18.
- Shoemaker, P., Breen, M., ve Stamper, M. (2000). Fear of social isolation: testing an assumption from the spiral of silence. *Irish Communications Review*, 8, 65-78.
- Şehitoğlu, Y., ve Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(4), 87-110.
- Şimşek, E., ve Aktaş, H. (2013). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.
- Şimşek, Ö. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel ilkeler ve LİSREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Tayfun, A., ve Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.
- Toffler, A. (1981). *Third wave*. London: Pan.
- Ülker, M. (2009). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vakola, M., ve Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investig. employee relations. *ABI/Inform Global*, 4(5), 445-527.

OKUMA BECERİLERİNİN FEN BİLİMLERİ OKURYAZARLIĞINA ETKİSİ

Volkan Hasan KAYA*

Öz: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA- Program for International Student Assessment) okuma becerileri ve fen bilimleri okuryazarlığı kavramlarının önemine vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada PISA 2015 verileri kullanılarak Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri ve fen bilimleri okuryazarlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların (sözlük, dünya klasikleri ve şiirler) evde bulundurulmasının Fen Bilimleri Okuryazarlığı **üzerine** etkisi de araştırılmıştır. Ayrıca, okuldaki Türkçe derslerinin ve okul saatleri dışında öğrencilerin Türkçe dersine ayırdıkları zamanın fen bilimleri okuryazarlığına etkisinin olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, PISA 2015'de Türk öğrencilerinin okuma becerilerini ve fen bilimleri okuryazarlıklarına ilişkin becerilerini ölçen bilişsel testlerden yararlanılmıştır. Veriler, PISA'nın resmi sitesindeki paylaşımaya açık veri dosyalarından internet aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde parametrik testler uygulanmıştır. Ayrıca, korelasyonlar ve t-testleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Okuma becerileri ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hatta, **öğrencilerin** Türkçe becerilerini arttıran kaynakların (sözlük, dünya klasikleri ve şiirler) evde bulundurulmasının Fen Bilimleri Okuryazarlığı **üzerinde** pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Fen Okuryazarlığı, PISA, Türkçe, Okuma Becerileri

* Bremen Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Enstitüsü, Bremen, ALMANYA.

THE IMPACT OF READING SKILLS ON SCIENCE LITERACY

Volkan Hasan KAYA*

Abstract

In the Program for International Student Assessment (PISA), reading skills and science literacy are emphasized. The aim of this study was to determine the relationship between reading skills and science literacy of students aged 15 years in Turkey using PISA 2015 data. It was also searched whether keeping resources (a dictionary, classic literature and books of poetry) at home, has any effect on science literacy. Moreover, it was aimed to reveal whether there is any relationship between the time spent on Turkish language at school and outside the school and students' science literacy. This study is a descriptive research. As a research instrument, the researcher used the results of cognitive tests utilised by PISA in 2015 to assess students' reading skills and science literacy skills. The data were obtained from the official website of PISA. In this study, parametric tests were used in evaluating the quantitative data. Moreover, correlations and T-tests were used. The results show that there is a positive and a meaningful relationship between reading skills and science literacy. Furthermore, it was found that there is a positive and a meaningful relationship between the keeping resources (a dictionary, classic literature and books of poetry) at home increases students' science literacy besides Turkish language skills.

Keywords: Science, Science Literacy, PISA, Turkish, Reading Skills

Giriş

Öğrencilerin fen başarısını etkileyen faktörlerden biri Türkçe'yi etkin kullanmalarıyla ilişkilidir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerin fen başarılarını arttırmak için öğrenciler o sınavda yer alan fen ile ilgili basit bir örneği dahi doğru anlayabilme ve bu doğrultuda cevaplandırmalıdır. Türkçe sayesinde öğrenciler dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren bireyler yetiştirme olarak yetişir (MEB, 2006). Bu özellikte bireyler yetiştirilmesi de dilin ne kadar etkin bir şekilde kullanıldığı ile alakalıdır. Ülkemizdeki fen programlarından biri olan Fen ve Teknoloji Programı'nın

* Bremen University, Institute of Science Education, Bremen, GERMANY.

da Türkçe ile fen öğretimi arasındaki ilişkinin önemini farkında olarak geliştirildiği anlaşılmaktadır. Çünkü Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda belirtildiği üzere fen ile ilgili yeni kavramlar sunulurken bir yandan da gündelik dilde kullanılan fen kavramlarının bilimsel kullanımlarındaki anlam kaymalarının kavranmasına ağırlık verilmiş; böylece öğrencilerin Türkçe'yi doğru kullanma becerilerine katkı sağlanacağı düşünülmüştür (MEB, 2005). Uluslararası çalışmalardan biri olan PISA'da da okuma becerilerinden diğer bir ifadeyle "okuma becerileri okuryazarlığı"ndan bahsedilmekte ve bu kavram ile "okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesi" olarak ifade edilmektedir. (MEB, 2011).

PISA'da okuma becerilerinin yanında vurgu yapılan kavramlardan biri de fen okuryazarlığıdır. Aslında bu kavram ülkemizdeki fen eğitimcileri için de önemli bir kavramdır. Bunun nedeni, 2006 yılında yenilenen Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ile 2013 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının bu kavramı ön plana çıkarmasıdır. Fen Bilimleri Okuryazarlığı sayesinde doğa kendi örtüsü içinde meraklı ve duyarlı kişileri yetiştirmek amaçlanmıştır (Kaya ve Kazancı, 2009). Çünkü fen bilimleri okuryazarlığı sayesinde bireyler araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenendir (MEB, 2013). OECD'ye (2013) göre de bilimsel olarak okuryazar bir birey, bilim ve teknoloji ile ilgili araştırmalarla meşgul olmaya istekli olmalı ve bilimsel olarak olguları açıklayabilmeli, bilimsel araştırmayı tasarlayabilmeli ve değerlendirebilecek yeterliklere sahip olmalıdır. Ayrıca bilimsel olarak verileri ve kanıtları yorumlayabilme yeterliliğine de sahip olmalıdır. Ancak, fen bilimleri okuryazarlığı, fen eğitiminde istenilen sonuçlara ulaşmada yavaş olarak kullanılmasına rağmen, anlamı/tanımı üzerinde bir görüş birliği olmadığı görülmektedir (DeBoer, 2000). Fen Bilimleri okuryazarlığı kavramı, sürekli olarak fen eğitiminde gerçekleşen uluslararası gelişmelerden etkilenerek ve bu doğrultuda bu kavram günümüzün fen eğitimi gerekliliklerini karşılayabilmesi için sürekli gelişime açık olacağı, kapsamında sürekli değişime uğrayarak fen öğretimindeki yerini ve önemini koruyacağı da öngörülmektedir.

PISA'da vurgu yapılan kavramlarından biri olan okuma becerileri, eğitim ortamlarında ve günlük yaşantıda sıklıkla kullanılan becerilerden biridir (Gülleroğlu, Bilican Demir ve Demirtaşlı, 2014). Bu beceri ilköğretim çağında kazanılmakta olup, bu beceriyi kazandırma konusunda Türkçe öğretim programlarına ve bu programın uygulayıcılarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Batur ve Alevli, 2014). Okuma becerileri başlı başına Türkçe dersinin bir etkinliği olarak görülse de hem sözel hem de sayısal derslerdeki anlama ile ilişkilidir (Bektaş Esen ve Yiğit, 2013). Bu nedenle okuma becerilerinin fen bilimleri ve matematiği doğrudan etkilediğinin farkında olunması gerekir. Ayrıca bu sorumluluk sadece Türkçe öğretim programı geliştirilirken değil diğer öğretim programları geliştirilirken de dikkate alınmalıdır.

Alan yazın tarandığında okuma becerileri (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Batur ve Alevli, 2014; Karaaslan, 2016; Özer ve Özberk, 2011; Şanlıbaba ve Gümüş, 2013; Şengül

Avşar ve Yalçın, 2015; Yıldırım, 2012; Yıldız, 2015; Yıldız-Durak ve Seferoğlu, 2016) ve fen okuryazarlığı (Chiu, 2007; Fuchs ve Wößmann, 2007; Kaya ve Doğan, 2016; Özer, 2009; Tunç Şahin ve Say, 2010) ile ilgili pek çok araştırma mevcut olup; özellikle ülkemizde disiplinlerarası araştırmaların (Polat, Kaya ve Gödek, 2016) yaygın olmadığı görülmektedir. Ancak Türkçe'yi hem öğretmenler hem de öğrenciler ne kadar etkili kullanırlarsa ve/veya onlara nasıl etkili kullanabilecekleri konusunda yol gösterilirse ve gelişimleri desteklenirse fen başarılarına etkileri daha olumlu olacaktır. Bu başarıyı arttırmak amacıyla bu çalışmada PISA 2015 verilerine göre ülkemizde 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri ile fen bilimleri okuryazarlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların evde bulundurulmasının Fen Bilimleri Okuryazarlığına etkisi de araştırılmıştır. Ayrıca Türkçe becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığı üzerine etkisi belirlenmeye çalışılacaktır. Bu kapsamda;

- Fen Bilimleri Okuryazarlığı ile ilgili alt faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişki nasıldır?
- Evde Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların (sözlük, dünya klasikleri ve şiirler) bulunmasının Fen bilimleri okuryazarlığına etkisi nedir?
- Öğrencilerin bilimsel bilgi edinmeye yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırmada betimsel çalışma modeli kullanılmıştır. Bu modelleme sayesinde bir konudaki halihazırdaki durum araştırılır (Kırcaali-İftar, 1999). Ayrıca, PISA 2015 uygulamasında seçilen örneklem Türkiye için öncelikle rastgele örneklem yöntemi ile okullar, sonrasında ise seçilen her bir okuldan ise yine rastgele örneklem yöntemi ile bir sınıf seçilerek iki basamaklı bir yöntem ile örneklem belirlenmiştir. Tablo 1'de araştırmanın örnekleme, PISA 2015'e katılan Türk öğrencilerinin Fen Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri ortalama puanı yer almaktadır.

Tablo 1: PISA 2015’de Türk öğrencilerinin Fen Okuryazarlığı ve Okuma Becerileri Ortalama Puanı ve Örneklem (OECD, 2016 ve <http://www.oecd.org/pisa/data/>, 2016)

	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puan	Okuma Becerileri Ortalama Puanı	Örneklem Öğrenci Sayısı
Kız Öğrenciler	429	442	2938
Erkek Öğrenciler	422	414	2957
Türk Öğrenciler	425	428	5895
OECD Ortalaması	493	493	-

Tablo 1’de görüldüğü üzere, örneklemdeki öğrencilerin 2938’si kız, 2957’si erkektir. PISA 2015 verilerine göre kız öğrencilerin hem fen okuryazarlığı hem de okuma becerileri ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türk öğrencilerin hem fen okuryazarlığı hem de okuma becerileri ortalamasının OECD ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada PISA 2015 uygulamalarına katılan öğrenci anketlerinden, fen bilimleri ve okuma becerileri bilişsel testlerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Veriler, PISA’nın resmi sitesinden (<http://www.pisa.oecd.org>) internet aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırma soruları kapsamında verileri analiz edebilmek için SPSS 17 programından yararlanılmıştır. Araştırmada yordayıcı değişkenler (okuma becerileri) ile yordanan değişken (Fen Bilimleri Okuryazarlığı) arasındaki ilişkiler sınanmıştır. Bu sayede disiplinlerarası bağlantılar ortaya çıkarılarak, derslerin birbirlerini destekleyici bir şekilde müfredatlarda yer almasına olanak sağlanabileceği düşünülmüştür (Polat, Kaya ve Gödek, 2016). Araştırmada nicel verilerin analizinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde parametrik testler (t-testi) uygulanmıştır. Ayrıca korelasyon analizi de gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde SPSS analizleri ile araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Analizlerin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı olup olmamalarına göre tablolarla ifade edilmiştir. Tablo 2’de Türkçe dilinin konuşulma oranları yer almaktadır.

Tablo 2: Türkçe Dilinin Konuşulma Oranı

Konuşulan Dil	PISA 2015	PISA 2012
	%	%
Türkçe	92,7	93,6
Diğer Diller	7,3	6,4

Tablo 2’de görüldüğü üzere, PISA 2012 ve 2015 verilerine göre sınava Türkiye’den katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe konuşurken; diğer dillerin konuşulduğu da görülmektedir.

Tablo 3’de ise Okuma Becerileri (OB) ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı (FBO) arasındaki korelasyon yer almaktadır.

Tablo 3: OB ile FBO arasındaki korelasyon

PISA		FBO	OB
2012	r	1	
	FBO		
	p		
	N	4848	
	r	,89(**)	1
	OB		
	p	,000	
	N	4848	4848
2015	r	1	
	FBO		
	p		
	N	5895	
	r	,91(**)	1
	OB		
	p	,000	
	N	5895	5895

** p < 0.01

Tablo 3’de görüldüğü üzere PISA 2012 ve 2015 verilerine göre Fen Bilimleri Okuryazarlığı ile Okuma becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{PISA\ 2012} = 0,89$, $r^2 = 0,79$ p < .01 ; $r_{PISA\ 2015} = 0,91$, $r^2 = 0,83$ p < .01). Buna göre; Okuma becerileri arttıkça Fen Bilimleri Okuryazarlığının da arttığı söylenebilir. Ayrıca, Fen Bilimleri Okuryazarlığında toplam varyansın yaklaşık olarak PISA 2012’ye göre %79’unun, PISA 2015’e göre de % 83’ünün okuma becerilerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4’de ise Okuma Becerileri ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı alt boyutları olan Bilimsel olarak olguları açıklama (BA), Bilimsel Araştırmayı Tasarlama ve Değerlendirme (BATD), Bilimsel olarak verileri ve kanıtları yorumlama (BOVKY) arasındaki korelasyon yer almaktadır.

Tablo 4: PISA 2015 verilerine göre Okuma becerilerinin Fen Bilimleri Okuryazarlığı alt boyutları ile ilişkili korelasyonu

		FBO	OB	BATD	BOVKY	BA
FBO	R	1				
	P					
	N	5895				
OB	R	,91**	1			
	P	,000				
	N	5895	5895			
BATD	R	,96**	,89**	1		
	P	,000	,000			
	N	5895	5895	5895		
BOVKY	R	,97**	,88**	,93**	1	
	P	,000	,000	,000		
	N	5895	5895	5895	5895	
BA	R	,97**	,87**	,92**	,94**	1
	P	,000	,000	,000	,000	
	N	5895	5895	5895	5895	5895

Tablo 4’de görüldüğü üzere Fen Bilimleri Okuryazarlığı ile kendi alt boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{BATD} = 0,96$, $r_{BOVKY} = 0,97$, $r_{BA} = 0,97$, $p < .01$). Ayrıca, Okuma Becerileri ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı alt boyutları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{BATD} = 0,89$, $r_{BOVKY} = 0,88$, $r_{BA} = 0,87$, $p < .01$). Buna göre; **Türk öğrencilerinin Okuma becerileri arttıkça Bilimsel olarak olguları açıklama (BA), Bilimsel Araştırmayı Tasarlama ve Değerlendirme (BATD), Bilimsel olarak verileri ve kanıtları yorumlama (BOVKY) becerilerinin arttığı** söylenebilir. Bu alt becerilerin artması da Fen Bilimleri Okuryazarlığını arttıracaktır.

Tablo 5’de Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların (sözlük, klasik kitaplar ve şiir kitapları) evde bulundurulması ile Fen Bilimleri okuryazarlığı arasında ilişki yer almaktadır.

Tablo 5: Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların evde bulundurulmasının Fen Bilimleri Okuryazarlığı Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Bulundurma Durumu	N	S	sd	T	P	
Sözlük Bulundurma	Evet	5448	426,00	72,57	5764	12,78	,000
	Hayır	318	372,93	61,71			
Dünya Klasikleri Bulundurma	Evet	3027	442,13	72,54	5685	20,98	,000
	Hayır	2660	402,87	67,91			
Şiir Kitabı Bulundurma	Evet	3211	428,60	74,28	5696	6,18	,001
	Hayır	2487	416,57	71,13			

Analiz sonuçları, öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığı ortalamasının sözlük bulundurma, dünya klasikleri bulundurma ve şiir kitabı bulundurma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{\text{sözlük (5764)}} = 12,78$, $p < 0.01$; $t_{\text{dünya klasikleri (5685)}} = 20,98$, $p < 0.01$; $t_{\text{şiir kitapları (5696)}} = 6,18$, $p < 0.01$). Sözlük bulunduranların fen bilimleri okuryazarlığı ortalamaları ($X = 426,00$), bulundurmayanların fen bilimleri okuryazarlığı ortalamalarına ($X = 372,93$) göre daha olumludur. Dünya klasikleri bulunduranların fen bilimleri okuryazarlığı ortalamaları ($X = 442,13$), bulundurmayanlara ($X = 402,87$) göre daha olumludur. Şiir kitabı bulunduranların fen bilimleri okuryazarlığı ortalamaları ($X = 428,60$), bulundurmayanlara ($X = 416,57$) göre daha olumludur. Bir diğer ifadeyle, **Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların (sözlük, klasik kitaplar ve şiir kitapları) evde bulunması, Fen Bilimleri okuryazarlığını arttırmaktadır.**

Tablo 6'de öğrencilerin bilgi edinmeye yönelik görüşleri hakkında yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 6: Öğrencilerin bilgi edinmeye yönelik öğrencilerin görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)	f	(%)
Bilim ile ilgili okumayı seviyorum	760	13,5	1403	25,0	2487	44,3	969	17,2
Bilimsel bilgi edinmekten hoşlanırım	712	12,7	1025	18,3	2705	48,3	1160	20,7
Bilimle ilgili bilgiler ilgimi çeker	714	12,8	1006	18,0	2682	47,9	1192	21,3

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğrencilerin % 38,5'i bilim ile ilgili okumayı sevmediklerini belirtirken, % 31'i de yeni bilimsel bilgi edinmedikten hoşlanmadıklarını ve bilim ile ilgili öğrenilenlerin ilgilerini çekmediğini belirtmektedir. Öğrenci görüşlerine göre, eğitim süreci içerisinde öğrencilerin yeni bilgi edinmeye yönelik ilgilerinin azaldığı, yeni bilgi edinmek için çaba göstermedikleri ve bunun da öğrencilerin bilimsel konuları okumayı sevmediklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7'de 2015 PISA verilerine göre Türk öğrencilerin okuma becerileri ve fen okuryazarlığı düzeylerinin oranları yer almaktadır.

Tablo 7: Okuma Becerileri ile Fen Okuryazarlığı düzeylerinin oranı (OECD, 2016)

	1. Düzey	1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey	6. Düzey
	Altı	%	%	%	%	%	%
Okuma Becerisi	13,2	26,8	32,6	21,1	5,7	0,6	0
Fen Bilimleri	12,9	31,6	31,3	19,1	4,8	0,3	0

Tablo 7'den, araştırmaya katılan Türk öğrencilerinin % 40'ının okuma becerilerinde, % 44,5'inin de fen bilimleri okuryazarlığında temel becerilere sahip olmadıkları ve okuduğunu anlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 8'de bir akademik dönemde Türkçe dersinin öğrenilmesi için öğrencinin ek olarak yaklaşık olarak haftada harcadığı zaman (TÖEH) ve haftada Türkçe için gerekli olan ders saati (HTGODS) ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı arasındaki korelasyon yer almaktadır.

Tablo 8: TÖEH ve HTGODS ile FBO arasındaki korelasyon

		FBO	TÖEH	HTGODS
FBO	R	1		
	P			
	N	5895		
TÖEH	R	-,19**	1	
	P	,000		
	N	5391	5391	
HTGODS	R	,20**	,06**	1
	P	,000	,000	
	N	5736	5333	5736

Tablo 8’de de görüldüğü üzere haftada Türkçe için gerekli olan ders saati (HTGODS) ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,20$, $p < .01$). Ayrıca Türkçe dersinin öğrenilmesi için ek olarak yaklaşık olarak öğrencilerin haftada harcadıkları zaman (TÖEH) ile Fen Bilimleri Okuryazarlığı arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -0,19$, $p < .01$). Türkçe’ye ayrılan zaman arttıkça Fen Bilimleri okuryazarlığının azaldığı görülmektedir.

Tartışma

Fen Bilimleri Okuryazarlığı ve Fen Bilimleri Okuryazarlığı alt boyutları ile Okuma becerileri arasındaki korelasyonun yüksek düzeyde olmasından dolayı fen bilimleri okuryazarlığını artırmak için yapılan her türlü okumaya yönelik (hikaye, roman, dergi) etkinlik, öğrencilerin Fen Bilimleri okuryazarlığına katkı sağlayacaktır. Bu durumu destekleyen bir diğer sonuç ise Türkçe becerilerini arttıracak kaynakların (sözlük, klasik kitaplar ve şiir kitapları) evde bulunması, Fen Bilimleri okuryazarlığını arttırmaktadır. Aslında öğrencilerin sayısal alanlarda (fen bilimleri ve matematik) başarılı olması için fen bilimleri ve matematik dersine karşı gösterdiği ilginin yanı sıra öğrencilerin başarısına etki edecek durumlardan birisi de **öğrencilerin** okumaya karşı ilgisidir. Bu nedenle öğrenciler, Türkçe becerilerini arttırmaya yönelik etkinliklerle desteklenmelidir. Bu sayede de Türk öğrencilerin bilimsel olarak olguları açıklama, bilimsel araştırmayı tasarlama ve değerlendirme, bilimsel olarak verileri ve kanıtları yorumlama becerileri de artacaktır. Bu sonucu destekler nitelikli çalışmalardan birinde ise PISA 2012 verilerine göre Türk öğrencilerinin fen bilimleri okuryazarlığı ortalamasının evlerinde dünya klasikleri, şiir kitapları ve yardımcı kaynaklar bulunduranların fen

bilimleri okuryazarlığı ortalamaları, bulundurmaya göre daha olumludur (Kaya ve Doğan, 2016). Bir diğer çalışmada da PISA 2006 verilerine öğrencilerin fen bilimleri başarıları üzerinde eğitim materyallerine (edebi eser, sanat eseri, yardımcı kitap ve şiir kitabı) sahip olma arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Özer, 2009). Chiu (2007) da çalışmasında daha çok eğitimsel kaynaklara sahip olan öğrencilerin fen bilimleri okuryazarlığında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışma sonuçlarına göre okuma becerileri ile fen bilimleri okuryazarlığı arasındaki ilişkinin ne kadar önemli olduğu sonucu ortaya konmuştur. Okuma becerisinin önemi akademik gelişimin sağlanmasında, hayat boyu öğrenmeyi ve kendini geliştirme sağlanmasında da edinilmesi gereken en temel ve önemli becerilerden birisidir (Karadağ, 2014). Bu nedenle, eğitimin amaçlarından biri de ilköğretim kademesiyle başlayarak okumanın bir alışkanlık haline getirilmesidir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009). Bu sayede bu alışkanlığı kazanan öğrencilerin eğitim başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (Yılmaz, 2012). Ancak, günümüz Türkiye’de okuma alışkanlığı giderek azalmakta ve bu soruna çözüm üretilmesi konusunda yeterince sahip çıkılmamaktadır (Bircan ve Tekin, 1989; Yılmaz, 1989). PISA 2015 verilerine göre de araştırmaya katılan Türk öğrencilerin % 40’ının okuma becerilerinde, % 44,5’inin fen bilimleri okuryazarlığında temel becerileri sahip olmadıkları ve okuduğunu anlamakta zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerileri konusunda 2012’de araştırmaya katılan Türk öğrencilerinin % 52’si 2. düzey ve altı iken, 2015’te sadece temel becerilere sahip ve okuduğunu anlamakta zorlanan öğrenci oranının artarak yüzde 72,6 olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, 2012 yılında fen bilimlerinde ileri düzey kabul edilen 5. ve 6. seviyedeki öğrenci oranı % 1,8 iken, 2015’te bu alandaki öğrenci oranı 1000’de ikidir. (Salman, 2016). Bu nedenle, bu alanda oluşan açığın kapatılması konusuna daha hassasiyetle yaklaşılması gerekmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, okuma becerileri ile fen bilimleri okuryazarlığı arasındaki ilişki yüksek düzeyde ilişki olmasına rağmen; öğrencilerin haftalık zorunlu olarak alması gereken Türkçe dersi ile fen bilimleri okuryazarlığı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olması ve ayrıca akademik dönemde de okul dışında Türkçe dersine ayrılan zaman ile fen okuryazarlığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olması, Türkçe dersi için ayrılan zamanın fen bilimleri okuryazarlığına etkisinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu durumun nedenlerinden biri okul ve okul dışında ayrılan zamanın genelde sınav sistemine hazırlıkla ve test çözme becerilerini geliştirmekle geçmektedir. Ancak, öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve **öğrencilerin bu konuda** becerilerinin geliştirilmesi, akademik başarıya daha fazla etki edeceği söylenebilir. Bir diğer taraftan bu durumun nedenleri ayrıntılı bir şekilde araştırılması da gerekir. Bu sonuçlara göre, okuma alışkanlığı kazandırma ve okuma becerilerini geliştirme konusunda daha nitelikli **çözümlere** ve uygulamalara ihtiyacımız olduğu görülmektedir. Okul dışında ayrılan zamanın verimli kullanılması için öğrencilere de rehberlik edilmelidir. **Çünkü** araştırmaya Türkiye’den katılan öğrencilerin

yaklaşık üçte biri bilim ile ilgili okumayı sevmediklerini ifade etmiş, yeni bilimsel bilgi edinmedikten hoşlanmadıklarını ve bilim ile ilgili öğrenilenlerin ilgilerini çekmediğini belirtmiştir. Bu araştırmaya benzer bir çalışma üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve kız öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, erkek öğrencilerin ise üçte biri kitap okumayı sevmediklerini belirtirken (Şanlıbaba ve Gümüş, 2013), Yalman vd. (2013) çalışmasında da öğretmen adaylarının yarısından fazlası kitap okumayı sevdiğini ifade etmiştir. (Konuya ilişkin olarak, her yaş grubunda araştırmalar yapılmalı ve öğrencilerin okumaya karşı ilgileri artırılmalı ve okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Sonuçlar ve Öneriler

Genel anlamda fen başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu çalışmada fen başarısını etkileyen faktörlerden birinin de okuma becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla fen bilimleri başarısı, sadece fen bilimleri öğretmenin sorumluluğunda olmayıp, bu başarının üzerinde Türkçe öğretmenlerinin ve öğrenci ailelerinin de etkileri vardır. Öğretmenler, velilerde okumanın önemi konusunda farkındalık oluşturmalarıdır. Ayrıca, fen bilimleri okuryazarlığını arttırmak için aileler evlerinde çocuklarının okuma becerilerini arttıracak kaynaklar buldurmalı ve okuma alışkanlığının kazandırmak için çocuklarını okumaya teşvik etmelidirler. Bu konuda öğrencilerin kütüphanelerden etkin bir şekilde faydalanması konusunda hem öğretmenler hem de aileler öğrenciyi teşvik etmelidirler. Örgün eğitim kapsamında ise fen bilimleri öğretmenleri disiplinlerarası yaklaşımlar benimseyerek (Kaya, Gödek Altuk ve Bahçeci, 2012) okuma becerilerine yer verirken; Türkçe öğretmenleri de benzer yaklaşım sayesinde fen alanıyla ve bu alandaki gelişmelerle ilgili öğrencilerin okumaya yönelik etkinliklerini desteklemeli ve okumayı eğlenceli hale getirmelidirler. Ayrıca, fen bilimleri öğretmenleri bilim ile ilgili konularda ve yeni bilimsel bilgiler kazanılmasında öğrencilerin araştırmalar yapmasına olanak sağlamalı ve öğrencilerini seviyelerine uygun bilimsel yayınları okumaya teşvik etmelidirler. Bunun yanında, derslerde işlenen konularla ilişkili olarak şiirlere, bilimsel hikâyelere ve romanlara yer vermelidirler. Yazarlar öğrencileri okumaya ve bilimsel bilgiler edinmeye teşvik edici her yaş düzeyine uygun yayınlar kaleme almalıdırlar. Örneğin Kaya ve Kaya (2016) tarafından yayımlanan “Meşe Palamutunun Serüveni” adlı bilimsel hikâyede “fotosentez ve solunum” konusu ile ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi amaçlanmıştır. Konunun pekiştirilmesinde yararlanılabilecek bir metaforik hikaye kaleme alınmıştır. Bu ve buna benzer çalışmalar desteklenerek arttırılmalıdır. Bu sayede fen eğitimi alanında Türkçe dilinin etkili kullanılmasına ve bu alanda okuma becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlanabilir. Bir diğer taraftan okuma becerileri gelişen öğrenciler fen bilimleri okuryazarlığının alt boyutları olan bilimsel olguları daha iyi açıklayacak, bilimsel kanıtları daha iyi yorumlayacak, bilimsel araştırmaları daha iyi tasarlayacak ve değerlendirecektir.

Kaynakça

- Arslan, Y. Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, ss. 113-124.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa Okuma Becerileri Sonuçlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: En Başarılı Beş Ülke ve Türkiye, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, Cilt 2, Sayı 1, 22-30.
- Bektaş Esen, E. ve Yiğit, N. (2013). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Okuma ve Yazma Stratejileri, *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, Cilt: 1 Sayı: 1.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’ de Okuma Alışkanlıklarının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22 Sayı: 1.
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: Country-school and student-level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510-519.
- Deboer, G. E. (2000). Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform, *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Fuchs, T., & Wößmann, L. (2007). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464.
- Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk Öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 Dönemlerindeki Okuma Becerilerini Yordayan Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenlerin Araştırılması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 47, Sayı: 2, 201-222.
- Karaaslan, S. (2016). Türk Eğitim Politikasında Okuma Alışkanlığı, *Bilgi Dünyası*, 17 (1) 104-119.
- Karadağ, R. (2014). Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 35, ss. 1-17.
- Kaya, V.H. ve Doğan, A. (2016). PISA 2012 Verilerine Göre Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Okuryazarlığını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi Ve Karşılaştırılması: (Finlandiya, Abd Ve İsrail), *International Conference on Quality in Higher Education Proceeding Book*, Sakarya, Turkey.
- Kaya, V.H. ve Kaya, E. (2016). *Meşe Palamutunun Serüveni*, Asya Kırtasiye, Ankara.
- Kaya, V. H., Godek Altuk, Y., Bahceci, D, 2012, Elementary School Students’ Views and Images Concerning Science Teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 47, Pages 433-438.

- Kaya, V. H. ve Kazancı, E. (2009). Ekolojik Okuryazarlık, *Bilim ve Teknik Dergisi- yıldız takımı eki*, Sayı 11.
- Kırcaali-İftar, G. (1999). Bilim ve Araştırma, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Ed. Bir, 1999)*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081 Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 601, Eskişehir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013d). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151> (Erişim Tarihi 20.01.2015, 15.30).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). PISA Türkiye, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- OECD. (2016). PISA 2015 Result in Focus, Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>, Erişim Tarihi: 14.12.2016
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. Erişim Adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>, Erişim Tarihi: 26.12.2016.
- OECD. (2013). PISA 2015 Draft Science Framework, Erişim Adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Science%20Framework%20.pdf>, Erişim Tarihi: 13.12.2016.
- Özer, Y. (2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Türk Öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri Başarıları ile İlişkili Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özer, Y. ve Öztürk, E. H. (2011). PISA 2009: Türk Öğrencilerin Okuma Becerileri, Fen ve Matematik Okuryazarlığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Polat, D., Gödek, Y., ve Kaya, V.H. (2016). PISA 2012 Verilerine Göre Matematik Okuryazarlığı ve Matematik Alan Bilgisinin Fen Bilimleri Okuryazarlığı ile İlişkisinin Belirlenmesi: Türkiye Örneği, *International Conference on Quality in Higher Education Proceeding Book*, Sakarya, Turkey.
- Salman, U. A. (2016). Hayaller Beceriyle Örtüşmüyor, Erişim Adresi: <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/hayaller-beceriyle-ortusmuyor#>, Erişim Tarihi: 19.12.2016, 20:15.
- Şanlıbaba**, P. ve Gümüş, E. (2013). Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Ankara Üniversitesi Kalecik Meslek Yüksekokulu Örneği, . *Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*, 2-4 Ekim, Ardahan, s:107-108.

◆ Volkan Hasan Kaya

- Şengül Avşar, A. ve Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin Okuma Başarılarını Açıklayan Ailesel Değişkenlerin CHAID Analizi İle Belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 40, Sayı 179 1-9.
- Tunç Şahin, C. ve Say, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11, 2010, ss. 223-240.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği, *Bilgi Dünyası*, 14 (2) 291-305.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu Anlama Başarıyla İlişkin Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yıldız-Durak, H. ve Seferoğlu, S.S. (2016). PISA Sonuçlarının Sayısal Uçurumun Göstergeleri Açısından Karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore Örnekleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:24 No:1, 1-16.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 40.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Erişim Adresi: <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/byilmaz1.pdf>.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine, *Türk Kütüphaneciliği*, III, 1, 48-53. <http://www.oecd.org/pisa/data/>, Erişim Tarihi: 14.12.2016

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALAN VE DAL SEÇİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR KONUSUNDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (ANKARA VE KASTAMONU ÖRNEĞİ)*

İbrahim KISAÇ**
Dilek BAŞERER***
Zeynep BAŞERER****
Murat KAMAN*****

Öz: Araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin okula devam eden öğrencilerin alan ve dal seçiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerinin ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasıdır. Araştırma Ankara ve Kastamonu illerinde rastgele seçilen Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapan 51 yönetici (okul müdürü ve müdür yardımcısı) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrencilerin alan ve dal seçiminde karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerini ve bu sorunlara karşı yöneticilerin çözüm önerilerini belirlemek için iki açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde (MTAL) görev yapan okul yöneticilerinin alan ve dal seçiminde karşılaştıkları sorunların eğitim sisteminden, MTAL okullarından, öğretmenlerden ve velilerden kaynaklı olarak sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Alan Seçimi, Dal Seçimi, Okul Yöneticisi.

* Bu çalışma, "mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin alan ve dal seçiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri" başlığında 07-09 Ekim 2015'de Mersin XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

*** Araş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

**** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

***** MEB, Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE PROBLEMS THAT VOCATIONAL AND TECHNICAL ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS FACE IN CHOOSING FIELD AND BRANCH (THE CASES OF ANKARA AND KASTAMONU)*

İbrahim KISAÇ**
Dilek BAŞERER***
Zeynep BAŞERER****
Murat KAMAN*****

Abstract

The goal of this research is to determine opinions of high school administrators about career choice problems and solutions of Vocational and Technical Anatolian High School students. The research's study group is consist of randomly chosen 51 high school administrators who work in the Vocational and Technical Anatolian High School of Ankara and Kastamonu. Structured interview form which contains two open ended questions about career choice problems and solutions is used to collect data. Results indicated that problems about career choice in Vocational and Technical Anatolian High Schools are based on education system, school type, teachers and parents.

Keywords: Vocational and Technical Anatolian High School, Career Choice, School Administrators.

Giriş

Bir bireyin yaşamının yaklaşık üçte ikisi kişinin seçtiği meslek için gerekli eğitimi alması ve mesleğini icra etmesiyle geçmektedir. Bu nedenle, kişinin yaşamının büyük bir bölümünü doğrudan etkileyen meslek seçiminin baştan doğru yapılması

* This study was presented as a summary paper at Mersin 13th National Congress of Psychological Counseling and Guidance in 07-09 October 2015.

** Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Educational Sciences, Social Sciences and Turkish Education Department, Ankara.

*** Research Assistant, Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Department of Social Sciences and Turkish Education, Erzurum.

**** Ph.D. Student, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Social Sciences and Turkish Education, Ankara.

***** MEB, General Directorate of Vocational Technical Education, Ankara.

çok önemlidir. Bunun için de, meslek seçiminin, mesleki gelişim sürecinin ve meslek seçimini etkileyen faktörlerin bilinmesi gerekir. Meslek seçimi, bir kimsenin kendisine uygun meslekleri çeşitli yönleri ile değerlendirip kendi ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olan bir alana karar vermesidir (Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2009). Hayal kurma, araştırma, billurlaştırma ve belirlenme gibi aşamalardan oluşan meslek seçimi, bireyin o alanda ileride iş bulup bulamayacağını, işinden hoşlanıp hoşlanmayacağını, işinde başarılı olup olmayacağını, ne kadar kazanacağını, yaşamının nasıl, nerelerde ve kimlerle geçireceğini belirlemeyi sağlar (Deniz, 2001; Yeşilyaprak, 2009). Bu nedenle de bireyin seçeceği meslek, onun yaşamı boyunca yapacağı en önemli seçimlerden birini oluşturmaktadır.

Meslek seçimi okul çağına gelmiş olan her bireyde ilk önce ilköğretim sürecinde, daha sonra ise ortaöğretim sürecinde oluşmaya başlar. Ancak ilköğretimde yapılacak olan meslek seçimi ile ilgili tercihler bireyin gerek fiziksel ve zihinsel gerekse duyuşsal ve kişisel özelliklerine bağlı kalarak hatalı olabilir. Çünkü birey bu dönemde kendini çok iyi tanımadığından sürekli karar değiştirme ve her gün yeni bir mesleğe yönelme eğilimine düşmekte, hatta çevresinde gördüğü meslekleri benimseyebilmektedir (Bruce, Demos ve Willard, 1986). Dolayısıyla ilköğretim döneminde doğru meslek tercih etmede yapılacak hataları gidermek için şu hususları dikkate almak gerekir (Deniz, 2001):

1. Çocuğun kendini tanıması ve gelişmesini sağlama,
2. Kendi tecrübelerini ve gözlemlerini çocuğa aktarma,
3. Son kararı çocuğun vermesini sağlama,
4. Psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarından yararlanma,
5. Bireyce meslek seçiminde sadece yapılacak mesleğin kolay para getiren ve rahat bir iş olmasını değil, bunların dışında mesleğin gerektirdiği; nitelikler, çalışma ortamı, iş bulma olanakları gibi etkenlerin üzerinde durulmasını sağlama,
6. Bireyin akademik başarısına bakarak objektif bir değerlendirmenin yapılmasını sağlama,
7. Bireyin çevredeki meslekleri tanımasını sağlayacak araştırmalara teşvik edilmelerini sağlama,
8. Bireyin gelecekte iş bulma konusunda sorun yaşamayacakları alanlara yönelmelerini sağlamadır.

Bu hususlar dikkate alındığı takdirde bireyin ilköğretim düzeyinde de doğru bir mesleği seçip o mesleğe erken dönemde yönelmesi sağlanabilir. İlköğretim düzeyinde meslek seçimi genellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)'nde okuyacak olan bireyleri daha çok ilgilendirmektedir. Çünkü bu liselerde okuyan öğrenciler tercih edecekleri alan (öğrencilerin okuyacakları bölüme yönlendiren program) ve dal (alt

alan) aracılığı ile bir bakıma ileride yapacakları meslekleri de belirlemiş olmaktadır. İlköğretim döneminde seçtikleri meslek doğrultusunda eğitim veren ve bireylerin geleceklelerini bu doğrultuda yönlendiren MTAL, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirmeyi amaç edinmiştir (Şahinkesen, 1992: 691). Bu nedenle de MTAL'deki sorunları iyi bilmek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri üzerinde durmak gerekmektedir. Bunun için de bu okullarda görev yapan okul yöneticilerine başvurulmalıdır. Çünkü okul yöneticileri okulu en iyi tanıyan kişiler olmakla birlikte, okulla ilgili her türlü bilgiye de sahiptirler.

Son yıllarda MTAL'de karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik çalışmaların hız kazandığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde genel olarak mesleki ve teknik eğitimin sorunları üzerinde odaklanıldığı ancak alan ve dal seçimindeki sorunlara yönelik çok az çalışmanın olduğu saptanmıştır. Örneğin, Doğan (1983) tarafından yapılan bir çalışmada mesleki teknik eğitimin ilkeleri ortaya konulmuş ve bu ilkelerin gelişim süreci Türkiye açısından değerlendirmiştir. Doğan'ın (1983) çalışmasında mesleki teknik eğitimin ilkelerini; yönetim ve karar süreci, bölgesel ihtiyaçlar, öğretmen yetiştirme, eğitim programlarının yapısı olarak ortaya konulmuştur. Mesleki ve teknik eğitiminin planlanmasında ve yürütülmesinde mesleki eğitimcilerle birlikte toplum ve iş yaşamını temsil eden grupların birlikte çalışması, mesleki ve teknik eğitiminin yerel ve bölgesel ihtiyaçları yansıtacak düzeyde olması, bu alanla ilgili olan öğretmenlerin yeterli tecrübeye sahip olması ve atölyede uygulama yapacak becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamış, mesleki ve teknik eğitim programlarının ise iş yaşamındaki ihtiyaçlar çerçevesinde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuyla alakalı bir başka çalışmada ise Doğan (1997), mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yüksek kaliteli işgücünü yetiştirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca çalışmada okulların çevredeki iş yaşamının ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, geliştirilen programları yürütebilecek şekilde öğretmenlerin yetiştirilmesi, gerekli araç ve gereçlerin hazır halde olması, okulların mezunları izleyerek işgücü piyasasında ne kadar yer elde ettiklerinin belirlenmesi gerektiği konusuna değinmiştir. Aksoy (1991) ise çalışmada mesleki ve teknik eğitiminin mali yatırım kısmını ele almış, 1976-1985 döneminde yatırım programları içinde yer alan ve 1987 mali yılı sonuna kadar tamamlanan mesleki ve teknik yatırım projelerinden derslik, öğretim binası gibi bina projelerinin gerçekleştirme durumlarını saptamaya çalışmıştır. Diğer yandan mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan yatırımlardan istenilen verime ulaşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş, Üstüner ve Özer (2007) ise yaptıkları çalışmada okullardaki sorunları öğretmen, öğrenci, okul iklimi, okul binası ve yönetim becerileri kaynaklı sorunlar şeklinde inceleyerek, bu sorunları ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ise araştırmacılar; okullardaki öğretmen ve öğrenci sayısı arttıkça yaşanan sorunların arttığını, en çok sorun yaşanan okulların genel lise, en az sorun yaşanan okulların ise anaokulları olduğunu

bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada okul yöneticilerinin kendilerini bir sorun kaynağı olarak algılamadıklarını, genç olarak nitelendirilebilecek okullarda (yedi-dokuz yıllık) daha çok sorunun yaşandığını, okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe sorunların azaldığını, düştükçe sorunların çoğaldığını belirlemişlerdir. Uçar ve Özerbaş (2013) ise çalışmalarında mesleki ve teknik eğitimin dünyada ve özellikle Türkiye'deki konumunu araştırmışlardır. Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki durumu hakkındaki düşünceleri ve mesleki ve teknik eğitimde karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda öğretim programının yeterli ve güncel olmadığı, verilen eğitim için uygun ortamların bulunmadığı, mesleğin gerektirdiği araç ve gereçlerin okullarda yer almadığı ortaya konulmuştur. Memduhoğlu ve Meriç (2014) de yaptıkları çalışmada, mesleki teknik liselerde görev alan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları, onların görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda okulların fiziki yapısının yeterli ve planlı olmadığı, öğrenci velilerinin okula ve eğitim öğretim faaliyetlerine karşı ilgisiz oldukları, özlük haklarının yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin okulda verimli çalışmadıkları, okulların yeterli bir bütçeye sahip olmadığı, okullardaki bakım ve onarım ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanmadığı, okullarda kültürel ve sosyal etkinliklerin yapılabileceği alanların yetersiz olduğu saptanmıştır.

Genel olarak bireylerin mesleki eğitime yönlendirilmeleri için öncelikle onların sahip oldukları kapasitenin ortaya konulması gerekir. Bunun için de, okullarda öğrencilerin alan seçmelerine yardımcı olacak rehberlik hizmetleri etkili bir şekilde sunulmalıdır. Bu aşamada yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Yöneticiler öğrencilerin alan ve dal seçme sürecini etkili bir şekilde yönetmeli ve yaşanan sorunların farkında olmaları gerekmektedir (Fındıkçı, 1996, s.112). Bu nedenle yapılan araştırmanın amacını, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin alan ve dal seçiminde karşılaştığı sorunlar konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; MTAL'de görev yapan okul yöneticilerinin alan ve dal seçiminde öğrencilerin karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Yöntem

MTAL'de alan ve dal seçiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkarmak için nitel yöntemle yapılan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramasından ve insanların olaylara dönük öznel bakış açılarını keşfetmeyi hedeflemesinden (Özdemir, 2010: 326) dolayı araştırmanın yöntemi olarak kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ve Kastamonu illerinde tesadüfi olarak seçilen MTAL’de görev yapan 51 yöneticiden (okul müdürü ve müdür yardımcısı) oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan yöneticiler, illerdeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan seçilmişlerdir. Ankara ve Kastamonu illeri için araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Ankara ve Kastamonu İllerindeki Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yönetim Görevi ve Okul Sayısına Göre Dağılımları

	Ankara (f)	Kastamonu (f)	Toplam (f)
Cinsiyet			
Kadın	7	4	11
Erkek	24	16	40
Toplam	31	20	51
Yönetim Görevi			
Müdür	6	8	14
Müdür Yardımcısı	25	12	37
Toplam	31	20	51
Okul (MTAL) Sayısı	16	4	20

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmada Ankara ilinde toplam 31 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin 7’si kadın, 24’ü erkektir. Katılan okul yöneticilerinin ise 6’sı müdür, 25’i ise müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen MTAL okullarının 16’sı Ankara ilinden seçilmiştir. Kastamonu ilinde ise toplam 20 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin 4’ü kadın, 16’sı erkektir. Katılan okul yöneticilerinin ise 8’i müdür, 12’si ise müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen MTAL okullarının 10’u Kastamonu ilinden seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bunun için de mesleki ve teknik eğitimde alan ve dal seçiminde yaşanan sorunları ele almak ve bu sorunlara karşı yöneticilerin çözüm önerilerini öğrenmek için iki açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme ise, görüşme öncesinde her sorunun dikkatli ve tam olarak kurgulanmasını gerektiren, soruları belli olan, sonda sorular da dahil olmak üzere aynı soruların aynı biçimde ve aynı sırada sorulduğu görüşmelerdir (Patton, 2014). Bu nedenle araştırma çerçevesinde oluşturulan yapılandırılmış görüşme formunda yöneticilere şu sorular sorulmuştur:

MTAL’de alan ve dal seçiminde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

MTAL’de alan ve dal seçiminde öğrencilerin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Görüşmeler yöneticilerin herhangi bir durumdan etkilenmeyeceği sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce yöneticiler bilgilendirilmiş ve gerçekten sorun olarak gördükleri durumları ve bu sorunlara karşı çözüm önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Görüşmeye katılan yöneticilerin kimliğini açığa çıkarmamak için Y1, Y2, Y3... gibi kod isimler kullanılmıştır. Kodlamalarda yöneticilerden veri elde etmek amaçlı her yöneticiyi belirtmesi açısından Y harfi ile başlayan kod isimler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ortalama 30 dakikalık bir sürede elle not tutularak görüşme verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel bir analiz yöntemi olan “betimsel analiz” kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasını içerir. Burada görüşülen ve gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Verilerin analizi için yöneticilerin açık uçlu görüşme sorularına verdikleri cevaplar, araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Daha sonra MTAL’de alan ve dal seçimine ilişkin sorunların kaç yönetici tarafından tekrarlandığının çetelesi tutulmuş, frekansları hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirlüğünü sağlamak için veriler farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve araştırma konusu ile ilgili olarak PDR ve eğitim yönetimi tefişi planlaması ve ekonomisi alanında iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Burada yapılan tüm süreçler uzmana aktarılmış, toplanan veriler ve ulaşılan sonuçlar incelenerek ortaya çıkan görüşler uzman ile değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmanın geçerliliğini sağlamak için araştırmada sorulan sorular ile ilgili katılımcı teyidi alınmış, yapılan görüşmelerin sürelerinin belirli zaman aralığında tutarak etkileşim kurulmaya çalışılmış ve bu sayede araştırmanın iç geçerliliği (inandırıcılığı) sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin inandırıcılığını artırmak için de toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Diğer yandan araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemlerin ayrıntılı bir şekilde anlatılması ile de araştırmanın dış geçerliği (aktarılabilirliği) artırılmaya çalışılmıştır.

Yapılan araştırmanın güvenirlüğünü sağlamak için de iç ve dış güvenirlilik kontrolü yapılmıştır. İç güvenirlilik için çalışma grubundan elde edilen ortak cevaplar gruplandırılmış ve bu cevaplar herhangi bir yorum yapılmadan doğrudan alıntılar şeklinde direkt aktarılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliği ise görüşmelerin yapıldığı yer ve ne kadar sürede gerçekleştiğinin belirtilmesi, kavramsal çerçeve ile yapılan analizin açıkça verilmesi ile sağlanmıştır.

Bulgular

MTAL'de görev yapan okul yöneticilerinin öğrencilerin alan ve dal seçiminde karşılaştığı sorunlar; eğitim sisteminden, MTAL okullarının yapısından ve sisteminden, öğretmenlerden ve velilerden kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında ele alınmış ve bu başlıklar altında sunulmuştur.

Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine göre, öğrencilerin alan ve dal seçiminde eğitim sisteminden kaynaklanan temel sorunların frekansları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Temel Sorunların Frekansları

Sorunlar	f
Alan ve dal tanımlarının yeterli düzeyde olmaması	25
Anadolu Teknik/Anadolu Meslek programında alana geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzunda yer alan 4.1.2* maddesi	8
Alan seçiminde istihdama yönelik planlama yapılmaması	5
Alan seçimlerinin 10. sınıfta yapılması	5
MTAL'nin sektörün olduğu yerlerde açılmaması	4
Alan ve dallardaki yığılmalar	3
Alan ve dal seçimlerinde ölçütlerin bulunmaması	3
Alan ve dallardaki öğretmen ihtiyacı	2
Öğrenciler sözel, sayısal ve uygulamalı derslerdeki performanslarına göre sınıflandırılmaması	1
Alanlar arası geçişin sağlanmaması	1

*AMP(Anadolu Teknik/Anadolu Meslek Programı) meslek alanlarını seçmek isteyen öğrenciler sadece kendi okullarında bulunan alanları tercih önceliğine göre tercih edeceklerdir.

Tablo 2'de okul yöneticilerinin eğitim sistemi ile ilgili sorunları verilmiştir. Okul yöneticilerin eğitim sistemine ilişkin en çok belirttikleri sorun (f=25) MTAL okullarında alan ve dal tanımlarının yeterli düzeyde olmamasıdır. Bu soruna ilişkin çözüm önerileri ise aşağıda yer almaktadır:

"Tanıtım ve yönlendirme dersi kalktığı için tanıtım sadece alan şefleri ve öğretmenlerinin sınıflara alanlarını anlatmaları suretiyle yapılmaktadır. Oysa her öğrenci en az bir iki hafta o alanda derslere katılmak, uygulamalar yapmak, çalışma şartlarını görmek, ortamı tanımak, sesleri duymak, kokuları koklamak, tozları tenefüs etmek suretiyle o meslek alanı hakkında çok daha iyi bilgi alabilir." (Y16)

◆ İbrahim Kısaç / Dilek Başerer / Zeynep Başerer / Murat Kaman

“Tercih edilebilecek alanlarda faaliyet gösteren firma veya kişilere 8 ve 9.sınıfta öğrenciler tarafından ziyaretlerle gerçekleştirilmeli, mesleğin avantaj veya dezavantajları, zorlukları, yerlilikleri yerinde, iş yapan kişiden öğrenilmelidir.” (Y5)

“Kariyer büroları oluşturulup meslek alanlarının tanıtımı yapılabilir” (Y10)

“Meslek liselerinde mesleki rehberlik büroları açılmalı, alan ve meslek seçimine yönelik okul bazında eğitim ve bilgilendirme toplantı, seminer, broşür, sergi çalışmaları yapılmalıdır.” (Y25)

“Alan ve dalları tanıtmak için branş ve rehber öğretmenler görevlendirilerek hem velilere hem de 8 ve 9. sınıf öğrencilerine bu konu ile ilgili eğitimler verilmelidir. Ayrıca bu konuyla ilgili olarak mesleki eğilimi tanıma envanterleri, testleri uygulamalı yapılmalı, alan ve dallar tarafsız olarak tanıtılmalıdır.”(Y16)

“Alan tanıtımları ile ilgili sorunlara yönelik alan tanıtımı ile ilgili çalışmalara ilköğretimden başlanması, çocukların yetenek, ilgi ve eğilimlerinin 8. sınıfa kadar takip edilmesi gerekir. Bunun için öğrencilerin 1. sınıftan itibaren eğitim yaşantıları not edilmeli ve bu notlar yılsonunda bir eğitim raporuna dönüştürülmelidir. Bu rapor portfolyo haline getirilerek öğrencinin bir ‘öğrenim öyküsü’ hazırlanmalıdır.”(Y49)

Bu çözüm önerileri dışında MTAL okullarında alan ve dal tanıtımlarının yeterli düzeyde olmaması hususuna ilişkin olarak yakın çözüm önerilerinde bulunan Y15, Y24, Y36, Y42 ve Y50 kodlu yöneticiler bu konuda şu şekilde ortak yargıya varmışlardır: Okullarda alan ve dal seçimi için gerekli programın yapılarak bu konuya ilişkin yeterince süre ayrılması ve öğrencilerin kendilerini ve ihtiyaçlarını tanıyacak programların düzenlenmesi gerekmektedir.

Yöneticilerin belirttiği diğer bir sorun (f=8) ise Anadolu Teknik/Anadolu Meslek Programında (AMP) alana geçiş, tercih ve yerleştirme kılavuzunda yer alan 4.1.2 maddesidir. 4.1.2. Anadolu Meslek Programları Tercih işlemleri maddesinde “AMP meslek alanlarını seçmek isteyen öğrenciler sadece kendi okullarında bulunan alanları tercih önceliğine göre tercih edeceklerdir” (Meb, 2015, s. 9) ifadesi yer almaktadır. Bu nedenle de okul yöneticileri bunun eğitim sisteminden kaynaklı bir sorun olduğunun kanısındadırlar. Öyle ki yöneticiler bu maddenin öğrencilerin alan seçimi yaparken yeteneklerinin köreltilmesine neden olacağını düşünmektedirler. Buna çözüm olarak Y3, Y9, Y21, Y27, Y35, Y38, Y41 ve Y51 kodlu yöneticiler, “diğer okullarda bulunan alanları da seçebilir” ibaresinin yer alması ya da bu maddede değişiklik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin belirttiği diğer sorun (f=5) ise alan seçiminde istihdama yönelik planlamaların yapılmamasıdır. Bu soruna yönelik çözüm önerileri ise aşağıda yer almaktadır:

“Alan seçiminde Devlet Planlama Teşkilatı ile istihdama yönelik planlama yapılmalıdır. Yani kaç adet elektrikçi, makinacı, bilgisayarıcı, mobilyacı vb. istihdam edilecekse o sayıda alan ve dal açılmalıdır.” (Y11)

“İşkur, Sanayi ve Ticaret Odası gibi kuruluşlarla işbirliği yapılarak hangi alanda istihdama ihtiyaç varsa o kadar sayıda alan ve dal açılmalıdır.” (Y8)

Yöneticilerin belirttiği diğer bir sorun (f=5) alan seçimlerinin 10. sınıfta gerçekleştirilmesidir. Bu soruna yönelik çözüm önerileri ise Y2, Y4, Y7, Y31 ve Y47 kodlu yöneticiler tarafından ortak bir ifade ile şu şekilde belirtilmiştir: *“Alan seçimi 10. sınıfta gerçekleştirilmektedir. Fakat alana yerleşmeyen 9. sınıf öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine yerleşmesi hem alana yerleşecek öğrenci sayısını azaltmakta hem de derslikleri işgal etmektedir. Bunun için liselere yerleştirme 8. sınıfta yapılmalı ve 9. sınıf öğrencisi alana yerleşmiş olarak eğitim ve öğretim alınmalıdır.”*

MTAL’lerin Yapısından ve Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine göre, MTAL okullarının yapısı ve sistemine ilişkin yaşanan temel sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bulgulara yer vermek adına öncelikle frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: MTAL’lerin Yapısına ve Sistemine İlişkin Yaşanan Temel Sorunların Frekansları

Sorunlar	f
Öğrenci alımında öğrenci yeteneğinin göz önüne alınmaması	29
Okullarda donanım eksikliği	7
Sadece not ortalamasının göz önüne alınması	6
Okullara düşük başarı puanı ile öğrenci alımı	5
Okullarda her alanın bulunmaması	3

Tablo 3’te okul yöneticilerinin alan seçiminde MTAL okullarının sistemi ve yapısından kaynaklanan sorunlar verilmiştir. Okul yöneticilerinin bu konuda en çok belirttikleri sorun (f=29) bu okullara öğrenci alımında öğrenci yeteneğinin göz önüne alınmamasıdır. Bu sorun ile ilgili görüş ise aşağıda yer almaktadır:

“Biz mesleğe adım atacak kaliteli eleman yetiştiren kurumlarız ve eğer öğrencinin seçtiği alana veya dala karşı herhangi bir yeteneği yoksa zaten MTAL’de okumasın. Çünkü ne kadar seçtiği alan ve dalın özelliklerini taşıyorsa o kadar verimli işler ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle de öğrencilerimizin yeteneklerini göz önünde tutmamız gerekir.” (Y8)

Okul yöneticilerinin okullarla ilgili belirttikleri ikinci sorun (f=7) ise okullardaki donanım ve ekipman eksikliği ile ilgilidir. Bu konuyla ilgili olarak; *“İmkanları kısıtlı olan okullar bulunmaktadır. Okullardaki alan ve dallara yeterli donanım ve ekipmanlar göz önüne alınarak öğrenci yerleştirilmelidir.” (Y13)* çözüm önerisinde bulunulmuştur.

Okulların yapısı ve sistemiyle ilgili belirtilen bir başka sorun (f=6) alan ve dal tercihlerinde öğrencilerin sadece not ortalamasının göz önüne alınması ile ilgilidir. Bu

konuya ilişkin çözüm önerisi olarak Y24 kod isimli yönetici, “Öğrencilerin alan dal seçiminde karşılaşılan en büyük güçlük seçimin sadece not ortalamasına dayalı olmasıdır. Öğrenci seçiminde not ortalamasına ilave ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Hatta bunun yanında mülahakat da yapılarak meslek liselerine sınavla öğrenci alımı yapılabilir.” demiştir.

Yine aynı konu ile bağlantılı olarak belirtilen bir diğer sorun ise (f=5) okullara düşük başarı puanı ile öğrenci alınmasının gerçekleşmesidir. Bu konuda Y5 kod isimli yönetici “Meslek liselerini daha çok okumayı düşünmeyen başarısız öğrenciler tercih etmektedir. Oysa bu durumun aksine başarılı ve performansı yüksek öğrenciler için de meslek liseleri cazip hale getirilmelidir. Örneğin üniversitede kendi alanlarıyla ilgili fakülterlere ek puanlar verilerek bu durum oluşturulabilir.” şeklinde bir çözüm önerisinde bulunmuştur.

Son olarak okullarda her alanın bulunmaması konusu da MTAL okullarına ilişkin yöneticilerin belirttikleri bir diğer sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktada özellikle vurguda bulunan Y26 kod isimli yönetici görüşlerini şu şekilde belirterek bu soruna çözüm bulmaya çalışmıştır.

“.....Maalesef okullarımızda belirli alanlar bulunmakta ve öğrencilerimiz sadece bu alanları tercih etme zorunluluğu yaşamaktadır. Oysa öğrencileri mağdur etmemek adına her okulda en azından birkaç sektöre ait alanların olması gerekmektedir.”

Bu görüşün aksi bir görüşü savunan Y10 kodlu yönetici ise; “Her okulda her alanı açmak yerine bazı okullarda bir iki alanı açarak uzmanlaşma sağlanmalıdır. Özellikle büyük illerde yaşayanlar için marka okullar olmalıdır. Çünkü her okulda her alanın olması gençleri boşuna oyalamaktadır” diye görüşünü beyan etmiştir.

Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine göre, alan ve dal seçiminde öğretmenlere ilişkin yaşanan temel sorunların frekansları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlere İlişkin Yaşanan Temel Sorunların Frekansları

Sorunlar	f
Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin alan ve dal seçiminde yanlış yönlendirilmeleri	6
Öğretmenlerin ve tüm okul çalışanlarına yönelik eğitsel, mesleki ve akademik anlamda çalışmalarındaki eksiklik	3
Öğretmenlerin donanım ve ekipmanlar hakkındaki bilgi eksikliği	2

Tablo 4’te okul yöneticilerine göre, alan ve dal seçiminde öğretmenler ile ilgili sorunlar verilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere ilişkin en çok belirttikleri sorun (f=6) öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin alan ve dal seçiminde yanlış yönlendirilmeleridir. Bu sorun ile ilgili çözüm önerisi şu şekilde ifade edilmiştir:

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Alan ve Dal Seçiminde Karşılaştığı... ♦

“Kaynaştırma öğrencileri ilgileri ve yeteneklerine uygun olmayan alanlara yerleşmek istemektedir. Bunun için doktor raporu getirilerek kendi yeteneklerine uygun olan alanlara yönlendirilmez. Bu noktada öğretmenlere görev düşmektedir. Çünkü bu öğrenciler ile ilgili bilgiye sahip olan onlardır ve onlara rehber olması gerekenler de onlardır. Ayrıca öğretmenlerin bu öğrenciler ile ilgili olarak onlar mezun olurken alacakları belgeleri ayrı düzenlenmesi gerekir. Bu belgeler ise onlar için özel hazırlanmış sertifika şeklinde olabilir. Eğer böyle yapılırsa bu öğrenciler diğer öğrenciler ile bir tutmadan kendilerine uygun mesleklerde çalıştırılmış olurlar.” (Y18)

Öğretmenlerin ve tüm okul çalışanlarına yönelik eğitsel, mesleki ve akademik anlamda çalışmalarında eksikliğin (f=3) olduğunu belirten Y14, Y21 ve Y36 kod isimli yöneticilerin bu soruna ilişkin benzer çözüm önerileri dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ve tüm okul çalışanlarına yönelik eğitsel, mesleki ve akademik anlamda çalışmalarında eksikliğini gidermek için *problem çözme*, *öfke kontrolü* gibi konularda uzmanlar tarafından seminerler verilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere ilişkin belirttikleri diğer sorun ise (f=2) öğretmenlerin donanım ve ekipmanlar hakkındaki bilgi eksikliğidir. Bu eksikliğe ilişkin Y2, Y11, Y41 ve Y50 kod isimli yöneticiler çözüm önerisi olarak öğretmenlerin yeni çıkan makine, teçhizat ve ekipmanlar ile ilgili mesleki bilgi eksikliğinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konularla ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca makine, teçhizat ve donanımların kontrollerinin sıklaştırılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Velilerden Kaynaklanan Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine göre, alan ve dal seçiminde velilerden kaynaklanan temel sorunların frekansları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Velilerden Kaynaklanan Temel Sorunların Frekansları

Sorunlar	f
Çocukları adına okul ve alan seçmeleri	2
MTAL’ini başarısız öğrencilerin tercih ettiği düşüncesinin olması	2
MTAL hakkında bilinçsiz olması	1
Çocuklarını çevrelerindeki MTAL’ne gönderme isteği	1

Tablo 5’te okul yöneticilerine göre, alan ve dal seçiminde velilerle ilgili sorunlar verilmiştir. Okul yöneticilerin velilere ilişkin en çok belirttikleri sorunlar (f=2) velilerin çocukları adına okul ve alan seçmeleri ve kendi çocuğunun başarısız olduğunu düşündüğü için MTAL’yi başarısız öğrencilerin tercih ettiğini düşünmeleridir. Bu sorunlarla ilgili görüşte bulunan ve çözüm önerisi sunan yöneticilerden Y11 kod isimli yönetici velilerin çocukları adına alan yerine okul seçmelerine ilişkin sorunu ve bu sorunla ilgili çözüm önerisi şu şekildedir:

“Meslek liselerinin kurumsal olarak farklı şekillerde olması velilerin öğrenciler adına alan seçmek yerine “daha iyi” olduğunu düşündüğü okulu tercih ettiği görülmektedir. Bunun için meslek liselerinin özellikleri ve imkanları eşitlenebilirse okul tercih etmek yerine, alan tercihi sağlanmaya çalışılabilir.”

MTAL'e başarısız öğrencilerin tercih ettiği düşüncesi ile ilgili ise çözüm önerisinde bulunan Y23 kod isimli yönetici *“Toplumda Meslek Liselerinde düşük seviyeli eğitim ve öğretim yapıldığı ve MTAL'ye başarısız öğrencilerin tercih ettiği algısı bulunmaktadır. Aynı algı öğrencilerin velilerinde de var. Bu algıyı ortadan kaldırmak için ise Meslek Liselerinin akademik devamı olan Teknik Eğitim Fakültelerinin kapatılıp ve yerine Teknoloji Mühendisliği açılması doğru olacaktır. Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin isimlerinin Fen ve Teknoloji Liseleri olarak değiştirilip müfredatın yeniden düzenlenmesi gerekmektedir”* diyerek görüşlerini belirtmiştir. Aynı konuda Y4 kod isimli yönetici ise *“8. sınıfı bitiren öğrenciler örgün eğitime yönlendirmelidir. Akademik eğilimi ve yeteneği olmayan öğrenciler ise Mesleki Eğitim Merkezlerine yönlendirilmelidir”* diyerek çözüm önerisini sunmuştur.

Okul yöneticilerin velilere ilişkin belirttikleri diğer sorunlar ise (f=1) velilerin MTAL hakkında bilinçsiz olması ve çocuklarını çevrelerindeki MTAL'ye gönderme isteğidir. Velilerin MTAL hakkında bilinçsiz olması konusunda Y13 kod simli yöneticinin görüşü ve çözüm önerisi *“Veliler MTAL hakkında bilinçli değildir. Bunun için de öğrencinin yeteneğinden ziyade seçilen alan ve dalın meslek alanında getirilerine (ücret, baba mesleği, çalışma imkanı) göre alan seçimi yapılmaktadır. Bu nedenle velilere okul ve okulun bir ürünü olan alan ve dal seçiminde bilinçlendirme uygulamaları yapılmalıdır”* şeklinde olmuştur. Velilerin çocuklarını çevrelerindeki MTAL'ne gönderme isteği ile ilgili olarak ise Y1 kod isimli yönetici ise bu sorun ile ilişkili olarak çözüm önerilerini şu şekilde belirtmiştir: *“Merkezi liselerdeki yoğunlaşmanın önüne geçilmelidir. Öğrencilerin mutlu olacakları yakın okullara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.”*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada, MTAL'de görev yapan okul yöneticilerinin okula devam eden öğrencilerin alan ve dal seçiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. MTAL'de yaşanan sorunlarla ilgili yöneticilerle yapılan görüşmelerde, yöneticilerin birçoğu alan ve dal tanıtımlarının yeterli düzeyde olmadığını, alan seçimine yönelik hazırlanan kılavuzun öğrencilerin seçimlerini okulda bulunan alanlarla sınırlandırıldığını, alan seçiminde istihdama yönelik planlamanın yapılmadığını, alan seçiminin çok geç yapıldığını ve bazı alanlarda fazla yığılmaların olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç genel olarak değerlendirildiğinde Memduhoğlu ve Meriç (2014)'in yaptığı çalışma ile benzemektedir. Ayrıca yapılan araştırmada okullarda donanım ve ekipmanların yetersiz olduğu da tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sorunun, konuyla alakalı olarak yapılan diğer çalışmalarda da (Aksoy, 1991; Doğan, 1997; Uçar ve Özerbaş, 2013) ele alındığı ve aynı sorunların bu çalışmalarda da olduğu görülmüştür. Bunlarla birlikte

araştırmada alan seçiminde öğrencilerin yeteneklerinin dikkate alınmadığının, aksine öğrencilerin daha çok not ortalamasına göre alanlara yönlendirildikleri yöneticiler tarafından üzerinde durulmuştur. Öte yandan araştırma için yapılan görüşmelerde yöneticiler, mesleki ve teknik liselere daha çok başarısız öğrencilerin yönlendirildiği ve öğretmenlerin ise bu süreçte kaynaştırma öğrencilerini yanlış tutumda bulduklarını ifade etmiş ve bunu önemli bir sorun olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca yöneticiler; öğretmenlerin donanım ve ekipman konusunda bilgi eksikliklerinin olması, velilerin MTAL hakkında bilinçsiz olmaları nedeniyle çocuklarını sadece evlerine yakın olan MTAL okullarına göndermelerini de başlıca sorun olarak ortaya koymuşlardır. Bu sorunların çözümü için yöneticiler; istihdam planlamasının iyi yapılmasının ve yönetmeliklerin yeniden düzenlenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlarla birlikte gerek öğrencilere gerek velilere alan ve dal tanıtımlarının ayrıntılı bir şekilde yapılması ve alan/dal seçiminde öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin belirlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ülkemizdeki mevcut eğitim sorunlarını çözmek için okullarda karşılaşılan sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara ilişkin olarak çözüm önerileri sunmak gerekmektedir. Bu hususta okul yöneticileri, okullarda karşılaşılan sorunları çözmekle yükümlüdürler. Özellikle de MTAL'de görev yapan okul yöneticilerinin rehber öğretmenlerin görüşleri ile birlikte, öğrencilerin alan ve dal seçiminde yaşadıkları sorunları bilmesi ve bu sorunlara ilişkin çözüm geliştirmesi hem verilen eğitim sisteminin başarısını arttırmaya hem de öğrencilerin kendine uygun meslek seçimini gerçekleştirmesini sağlayarak mutlu bireylerin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla da MTAL'nin kalitesini arttırmak ve bu liselerdeki öğrencilerin uygun alan/dal seçiminde doğru tercih yapmasını sağlayabilmek adına ortaya çıkan sorunları ve bu sorunlar ilişkin çözüm önerilerini dikkate almak gerekmektedir. Çünkü kaliteli bir eğitim sürdürülebilmek için ilk olarak var olduğu düşünülen sorunların ortaya konulması gerekir. Ardından bu sorunların nasıl giderilebileceği tartışılmalıdır. Sorunları gidermek için bu çalışmada da olduğu gibi sorun takibi ile ilgili gerekli çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar üst düzeyde kurula ya da bakanlıklara iletilerek önlemler alınması için istemde bulunulabilir. Ya da bununla birlikte var olan sorunları yöneticiler kendileri belirleyerek konu ile ilgili üst makamlarla yazışmalarda bulunabilirler. Böylece var olan herhangi bir sorun, çözüm önerisi üretilerek ortadan kaldırılmış ve yeni uygulamalara da açık hale gelmesi sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

- AKSOY, H. H. (1991). 'Mesleki ve teknik eğitim yatırım projelerinin gerçekleştirme durumları'. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(2), 821-839.
- BRUCE, G., DEMOS, D. ve WILLARD G. E. (1986). Guidance For Youth. Charles Thomas Publisher. Illinois.

◆ İbrahim Kısaç / Dilek Başerer / Zeynep Başerer / Murat Kaman

- DEMİRTAŞ, H., ÜSTÜNER, M. ve ÖZER, N. (2007). 'Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi'. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (51), 421-455.
- DENİZ, S. (2001). 'Bireyin meslek seçimini etkileyen kaynaklar: Yeni teknolojilerden internet'. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, (6), 1-9.
- DOĞAN, H. (1983). 'Mesleki teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi'. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16 (1). 167-181.
- DOĞAN, H. (1997). 'Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması'. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 30 (1). 1-26.
- FINDIKÇI, İ. (1996). Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Kurumları Vakfı Yayınları 2.
- KUZGUN, Y. (2000). Meslek danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2015). Anadolu teknik/ Anadolu meslek programlarında alana geçiş, tercih ve yerleştirme e-klavuzu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEMDUHOĞLU, H. B. ve MERİÇ, E. (2014). 'Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar'. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 33(7), 653-666.
- ÖZDEMİR, M. (2010). 'Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma'. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 323-343.
- PATTON, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev.Ed. M.Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- ŞAHİNKESEN, A. (1992). 'Eğitimde ikili sistem (Okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem)'. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 25, 687-701.
- UÇAR, C. ve ÖZERBAŞ, M. A. (2013). 'Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu'. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (2). 242-253.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2009). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: PegemA Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2014). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

SON OSMANLI MEDRESESİ: DÂRÜ'L-HİLÂFETİ'L-ALİYYE MEDRESESİ'NİN MÜFREDÂT PROGRAMLARININ HAZIRLANMA SÜRECİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

Hasan YILDIZ*

Öz:

II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı medreselerinde gerçekleştirilen ıslâhat çalışmaları sonucunda batı tarzı mektep sistemine benzetilerek yeniden teşkilatlandırılan Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi, önemli bir tecrübe olarak eğitim tarihçilerinin önünde durmaktadır. Adı geçen medresenin 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisât Kanunu'na kadar varlığını devam ettirmiş olması; bahse konu tecrübenin Birinci TBMM döneminde de kapsayan süreçte yaşandığını göstermektedir.

Teşkilât yapısını günün şartlarına ve gelişen yeni durumlara göre sürekli yenileyen Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin, aynı süreç içerisinde yoğun bir şekilde müfredât programı geliştirme faaliyetlerine ev sahipliği yaptığı müşahede edilmektedir. Programların hazırlanma sürecinde paydaş katılımını ve önerilerini önemseyen bir yaklaşımın benimsenmiş olması, sürecin öne çıkan en belirgin özelliğidir.

Üç aşamadan oluşan müfredât programı belirleme sürecinin, ilk aşamasında sahada görev yapan müderris ve muallimlerden program teklifleri alınmaktadır. İkinci aşamada Heyet-i Teftişiyeye'nin incelemesinden geçirilen program teklifleri; üçüncü aşama olan ve sahada görev yapan müderris ve muallimlerin de iştirak ettiği Meclis-i Mesâlih-i Talebe tarafından gerçekleştirilen toplantılarda enine-boyuna tartışılmak suretiyle karara bağlanmaktadır. Şeyhülislâmlık Makâmı'nın onayıyla uygulamaya geçirilen müfredât programlarının; uygulama sürecinde karşılaşılan yeni durum ya da ihtiyaçlar üzerine, öğretim yılı sonunda da aynı sürecin tekrar işletilerek program geliştirme faaliyetlerinin yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

1914 yılında başlatılan müfredât geliştirme çalışmalarının, Birinci TBMM döneminde hazırlanmış olan kapsamlı bir müfredat kitapçığıyla meyesini verdiği müşahede edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı Medreseleri, Din Eğitimi, Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi, Müfredat Programları, Program Geliştirme.

* Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Müfettişi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü..

THE LAST OTTOMAN MADRASAH: AN EVALUATION CONCERNING THE CURRICULUM DRAFTING PROCESS OF DARU'L HILAFATI'L-ALIYYE MADRASAH

Hasan YILDIZ*

Abstract

In Second Constitutionalist period, Daru'l-hilafeti'l-aliyye Madrasah which reorganized by assimilating to western style school system as a result of reforms made in Ottoman madrasah, stands before historians as an important experience. Maintaining its existence, aforementioned madrasah, until the Law on Unification of Education dated March 3, 1924 demonstrates that the aforesaid experience acquired in a period encompassing the First Grand National Assembly of Turkey.

It is observed that Daru'l-hilafeti'l-aliyye Madrasah which reviews its organizational structure depending on the arising new situations and current conditions, hosted curriculum developing activities intensively in the meanwhile. The most significant feature of the process is that to accept an approach which takes into account participations and proposals of partners in the process of drafting the programme.

Proposals are received from professors and teachers during the first stage of the process of determining curriculum, comprised of three stages. The proposals which has undergone an investigation in Heyet-i Teftişiyye in the second stage, finalised in the third stage after discussing thoroughly in the meetings executed by professors and teachers working in the field and with the attendance of Meclis-i Mesalih-i Talebe. It is understood that the curriculums, which put into practice with the approval of Shaykh al-İslam Authorities; because of the new conditions or needs encountered during the implementation process, are carried out by following the same process of their programme development activities at the end of the academic year.

It is observed that curriculum development studies which have started in 1914, come to fruition with an extensive curriculum booklet prepared in the period of First Grand National Assembly of Turkey.

Key Words: Ottoman Madrasahs, Religion Education, Daru'l-hilafeti'l-aliyye Madrasah, Curriculums, Programme Development.

* Dr.; Educational Inspector of Ministry of National Education, Istanbul Provincial Directorate of National Education.

Giriş

Bu çalışmamızda, II. Meşrutiyet döneminde gerçekleştirilen yoğun ıslâhat faaliyetleri sonucunda 1914 yılında tesis edilen Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin merkez ve taşra teşkilatlarında uygulanmak üzere hazırlanan müfredat programlarının hazırlanma süreci ele alınmaktadır.

18 Eylül 1330/1 Ekim 1914 tarihli Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile kurulan ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'na kadar varlığını devam ettiren Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin müfredat programlarının belirlenmesine ilişkin yürütülen çalışmaların Birinci TBMM dönemini de kapsayan on yıllık sürecin sonunda hazırlanan detaylı bir müfredat programı ile semeresini vermiş olması önem arz etmektedir. Her iki döneme ait kıymetli ve özgün tecrübeleri barındıran bu sürecin arşiv belgelerine dayalı olarak detaylı bir şekilde ele alınıp değerlendirildiği bu çalışma ile gerek eğitim tarihimizin bir dönemine ışık tutulması gerekse güncel müfredat tartışmalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte, uzun süreden beri medreselerin ıslâhı konusunda serdedilen fikir ve düşüncelerin hayata geçirilmesine imkân bulunmuş, bu kapsamda 2 Mart 1330/15 Mart 1914 tarihli Hatt-ı Hümayun ile Şeyhülislâmlik görevine getirilen Ürgüplü Mustafa Hayri Efendi(1867-1921)'den beklenen en önemli görevin “*mehâkim-i şer'iyye ve medâris-i ilmiyyenin, ahkâm-ı şer'iyye ve ihtiyâcât-ı hâzıraya göre tanzim ve ıslâhı*(Cİ, S.1, 3)” olduğu belirtilmiştir. Nitekim Tanzimatla birlikte mektepleşme sürecinin ivme kazanması, medreselerin de asrın ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktaydı.

Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi göreve gelir gelmez, İstanbul'daki medreselerin ıslâhı amacıyla bir *Encümen-i İlmî* oluşturarak gerekli çalışmaların başlatılması talimatını vermiş, ancak yürütülen çalışmaların dedikoduya maruz kalarak sonuçsuz kalmaması için, encümen tarafından alınacak kararların Bâbîâlî tarafından onaylanıp kesinleşinceye kadar gizlilik içerisinde sürdürülmesini sağlamıştı (Müftüzâde, 176).

Yürütülen çalışmalar neticesinde; mekân, donanım ve diğer bazı kriterler açısından İstanbul'daki medreselerden uygun görülen 81 medrese** *Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi* çatısı altında toplanmış ve yeni bir yapıyla teşkilatlandırılmıştır(Cİ-NF, 255-257; Kütükoğlu,1978; Kütükoğlu, 2005, 20-22). Ders Vekâleti ve Meclis-i Mesâlih-i Talebe'ye ait karar defterleri üzerinde yapılan incelemeye göre(İMMA, MMTMMV, nr.2058-2101; Aydın, Bâb-ı Meşihat, 167-168); Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi dö-

** Birinci Dünya Savaşı'nın olağanüstü şartlarının getirdiği olumsuzluklar sebebiyle, ilerleyen süreçte medrese sayısı azalma gerçekleşmiş; öğrencilerin askere alınması veya Anadolu'dan İstanbul'a gelememeleri nedeniyle medreselerdeki sınıf/şube sayısı 31'e kadar gerilemiştir. (Bkz. İstanbul Müftülüğü Meşihat Arşivi (İMMA), Meclis-i Mesâlih-i Talebe Defteri (MMTD), nr.2202, s.20b; İMMA, Meclis-i Mesâlih-i Talebeye Mahsus Müsvedde Varakaları (MMTMMV, nr.2066, s.222-224)

neminde yeniden yapılandırılan bu medreseler için aynı zamanda müfredât ve ders kitaplarının belirlenmesi konusunda başlatılan çalışmalar, Şeyhülislâm Musa Kazım Efendi döneminde de aynı yoğunlukla sürdürülmüş; bahse konu dönemlerde sürekli yenilenen ve geliştirilen müfredât programları TBMM döneminde olgunlaşarak müs-takil matbu bir kitapçık haline getirilerek yayınlanmıştır. Bu nedenle TBMM tarafın-dan 30 Rebûlevvel 1342/10 Teşrînisânî 1339 tarihinde* bastırılmış olan Dârü'l-hilâfe Medreseleri-Ders Cetvelleri ve Müfredât Programı, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e intikâl eden Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi için hazırlanmış olan en son ve en kapsamlı müfredât programı niteliğine sahiptir(Dârü'l-hilâfe Medreseleri-Ders Cetvelleri ve Müfredât Programı) .

18 Eylül 1330/1 Ekim 1914 tarihli Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi(Cİ.NF.,249-254) ile yeni bir teşkilât yapısı ve ders programıyla eğitim-öğretime başlayan Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisât Kanunu ile kapatılması-na kadar geçen süreçte uygulanan müfredât programları ve bu programların belirlenmesine ilişkin çalışmalar, son Osmanlı medresesinin eğitim anlayışını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Merkez Teşkilâtı Müfredât Programı Hazırlama Süreci:

Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin merkez teşkilâtı: Kısım-ı Tâlî ve Kısım-ı Âlî olmak üzere iki devreden müteşekkil olup; Kısım-ı Tâlî ise kendi içinde: Evvel ve Sâni olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır(Cİ.NF., 249). Daha sonraki süreçte kısımların eğitim süresi ile ders programları ve müfredâtında değişikliklere gidilmiş olsa da**; Kısım-ı Tâlî ve Kısım-ı Âlî müfredâtının bütüncül bir yaklaşımla hazırlandığı müşahe-de edilmektedir. Kısım-ı Tâlî'nin müfredatı, batı tarzı mekteplerin müfredâtına benzetilirken; Kısım-ı Âlî'nin müfredâtında İslâmî İlimlerin ağırlığı hissedilmektedir(Cİ. NF.,372-383). Dolayısıyla ortaöğretim düzeyinde eğitim veren modern mekteplerin programındaki derslerle birlikte temel düzeyde İslâmî İlimleri okuyan Kısım-ı Tâlî talebelerinin; bu bölümde başarılı olarak mezun olmaları ve tercih etmeleri halinde İslâmî İlimler alanında yüksek öğrenim görme imkânı bulunmaktadır.

Medreselerin islâhı için gerçekleştirilen düzenlemelerde, hedef kazanımların gerçekleştirilmesinde en önemli araç olan müfredât programlarına gereken hassasiyet gösterilmiş; ders kitaplarının belirlenmesi ve bu kitapların hangi bölümlerinin hangi usulle okutulacağı hususunda müzâkereli toplantılar tertip edilmiştir.

Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin ders programı ve müfredâtının belirlenmesi-ne ilişkin *çalışmalar Meclis-i Mesâlih-i Talebe**** tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmalar

* Milâdi 10 Kasım 1923.

** Şeyhülislâm Musa Kazım Efendi döneminde gerçekleştirilen düzenlemeyle: İbtidâi Hâriç, İbtidâi Dâhil ve Sahn isimleri verilen kısımların her biri için üç yıllık eğitim süresi belirlenmiştir.

*** Meşihat Makamı'nın Ders Vekâleti birimi bünyesinde kurulan ve medreselerin eğitim, öğretim ve denetimine ilişkin konularda karar organı sıfatını hâiz olan heyet.

◆ Hasan Yıldız

kapsamında öncelikle müfredât programıyla ilgili *ön hazırlıklara medresenin resmî açılışı öncesinde başlanılmış; eğitim ve öğretimin başlamasıyla birlikte ise müfredâtın uygulanması, geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve yenilenmesi yönündeki çalışmalar sürekli hâle getirilmiştir.*

Şeyhülislâmlık Makâmı'nın eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu biriminin başında bulunan *Ders Vekâli*'nin riyâsetinde toplanan *Meclis-i Mesâlih-i Talebe* tarafından, medrese programında yer alan derslerin müderris ve muallimleriyle toplantılar gerçekleştirilmiş, bu toplantılarda ders programlarına ve müfredâta ilişkin önemli kararlara imza atılmıştır. Toplantıların branşlar esas alınmak suretiyle; bir nevi *zümre toplantıları* mahiyetinde gerçekleştirilmiş olması dikkat çekmektedir. Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin ders programı ve müfredâtının belirlenmesi sürecine ilişkin önemli bilgilere, Meclis-i Mesâlih-i Talebe'nin gerçekleştirmiş olduğu bahse konu toplantılarda almış olduğu kararların kaydedildiği defterlerde rastlanılmaktadır (İM-MA,MMTD,nr.2202).

Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin ilk ders programı, 20 Zilkâde 1332/27 Eylül 1330 tarihli**** Cerîde-i İlmîyye'nin Nüşa-i Fevkalâde'sinde yayınlanmıştır (Cİ.NF, 255-257). Tablolar halinde verilmiş olan ders programlarına dâhil edilen bazı derslerde; hangi konuların ve bölümlerin okutulacağına ilişkin çok kısa/bir iki kelimedenden ibaret bazı açıklamalara yer verilmekle birlikte, bu açıklamaların müfredât hakkında yeterli bilgi edinmeyi sağlayacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

Bu itibarla, Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin açılışının hemen ardından, müfredât programının belirlenmesi ve daha da geliştirilmesi amacıyla Ders Vekâleti tarafından müderris ve muallimlerle ilmî toplantılar tertip edilmiş; bu kapsamda, Meclis-i Mesâlih-i Talebe'nin 7 Teşrinievvel 1330/20 Ekim 1914 tarihli kararıyla, ilk toplantı için *İlm-i Tefsir* müderrislerine davetiyeler gönderilmiştir. Bu davetin ardından sırasıyla; *Hadîs-i Şerîf, Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, Mükâleme-Tatbikât ve Kitâbet-i Arabîyye, Nahiv, Sarf ve Lugat, İlm-i Kelâm, Edebiyât-ı Osmâniyye, Tarih-i İslâm ve Edyân, Siyer-i Nebi, Hitâbet ve Mev'îza, Felsefe, Belâgat, Beyân, Bed'i, Vaz'ı ve Âdab, Mantık, Fârisî, Kur'ân-ı Kerîm ve Edebiyât-ı Arabîyye* derslerinin müderris ve muallimleri toplantılara davet edilmişlerdir (İMMA,MMTD, nr.2202, 2b, 3a, 3b, 4a, 4b, 5a, 5b, 6a, 6b).

9 Teşrinievvel 1330-2 Teşrinisânî 1330 (22 Ekim-15 Kasım 1914) tarihleri arasında, branş müderrisleri ve muallimleri ile bazı müfettişlerin de katılımıyla gerçekleştirilen bu toplantılarda; derslerde okutulacak kitaplara, bu kitaplarda yer alan bölümlerden hangilerinin ne miktarda okutulacağına ve tedris usûlüne ilişkin kararlar alınmış (İM-MA,MMTD, nr.2202,2b-12b; MMTMMV, nr.2072, 23-47; İMMA, MMTMMV, nr. 2066, 12,14), alınan kararlar “Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nde Tadrîsi Mukarrer Kitaplar ile Sûret-i Tadrîsi Mübeyyin Muhtıra” adı altında yayımlanmıştır (Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi-Nizamnâme, 17-23).

**** Milâdi 10 Ekim 1914

Kararların büyük bir kısmının ittifakla alındığı görülmekle beraber, az da olsa karşı oy serdedilmek suretiyle çoğunluk görüşüyle alınmış kararların mevcudiyeti toplantıların serbest fikir ortamı ve ilmî tartışmalar çerçevesinde gerçekleştirildiğini göstermektedir (İMMA, MMTD, nr. 2202, 9a). Bu durum, önceden belirlenmiş bir müfredât ve ders kitabı yerine, tüm paydaşların fikir ve görüşlerinin ele alınarak değerlendirildiği ve çoğunluk görüşüyle karara varıldığı; istişareyi önceleyen bir yaklaşımın benimsendiğine işaret etmektedir (Yıldız, 236).

Belirlenmiş takvime göre gerçekleştirilen toplantılarda, her bir dersin müfredâtı konusunda alınan kararların, toplantının hemen ardından bir-iki gün içerisinde Şeyhülislâmlık Makâmı tarafından onaylanarak, vakit kaybetmeksizin yürürlüğe konulduğu anlaşılmaktadır. Buna göre **İlm-i Tefsir** dersi müfredâtı 5 Zilhicce 1332/25 Ekim 1914 tarihinde, **Hadis-i Şerif** dersi müfredâtı 7 Zilhicce 1332/27 Ekim 1914 tarihinde onaylanarak uygulamaya geçirilmiş (İMMA, MMTD, nr.2202, 2b, 4a), diğer derslerin müfredâtı ise devam eden günlerde gerçekleştirilen müzâkereler sonucunda alınan kararlarla belirlenmiştir. Bahse konu toplantıların sonuncusu 2 Teşrinisânî 1330/15 Kasım 1914 tarihinde gerçekleştirilmiş; Riyâziyât dersi müfredâtı **için yapılan** bu toplantıda alınan karar 4 Teşrinisânî 1330/17 Kasım 1914 tarihinde onaylanarak yürürlüğe girmiştir (İMMA, MMTD, nr. 2202, 12b).

1914-1915 öğretim yılında yürürlüğe giren bu ilk müfredât programlarının bir öğretim yılı süresince uygulanarak tecrübe edilmesi neticesinde; müfredatta geliştirilmesi gereken bazı alanlar tesbit edilmiş, dolayısıyla Meclis-i Mesâlih-i Talebe'nin 18 Teşrinievvel 1331/31 Ekim 1915 tarihli kararıyla bazı değişikliklere gidilmiştir (İMMA, MMTMMV, nr. 2072, 23-47). Bu değişiklikler, Dârü'l-hilâfeti'l-âliyye Medresesi'nin revize edilerek hazırlanmış olan ikinci müfredât programını oluşturmaktadır.

Meclis-i Mesâlih-i Talebe'nin 18 Teşrinievvel 1331/31 Ekim 1915 tarihli kararı neticesinde uygulamaya geçirilen müfredât programlarının belirlenme sürecinde; geliştirme ve iyileştirme çalışmaları kapsamında sık sık medreselerde görev yapan müderris ve muallimlerden '*geri bildirinler/dönütler*' alınmıştır (İMMA, MMTMMV, nr.2090, 188). Bu bağlamda Ders Vekâleti'nin 27 Temmuz 1331/9 Ağustos 1915 tarihli yazısında; *müderris* ve muallimlerden, girmiş oldukları derslerin müfredâtına ilişkin görüş ve önerileri talep edilmiştir.

"Geçen devre-i tahsiliyenin gösterdiği tecârîbe ve imtihanların verdiği netâyice ve talebe-i ulûm için en nâfi ve kâfi görülecek şekle ve en münâsîp usûl-i tadrîse göre uhde-i faziletlerine mevdu' dersin ne gibi mevâd ve mevzuâtı muhtevî ve hangi meslek-i tadrîse müstenit olması hakkında, mütalaât-ı aliyyelerine lüzûm görüldüğünden, bu cihetlerle ve sene-i âtiye-i tahsiliyye tatbik olunacak program müfredâtının mümkün olduğu kadar az bir zamanda tanzîm ve irsâline himmet buyrulması temennî olunur (İMMA, MMTMMV, nr.2071, 66)."

Mezkûr yazıda, bir önceki eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen imtihanların sonuçlarından ve yaşanan tecrübelerden yola çıkılarak, gelecek öğretim yılında uy-

gulanmak üzere, öğrenciler için en faydalı ve yeterli olacak düzeyde ders konuları ile en uygun eğitim yöntemi hakkında müderris ve muallimlerin görüşlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiş; bu bağlamda her bir müderrisin, uhdesinde bulunan derslerin hangi konuları *ihtiva etmesi ve hangi yöntemle* okutulması hususunda görüş ve önerilerini içeren bir müfredât programı hazırlayarak kısa sürede Ders Vekâleti'ne sunması istenmiştir. Dolayısıyla müfredât programlarının, yaşanan tecrübeler ve ortaya çıkan yeni durumlara göre her an yenilenen ve geliştirilen bir sürece tâbi tutulması ve bu süreçte özellikle sahada görev yapan müderris ve muallimlerin görüş ve önerilerinin merkeze alınarak; iç ve dış paydaşların katkısına imkân sağlanması kayda değer önemli bir uygulamadır. Bu uygulama; karar alıcıların, eğitim sürecini dinamik tutan ve her an kendini yenileyen bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Öte yandan 1915-1916 öğretim yılı sonuna gelindiğinde; bir öğretim yılı boyunca uygulanmak suretiyle tecrübe edilen müfredât programlarının geliştirme ve iyileştirme çalışmalarına ilişkin başlatılan süreci göz önüne sermesi açısından; Ders Vekâleti tarafından Heyet-i Teftişiyye'ye gönderilen 13 Haziran 1332/26 Haziran 1916 tarihli yazı dikkat çekicidir.

“Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi tedrisâtının, bütün şubâtında yeknesâk olmasını temin için, tanzimî muktezî müfredât programlarına esas ittihaz olmak üzere, her dersin müderrisinin fikir ve mütalaâsına müracaât edilmiş ve alınan cevap ve cetveleri muhtevî dosya, heyet-i aliyyelerine tevdi kılınmıştır. Derslerin tatil bulunduğu müddet zarfında, Heyet-i Teftişiyye'lerinin umûmîyetle ve yahut intihâb edecekleri kısmının, muntazaman ictimâ' ve evrâk-ı mezkûrenin tetkiki ve lede'l-icâb müderrisinin davet ve fikir ve mütalaâlarına müracaâtıyla, sene-i tedrisiyye ibtidâsına kadar umûmî müfredât programlarının ihzârı hususuna himmet buyrulması temennâ olunur (İMMA, MMTMMV, nr. 2076,22; İMMA, DHAM-HTF.MSD, nr.2253, 7b).”

Hazırlanan müfredât programlarıyla, Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi kapsamındaki medreselerde birlik ve beraberliğin temini amaçlanmış; programların oluşturulmasında fikir ve görüşlerine başvurulmuş ilk mercîin sahada görev yapan müderrisler olduğu vurgulanmıştır. Müderrislerden gelen müfredât taslakları ve önerileri Heyet-i Teftişiyye'nin incelemesine sunulmuş, ayrıca ihtiyaç hâsıl olması halinde müderrislerin görüşlerine mükerreren müracaat edilmesi istenmiştir. Müfredât programlarını oluşturma sürecinde sahada görev yapan müderrislerin görüş ve fikirlerine sıklıkla ve mükerreren başvurulması dikkat çekicidir.

Bu çerçevede; *Tarih, Lisân-ı Osmânî, İnşâ ve Edebiyat, Sarf-ı Türkî, Târih-i Enbiyâ ve İslâm, Târih-i Umûmî, Edebiyat, Mihânîk, Târih-i İslâm, Amelî Ziraât, İlm-i Tabakât, Hesâb-ı Amelî, Hesâb-ı Nazârî, Cebir, Türkçe, Resm-i Hattî, Hıfzıssıhha, Tabiiyyât, Mâlûmât-ı Zirâiyye ve Nebâtât, İlm-i Hayavânât, Edebiyât, Ulûm-i Riyâziyye, Kimya, Felsefe, İlm-i Nebâtât ile Mevâlid-i Selâse* derslerinin müderris ve muallimleri tarafından hazırlanmış olan müfredât taslaklarını ve önerilerini içeren dosya, incelenmek üzere 14 Haziran 1332/27

Haziran 1916 tarihinde *Heyet-i Teftişiyye'*ye gönderilmiştir(İMMA, DHA-HTF.MSD, nr. 2253, s.7b, 8a, 8b, 9a).

İkinci aşama olarak Heyet-i Teftişiyye tarafından dosya üzerinde gerçekleştirilen inceleme ve değerlendirme çalışmaları sürecinde; gerekmesi halinde ilgili branş müderrislerinin *de davet edilerek fikir ve görüşlerine başvurulmak üzere gerekli müzâkerelerin yüz yüze yapılması*, müfredâtın sağlam temeller üzerine kurulmasını amaçlayan bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir(Yıldız, 167-168).

Böylece Heyet-i Teftişiyye'nin incelemesinden geçen müfredât programları Ders Vekâleti'ne sunulmakta; müfredât programlarına ilişkin nihâî karar, ilgili derslerin müderris ve muallimleri ile Heyet-i Teftişiyye'den *görevlendirilen müfettişlerin katılımıyla Meclis-i Mesâlih-i Talebe* tarafından gerçekleştirilen toplantılarda verilmektedir.

Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi döneminde Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin kuruluşu ile birlikte başlayan müfredât çalışmaları, tüm paydaşların katkı sağladığı bir süreç haline dönüştürülmüş; devam eden dönemlerde de aynı yaklaşım devam ettirilmiştir.

Nitekim Şeyhülislâm Musa Kâzım Efendi(1858-1920)'nin 25 Nisan 1332/8 Mayıs 1916 tarihinde şeyhülislâmlık görevine getirilmesinin ardından, Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin müfredât ve ders programlarının yenilenmesi ve geliştirilmesi amacıyla çalışmalara başlanılmış; bu çerçevede Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi çatısı altındaki merkez ve taşra medreselerinin tevhid edilerek yeni bir müfredat ve ders programı hazırlanması planlanmıştır (İMMA, MMTMMV, nr. 2076, 22).

Bu dönemde, *Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi döneminde olduğu gibi*, hazırlanacak olan yeni müfredât programı için medresede görevli müderrislerden program teklifleri alınmış, tüm teklifleri içeren dosya Heyet-i Teftişiyye'nin incelemesine sunulmuştur(İMMA, DHAM-HTF.MSD, nr. 2253, 7b,8a,8b,9a). Heyet-i Teftişiyye tarafından yapılacak incelemelerde, ihtiyaç duyulması halinde müderrislerin görüş ve düşüncelerine mükerreren başvurulması sağlanmıştır.

Öte yandan Osmanlı Devleti'nin 29-30 Ekim 1914 tarihinde Birinci Dünya Savaşına resmen girmiş olmasına rağmen Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nde eğitim-öğretim faaliyetleriyle birlikte ders programı ve müfredât belirleme çalışmaları eş zamanlı olarak sürdürülmüş, yine 13 Kasım 1918 tarihinde İstanbul'un İtilâf Devletleri tarafından işgal edildiği süreçte imkânlar ölçüsünde bu faaliyetlere ara verilmeksizin devam edilmiştir(İMMA, MMTMMV, nr. 2086-2101). Yine İstiklâl Harbi'nin yaşandığı yıllara denk gelmesine rağmen, Ankara'da açılan Büyük Millet Meclisi tarafından medreselerin eğitim-öğretiminin ve müfredât programlarının geliştirilmesine ilişkin çalışmalar aynı şekilde devam ettirilmiştir; bu çalışmaların bir sonucu olarak kapsamlı bir müfredât programı hazırlanarak kitapçık halinde bastırılmıştır(Dârü'l-hilâfe Medreseleri-Ders Cetvelleri,1339).

◆ Hasan Yıldız

Netice itibariyle, Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi için müfredât programı hazırlanma sürecinin üç aşamadan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Birinci aşamada sahadada görev yapan branş müderris ve muallimleri tarafından müfredât programı taslakları hazırlanmakta; ikinci aşamada Heyet-i Teftişîyye'nin incelemesine sunulan bu taslak programlar üzerinde gerekli inceleme ve değerlendirmeler yapıldıktan sonra nihâi aşamaya geçilmektedir. Üçüncü ve son aşama için Meclis-i Mesâlih-i Talebe'nin önüne gelen müfredât taslaklarına; müderris ve müfettişlerin de iştirak ettiği toplantılarda yapılan müzâkereler sonucunda nihâi şekli verilmektedir. Son olarak Şeyhülislâmlık Makâmı'nın onayıyla uygulamaya konulan müfredât programları için süreç tamamlanmış olsa da; bir taraftan müfredât programları uygulanırken diğer taraftan müfredâtın iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara devam edilmektedir.

Taşra Teşkilatı Müfredât Programı Hazırlama Süreci:

İstanbul'da Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin 1914-1915 öğretim yılında eğitim-öğretime başlaması ile birlikte, taşradan gelen yoğun talepler üzerine; değişik şehir merkezlerinde 1915-1916 öğretim yılından itibaren eğitime başlamak üzere "Beş Senelik Taşra Medârisi" adıyla Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin şubesi statüsünde medreseler açılmaya başlanmıştır (İMMA, MMTD, nr.2202, 20b, 66b-75a).

Yine, Filistin bölgesinde 4'üncü Ordu Kumandanı olarak görev yapan Cemal Paşa'nın talebi üzerine (BOA, DH-ŞFR, 49/44,63,65,66,136); 1915-1916 öğretim yılında Kudüs'te açılan *Selahaddîn Eyyûbî Külliye-i İslâmiyyesi Medresesi* de İstanbul merkezli Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin, nev-i şahsına münhasır bir şubesi olarak tesis edilmiştir (İMMA, MMTD, nr.2202,66b; İMMA, MMTMMV, nr. 2071,16).

İstanbul'da açılmış olan Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi; tâlî ve âli kısmı ile birlikte 12 yıllık eğitim süresine sahipken (Cİ, NF, 372-379), *Beş Senelik Taşra Medârisi* için sadece tâlî/orta düzeyde 5 yıllık; Kudüs'te açılan *Selahaddîn Eyyûbî Külliye-i İslâmiyyesi Medresesi*'nde ise tâlî/orta ve âli/yüksek düzey olmak üzere toplam 10 yıllık eğitim süresi belirlenmiştir (İMMA, MMTMMV, nr. 2071, 218-219; Cİ, S.17, 217; İlmiye Salnâmesi, 668,70-674; Selâhaddîn Eyyûbî, 28-29).

Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin merkez ve taşra teşkilâtının eğitim sürelerindeki bu farklılık, ders ve müfredât programlarına da yansıtılmıştır. Bu durum müfredâtın; merkez ve taşranın ihtiyaçları dikkate alınmak suretiyle birbirinden farklı ve esnek bir yaklaşımla hazırlanmış olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tek tip/şablon müfredât yerine; yerel özellikler ve ihtiyaçlar dikkate alınmak suretiyle hazırlanan müfredâtın, merkez ve taşranın eğitim ihtiyacını karşılamada daha verimli olacağı düşünülmüştür.

Nitekim Anadolu'nun değişik şehir merkezlerinde* ve Kerkük'te açılmış olan "Beş Senelik Taşra Medreseleri" için hazırlanan ders programında merkez teşkilattan fark-

* Bursa, Eskişehir, Uşak, Manisa, Tire, Ödemiş, Konya, Kayseri, Karahisâr-ı Sahip, Amasya, Maraş, Harput, Kastamonu ve Edirne.

lı olmak üzere *El İşleri* ve İlâhî derslerinin konulmuş olması dikkat çekmektedir(Cİ, S.17, 216; İMMA, MMTMMV, nr. 2071, 40; İMMA, MMTMMV, nr.2080, 53-55; İMMA, MMTD, 2202, 68b, 73b, 74a, 74b, 75a). Adı geçen derslerin meslekî uygulamaya dönük olmak üzere talebinin ses eğitimi ile el becerisinin geliştirilmesini amaçlayan dersler olduğu aşikârdır. Nitekim İlâhî *dersi* toplumun dînî vecibelerini ve dînî merasimlerini icrâ ederken kullanılacak en önemli enstrüman olan sesin terbiye edilmesine; *El İşleri dersi* ise hem pratik-sosyal hayatta icrâ edilebilecek bir beceri kazanılmasına, hem de sanata yatkın birey yetiştirilmesine katkı sağlayabilecektir (Yıldız, 192).

Taşra medreselerine münhasır olan bu derslerin, yerel ihtiyaçların dikkate alınmak suretiyle programa dâhil edilmiş olması önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

Yine Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin bir şubesi olmak üzere Kudüs'te açılan Selâhaddîn Eyyübî Külliye-i İslâmiyyesi Medresesi'nin ders programı incelendiğinde; gerek merkez teşkilatının, gerekse "Beş Senelik Taşra Medreseleri" kapsamında açılmış olan taşra teşkilatı medreselerinin ders programlarıyla farklılık arz ettiği anlaşılmaktadır.

Bu farklılık; "özellikle medresenin tesis edildiği yerleşim biriminin demografik yapısıyla yakından ilişkilidir. Arapların yoğunlukta olduğu ancak farklı etnik kökene mensup pek çok Müslüman toplulukların yaşadığı Kudüs merkezli bölgede, tüm farklı unsurları ortak bir paydada birleştirecek unsur olarak İttihâd-ı İslâm/İslamcılık fikrinin tahkim edilmesi açısından; ders programında İslâmî İlimlere daha fazla yer verilmesi önemli bir adımdır (Yıldız, 195)."

Bu nedenle ders programında en büyük pay İslâmî İlimlere verilmiş olup; fûnûn derslere ise pratik hayatta yetebilecek temel bilgiler düzeyinde yer verilmiştir. Ayrıca İslam Hukûku kapsamındaki derslerde gözlenen dikkat çekici çeşitlilik, bölgede bu alana duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmış olma ihtimalini kuvvetlendirmektedir. Araştırmalarımızda her ne kadar Selâhaddîn Eyyübî Külliye-i İslâmiyyesi Medresesi'ne ait mufassal bir müfredât programına rastlanılamamış olsa da; ders programındaki farklılığın müfredât içeriğine de yansıtacağı aşikârdır.

Netice itibarıyla "İslâhat düzenlemeleriyle mektepleşme sürecine giren medreseler, gerek merkezde, gerekse taşrada yapılandırılırken; o bölgenin coğrafi, dini, sosyal, kültürel, etnik ve demografik yapıları dikkate alınmak suretiyle aynı amaca yönelik olmak kaydıyla farklı şekilde yapılandırılmaları, arzulanın verim/sonuç açısından en mâkûl ve en mantıklı yol olmaktadır(Yıldız,195-196)"

Öte yandan Meclis-i Mesâlih-i Talebe tarafından yürütülen müfredât belirleme çalışmalarını kapsamında, yeterli içeriğe ve niteliğe sahip, uygun bir ders kitabının seçilememesi yada seçilmiş olan ders kitabının matbu nüshasının piyasada yeterli miktarda bulunamaması halinde, muvakkat bir süre için muâdil bir kitabın okutulması yönün-

◆ Hasan Yıldız

de karar alınmış olması (İMMA, MMTD, nr. 2202, 11b), eğitim-öğretimde aksaklığa meydan verilmemesi yönündeki çabaya örnek teşkil etmektedir.

Yine ders kitabı olmayan *Hüsn-i Hat, Resm-i Hattî ve Terbiye-i Bedeniyye* derslerinde hangi konulara yer verileceği ve hangi usülle işleneceği hususuna ilişkin alınan kararlarda, detaylı açıklamalara rastlanılmaktadır (Cİ.,S.14, 88-91; İMMA, MMTMMV, nr. 2071, 47,52; İMMA, MMTMMV, nr. 2072, 28; İMMA, MMTD, nr.2202, 68b).

Meclis-i Mesâlih-i Talebe tarafından Beş Senelik Taşra Medreseleri'nin müfredâtının belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmalar neticesinde "*taşra medârisinde okunacak kitapların müfredâtı ve esâmisiyle, usûl-ü tedrisleri hakkında hazırlanan programın*" Bursa, Konya, Edirne, Kastamonu, Uşak, Karahisâr-ı Sâhip, Tire, Ödemiş, Maraş, Kayseri, Amasya, Manisa ve Eskişehir olmak üzere Anadolu'da açılmış olan 13 medresenin müdürlüklerine gönderilmesi sağlanmış (İMMA, MMTMMV, nr.2071, 289), daha sonra açılan medreselerin müdürlüklerine de aynı şekilde mezkûr programın birer sûreti gönderilmiştir (İMMA, MMTMMV, nr.2073, 213; İMMA, MMTMMV, nr. 2079, 122).

Beş Senelik Taşra Medreseleri'nin ders programında yer alan 21 çeşit derste okutulacak kitaplar ve hangi konuların nasıl okutulacağına ilişkin açıklamalara yer verilen mezkur program "Beş Senelik Taşra Medârisinde Okunacak Kitaplarla Usûl-i Tadrîsi Hakkında Muhtıra" adını taşımaktadır (İMMA, MMTMMV, nr.2071, 304).

Şeyhülislam Musa Kazım Efendi döneminde gerçekleştirilen düzenlemeyle birlikte Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nin merkez ve taşra teşkilatı bünyesindeki medreselerin birleştirilmesi cihetine gidilmiş olması nedeniyle, ders programı ve müfredâtın belirlenmesine ilişkin çalışmalar merkez ve taşra ayrımı yapılmadan yürütülmüştür. Ancak TBMM döneminde Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi dışında kalan tüm medreselerin "Medâris-i İlmiyye" kapsamına alınması nedeniyle; merkez-taşra ayrımının fiilen ve resmen devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle her ne kadar merkez-taşra teşkilatı tevhid edilmek suretiyle aynı müfredâtın uygulanması yönünde hedef belirlenmiş ise de; yerel şartların ve farklılıkların göz ardı edilmesi mümkün olamamıştır.

Sonuç ve Değerlendirme:

Müfredât konusu, *günümüz eğitim tartışmalarının en önemli gündem maddeleri arasında yer almaktadır. Çağdaş yönetim anlayışlarında* mühim bir yer edinmiş olan "öğrenen organizasyon" ise sürekli kendini yenileyen ve geliştiren kurumsal yapıyı ifade etmektedir. Osmanlı medreselerinin Cumhuriyet dönemine de intikal eden son temsilcilerinden Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nde 1914-1924 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan köklü *islâhat* faaliyetleri esnasında; hem müfredât hazırlama sürecine hem de bu sürecin kendini yenileyen ve geliştiren bir yaklaşımla yürütüldüğüne tanık olunmaktadır.

Teşkilât yapısını *günün şartlarına ve gelişen yeni durumlara göre* sürekli yenileyen Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi, aynı süreç içerisinde yoğun bir şekilde müfredât

programı geliştirme faaliyetlerinin bir nevi laboratuvarı olmuştur. Programların hazırlanma sürecinde paydaş katılımını ve önerilerini önemseyen bir yaklaşımın benimsenmiş olması, sürecin öne çıkan en belirgin özelliğidir.

Üç aşamadan oluşan müfredât programı belirleme sürecinin, ilk aşamasında sahada görev yapan müderris ve muallimlerden program teklifleri alınmaktadır. İkinci aşamada Heyet-i Teftişiyye'nin incelemesinden geçirilen program teklifleri; üçüncü aşama olan ve sahada görev yapan müderris ve muallimlerin de iştirak ettiği Meclis-i Mesâlih-i Talebe tarafından gerçekleştirilen toplantılarda enine-boyuna tartışılmak suretiyle karara bağlanmaktadır. Şeyhülislâmlık Makâmı'nun onayıyla uygulamaya geçirilen müfredât programlarının; uygulama sürecinde karşılaşılan yeni durum ya da ihtiyaçlar üzerine, öğretim yılı sonunda da aynı sürecin tekrar işletilerek program geliştirme faaliyetlerinin yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Balkan Savaşlarının ardından gerçekleşen büyük göçlere ve Birinci Dünya Savaşı'nın yaşandığı sıkıntılı yıllara denk gelen süreçte Dârü'l-hilâfeti'l-âliyye Medresesi için belirlenecek olan müfredât programlarının tek tip/şablon bir müfredât yerine medresenin tüm paydaşlarının katkı ve katımlıyla belirlenmiş olması dönem itibariyle ileri bir uygulamadır.

Netice itibariyle altı asır süren kurumsal geçmişe ve geleneğe sahip olan Osmanlı medreselerinin son temsilcilerinden olan Dârü'l-hilâfeti'l-âliyye Medresesi'nin Cumhuriyet dönemine de intikal etmesi nedeniyle her iki döneme ilişkin tecrübenin günümüz din eğitimi politikaları için önemli bir tecrübe; aynı zamanda din eğitimcileri ve eğitim araştırmacıları için özgün bir deneyim olacağı açıktır.

Kaynakça

A- Arşiv Belgeleri:

1- İstanbul Müftülüğü Meşihat Arşivi (İMMA):

a- Meclis-i Mesâlih-i Talebeye Mahsus Müsvedde Varakaları (MMTMMV):

İMMA, MMTMMV, Defter nr. 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101.

b- Meclis-i Mesâlih-i Talebe Defterleri (MMTD):

İMMA, MMTD, Karar, Defter nr.2202.

c- Dârü'l-hilâfeti'l-âliyye Medresesi Hey'et-i Teftişiyye Müsvedde ve Sadıra Defterleri (DHA-HTF.MSD):

İMMA, DHAM-HTF.MSD, Vârîde, Defter nr.2253.

2- Başbakanlık Osmanlı Arşivleri(BOA), Dahiliye-Şifre (DH-ŞFR), Dosya nr.49, Gömlek nr. 44, 63, 65, 66, 136.

B- Süreli Yayın, Mevzuat Metinleri Ve Diğerleri:

Ceride-i İlmiyye(Cİ), Nüsha-i Fevkalâde(NF), 20 Zilkâde 1332/27 Eylül 1330, ss.243-383.

◆ Hasan Yıldız

Ceride-i İlmiyye(Cİ), Recep 1332/15 Mayıs 1330, S.I, ss.3.

Ceride-i İlmiyye(Cİ), Şaban 1333, S.XIV, ss.88-91.

Ceride-i İlmiyye(Cİ), Zilkâde 1333, S.XVIII, ss.216.

Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi (Nizamnâme-Ders Cetveli-Sûret-i Tedris ve Kitaplar-Tâlimâtname), Matbaa-ı Ahmed Kâmil, İstanbul, 1330-1333.

Dârü'l-hilâfe Medreseleri-Ders Cetvelleri ve Müfredât Programı, T.B.M.M. Hükümeti Umûr-i Şer'iyye ve Evkâf Vekâleti Tedrisât Müdüriyeti Umûmiyesi, Öğüt Matbaası, Ankara, 30 Rebiulevvel 1342/10 Teşrinisâni 1339.

İlmiye **Salnâmesi**, Matbaa-ı Amire, Dârü'l-hilâfeti'l Aliyye/İstanbul, 1334.

Selâhaddîn-i Eyyübî Külliye-i İslâmiyyesi Tâlimâtname, Fransisken Matbaası, Kudüs, 1331/1333.

BİLGİN, Aydın; YURDAKUL, İlhami; KURT, İsmail (2006), **Bâb-ı Meşihat Şeyhülişlâmlık Arşivi Defter Kataloğu**, İSAM yay., İstanbul.

KÜTÜKOĞLU, Mübahat S. (1978), "Dârü'l-Hilâfeti'l- 'Aliyye Medresesi ve Kuruluşu Arefesinde İstanbul Medreseleri", **İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi**, edit. Salih Tuğ, İ.Ü. Edebiyat Fak. Yay., C:VII, cüz;1-2, İstanbul, 1978, s.1-212.

KÜTÜKOĞLU, Mübahat S. (2002), **XX. Asra Erişen İstanbul Medreseleri**, T.T.K. yay., Ankara.

MÜFTÜZÂDE, "İstanbul Medreseleri", **Sebilürreşad**, C.XXI, ss.544-546.

YILDIZ, Hasan (2017), **Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nde Eğitim ve Öğretim**, İ.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ BOYUTUNDA DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE MEDYANIN DEĞERLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Derya ALİMCAN*
Emine ALTUNAY ŞAM**

Öz: Toplumda kabul gören, o toplumda yaşayan insanların davranışlarına yön veren kurallar bütünü değerleri oluşturmaktadır. Toplumsal huzurun sağlanabilmesi için değerler eğitimi önemlidir. Değer eğitimi küçük yaşlarda başlanmaktadır. Ailede başlayan değer eğitimi ilerleyen yıllarda okul çatısı altında verilmektedir.

Değerler toplumdaki farklılıkları göstermektedir. Bunun yanı sıra değerler zaman içerisinde de değişebilmektedir. Teknolojinin hızla ilerlemesiyle değerlerin yayılması ve değişime uğraması da hızlanmıştır. Medya araçlarının küreselleşmeyi hızlandırdığı, popüler kültürü ortaya çıkardığı, insan davranışları üzerinde çoğu zaman olumsuz etkilere yol açtığı yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Değer eğitimi okullarımızda sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında çocuklarımızı medyanın olumsuzluklarından korumak için son yıllarda seçmeli ders olarak medya okuryazarlığı dersi de okutulmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada toplumu oluşturan bireylerin karakterinin yapı taşı olan değerlerin önemi ve medyanın değerlere etkisi ile insan davranışlarını ne yönde etkilediği konusu ele alınmış, olumsuz etkiyi azaltmak için neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Medyanın Etkisi

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

** Doç. Dr. ; Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Amasya.

IMPORTANCE OF VALUES EDUCATION IN THE DIMENSION OF SOCIAL STUDIES COURSE AND EFFECTS OF MEDIA ON VALUES

Derya ALİMCAN*
Emine ALTUNAY ŞAM**

Abstract

Body of rules that direct the behaviors of people living in a specific society constitute values. To ensure peace in a society, values education is so important. Values education starts at a young age. Values education starting at family environment continues at school.

Values change from society to society. Besides this, they can change in time. With the improvement of technology, the change in values and dispersion of them has accelerated. Studies have shown that media tools have negative effects on people's behaviors, and have given birth to popular culture and have accelerated globalization.

Values education is given in the scope of social studies course at schools. Besides this, in recent years, media literacy course is given as elective course to protect children from the negative sides of media.

Within the scope of this study, importance of values which is a building stone of individuals' character, the effect of media on values and how it affects people's behavior and what can be done to decrease negative effect was dealt with.

Key words: Value, Values Education, Media Effect

Giriş

Eğitim hem formal hem informal yoldan yürütülen yaşam boyu öğrenme sürecidir. Ailede başlayan eğitim daha sonra okul çatısı altında devam etmektedir. Eğitim genel olarak "*bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik değişiklikler yaratma süreci*" olarak tanımlanır (Aydın, 2009, 4). Eğitim kasıtlı kültür aktarımı sürecidir. Eğitim programları incelendiğinde kültürleme *görevi sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirilmektedir* (Safran, 2015, 6).

* Graduate Student; Amasya University, Amasya.

** Assoc. Prof. Dr; Amasya University, Faculty of Education, Department of Primary Education.

İlkokullarda okutulan derslerden bir tanesi de Sosyal Bilgiler dersi. Sosyal Bilgiler dersi, çocukların toplumu ve toplumsal sorunları öğrenmesinde, ulusal özellikleri kavramasında, vatandaşlık bilinci ve sorumluluk kazanmasında, insan ilişkilerini anlamasında etkin rol oynayan önemli bir derstir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi şu şekilde tanımlanabilir: "Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi" (MEB, 2015).

Daha önceleri sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularını kapsayan Sosyal Bilgiler dersi 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanılan program ile psikoloji, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, uluslararası ilişkiler gibi diğer sosyal bilimleri de kapsamıştır (Ulusoy ve Gülüm, 2009, 86). 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte önceki yıllarda bilişsel alana ağırlık verilen Sosyal Bilgiler dersi programında duyuşsal alanla ilgili değerlerin eğitime de önem verilmeye başlanmıştır (Baysal ve Saman, 2010, 59).

Sosyal bir varlık olan insan toplumda yaşayan diğer bireylerle etkileşim halindedir. Bireyin sahip olduğu sosyal statü, toplumun beklentileri ve sahip olunan toplumsal değerler bireylerin davranışlarının şekillenmesinde rol oynamaktadır. Ailede başlayan değer eğitimi, okullarda da devam etmektedir. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarına bakıldığında Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (METK, 1973).

İnsanların bir arada yaşamasını sağlayan kültürel, ahlaki, toplumsal ve siyasal bir takım kurallar söz konusudur. Bu kurallar toplumdaki insanlar tarafından kabul görülür ve yaşatılır. Bu ilke ve kuralların büyük bir bölümü toplumsal değerlerden oluşmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2014, 6). Sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, başkasını düşünme, dürüstlük, sadakat, yiğitlik, çalışkanlık, dayanışma, alçak gönüllülük, iffet, namus, ahlakilik bilinen toplumsal değerlerdir. Değerler toplumdan topluma değişkenlik gösterebilmektedir. Toplumsal değerler zaman içerisinde çeşitli değişkenlerin etkisiyle değişebilmektedir.

Toplumda birtakım sosyal problemlerin ve suçların artması, toplumsal değerlerimizde belirsizlik, akrantar arası olumsuz baskı, boşanma oranlarının artmasıyla aile yapısının zayıflaması ve medyanın olumsuz etkisi (Yazıcı, 2006, 506) belirli değerlerin bireyde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak yerleşmesi gerekliliğini düşündürmektedir. Bunun da uygulama alanı başta aile ortamları olmak üzere eğitim kurumlarıdır.

Nitekim başta Sosyal Bilgiler Dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi kapsamında kazandırılmaya çalışılan değerler bilişsel düzeyle sınırlı kalındığında başta medya

olmak üzere pek çok etken değerlerin davranışa dönüşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Medyanın bireyler ve çocuklar üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Teknolojik gelişmelerin artmasıyla sosyal medyanın etkisi de her geçen gün artmaktadır. Medya, her türlü şiddet ve olumsuzluğu meşrulaştırmakta ve tüketici konumunda olan çocukları etkisi altına alarak pasifize etmektedir (Arslan, 1, 72).

Medyaya değerler ve bakış açıları yerleştirilmiştir. Medya, bazı yargı ve önyargıların alıcıya bilinçli bazılarını da bilinçsizce verir. Çocukları medyanın bu olumsuzluklarından korumak, kamuoyu oluşturmadaki etkisini vurgulamak için medya okuryazarlığı dersi verilmeye başlanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda medya okuryazarlığı dersi programına “Televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkili bir iletişim aracı olma niteliğini analiz eder” kazanımının yerleştirildiği söylenebilir (Altun, 2009, 102).

Değerler ve Değer Eğitimin Önemi

Hayatımıza yön veren, davranışlarımızın şekillenmesinde rol alan değerlerin tek bir tanımını yapmak mümkün değildir. Türk Dil Kurumu, değeri “kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2015). Budak, değerleri “belirli bir toplumda neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar” olarak tanımlamıştır (Budak, 2009, 188). Tay ve Yıldırım, değerlerin toplumun sosyokültürel öğelerine anlam veren temel ölçütler olduğunu belirtmiştir (Tay ve Yıldırım, 2009, 1502). Özkan ve Soylu ise değerleri “toplumu oluşturan bireylere; iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin vb. uyulması ve uzak durulması gereken, hareket tarzlarını belirleyen, zamana göre yenilenmesi ya da farklı yargılara bürünmesi gereken yol göstericiler” olarak tanımlamıştır (Özkan ve Soylu, 2014, 1254).

Değerler toplumsal norm ve kuralları ortaya koyduğu için bir nevi toplumsal denetim aracıdır. Değerler genel olarak yüksek değerler ve araç değerler olarak ikiye ayrılır. Araç değerler bireyin çıkar ve yararıyla alakalı değerler iken, yüksek değerler daha çok toplumun menfaatini düşünen, toplumdaki bireylerin çoğunluğu tarafından ilgi ve saygı gören değerlerdir (Ulusoy ve Arslan, 2014, 3-4).

Değerler, kişinin neyi önemli gördüğüne bağlı olarak kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu bakımdan değerleri tercih etme eğilimi olarak da açıklayabiliriz. Her ne kadar değerler kişiden kişiye, toplumdan topluma farklılık gösteriyor olsa da değerler yapı, mantık ve işlev bakımından benzerlik göstermektedir (Berkant ve Sürmeli, 2013, 335).

Değerler bir toplumu ayakta tutan, toplumsal huzuru sağlayan, toplumdaki bireylere davranış örüntüsü kazandıran önemli bir role sahiptir. Sosyolojik açıdan değerler, toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenen ve süreklilik gösteren yargılardır. Değerler toplum için önemlidir, değerlere uygun davranış sergileyen kişiler de toplumda değer kazanırlar. Eski çağlardan beri filozoflar hayatın anlamını ve insanların

varoluş sebebini sahip olunması gereken değerlere bağlamışlardır. Bu değerler zaman içerisinde farklı mekânlarda değişiklik göstermişse de hiçbir zaman önemini yitirmemiştir (Yazar, 2014, 103-107).

Değer denilince akla ahlak ve karakter kavramları da gelmektedir. Kişinin sahip olduğu değerler o kişinin ahlaki yapısını ve sahip olduğu karakterini de ortaya koymaktadır. Karakter eğitimi “değerlere bağlı olarak ahlaki özellikleri geliştirmek ve bir dizi karakter davranışlarını tamamlamak ve oluşturmak için öğrencilere yardım etmeyi tasarlayan yönergeler, planlı deneyimler ve etkinlikler olarak tanımlanır” (Johnson, 2006, 376’ten aktaran; Ay, 2014, 212). Zamanla kişide yerleşen değerler ve bu değerler sonucunda ortaya çıkan davranış biçimleri onun karakterini oluşturur. Ahlaki karakter eğitimi de zamanla kişide yerleşen, erdeme dönüşmüş değerlerin ahlaki karakter özelliklerini kazandırmasıyla mümkündür (Kaymakcan ve Meydan, 2012, 5-6). Karakter eğitiminin amacı bireylerde istenilen ahlaki davranışların kalıcı hale getirilmesi ve toplumda uygulanmasıdır. Gelecek nesillerin ideal bireyler olarak yetişebilmesi için toplumumuzdaki bireylerin değerleri içselleştirmesi, hayata geçirmesi ve gelecek kuşaklara aktarması gerektiği unutulmamalıdır (Ay, 2014, 213-222).

Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Değerler inançlardır.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren işleve sahiptirler.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar.
- Değerler değişime açık yapılardır.
- Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre *değişebildiği gibi ait* oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir (Yazıcı, 2006, 504).

Değer kavramında olduğu gibi değer eğitiminin de tanımları kişiden kişiye değişmektedir. Genel olarak değerler eğitimi, değer kazandırma etkinliği olarak tanımlayabiliriz. Değerler eğitimi kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilmesi, kimilerine göre ise doğrudan ya da dolaylı yoldan kişilerin değerler konusundaki bilgi ve anlayışının geliştirilmesidir. Değerler eğitimi ile birey ve toplumun üyesi olan kişilere belli değerler doğrultusunda hareket etmek için gerekli beceri ve eğilimler kazandırılmaktadır (Yığıttir ve Keleş, 2011, 145).

Günümüz dünyasında çeşitli siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişim ve gelişmeler karşısında bireylerin etkili ve verimli iletişim kurabilmeleri, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007, 316).

Toplumun sosyo-kültürel öğelerini oluşturan değerlerdir. Toplumu anlamak, toplumsal süreçleri açıklamak için bu kültürel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır. Toplum tarafından kabul görmüş kural ve kaideler olarak kabul edilen değerler toplumun sahip olduğu ortak düşünce ve davranış kalıplarını ortaya koyar. Toplumda güzel düşünce davranışların yaygınlaştırılması, kötü ve olumsuz davranışların iyi ve olumluya çevrilmesi değerler eğitimiyle mümkündür (Ulusoy ve Arslan, 2014, 5).

Bir toplumun geleceği donanımlı, her yönüyle iyi yetişmiş, bir takım değerlere sahip bireylere bağlıdır. Ailede başlayan bu yetiştirme süreci sonrasında okullarda devam etmektedir. Her aile toplum tarafından kabul gören değerleri çocuklarına bilinçli ya da bilinçsiz aktarmaya çalışır. Çocuk okul çağına geldiğinde belirli değerleri bireylere kazandırmak eğitim sistemimizin en önemli görevi haline alır. Burada önemli olan hangi değerlerin, hangi yaşta ve nasıl aktarılması gerektiğidir (Berkant ve Sürmeli, 2013, 334).

Değerler eğitiminde öne çıkan iki yoldan ilki olan taklitle, benimsemeye başlayan evreyi Freud "özdeşleşme" olarak tanımlamıştır. Bu evrede çocuklar anne ve babalarını taklit etme eğilimi gösterirler. Başlarda kız çocukları daha çok annelerini, erkek çocukları ise babalarını taklit ederek yetişirken zamanla milli kahramanlar, bilim adamları, edipleri vs. benimseyerek onları örnek alırlar. İkincisi ise değerlerin sistemdeki yeridir. Siyasi-sosyal sistemimizin temelinde yer alan değerler benimsenir, bu değerler ideal olarak algılanır ve davranışlar bu değerler çerçevesinde oluşturulur (Yel ve Aladağ, 2015, 127).

İster formal yoldan ister informal yoldan verilecek olan değer eğitiminin sistem-siz ve yanlış verilmesi bireylerde mutsuzluğun ve sorunların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bir takım yanlış inanç ve davranışların kaynağı küçük yaşlarda alınan yanlış bilgi ve eğitimidir. Değer eğitiminin doğru ve etkin olarak verilememesi yanlış fikirlerin ve suçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sebeple değer eğitiminin, öğrencilere özellikle de okullarda eğitim sürecinde doğru bir şekilde çeşitli programlar aracılığıyla verilmesi gerekmektedir (Berkant ve Sürmeli, 2013, 338).

Değerler eğitiminde içselleştirme çok önemlidir. Baskı, zorlama kurulmadan çocuklara değerler kazandırılmalıdır. Günümüzde özellikle annelerin iş hayatına girmesiyle çocuklarıyla yeterince ilgilenememeleri değer eğitiminin verilmesinde ciddi sıkıntılara yol açmaktadır. Tek kalan çocuk vaktinin çoğunu televizyon izleyerek ve yahut internet başında geçirmektedir. Küresel tehlikenin odağına maruz kalan çocukların değer eğitiminden mahrum yetiştiği toplumda hızlı bir ahlaki çöküşün olduğu göz ardı edilmemelidir.

Değerler eğitiminde, toplumsal yapının şekillenmesinde medya kuruluşları büyük bir etkiye sahiptir. Değerler eğitimi verilirken medya kuruluşlarının uygulamalarıyla ortaya çıkan popüler kültür göz önünde bulundurulmalıdır. Farklı değerler arasında tercih yapılmasını gerektirecek program ve yazılar yayınlayan televizyon ve diğer yayın organları kazandırılması arzulanan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını güçleştirmektedirler (Yazıcı, 2006, 506).

Değer Eğitimiyle İlgili Etkinlik ve Yaklaşımlar

Okullarda öğrencilere kazandırılması gereken değerler manevi değerler, kültürel değerler, çevresel değerler, estetik değerler ve politik değerlerdir (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014, 272). MEB (2015), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu incelendiğinde kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve kavramların örnek olay incelemesi, sonuç çıkarma, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam hazırlama/ poster afiş hazırlama, şiir-öykü yazma/ şarkı yapma, görsel imge oluşturma, önem sırasına koyma, başlık bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, karşılaştırma, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritaları oluşturma, kanıtlama gibi etkinlikler çerçevesinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersi kapsamında verilmek istenen değerlerin ortak olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Programının Değerleri		
• Adil olma	• Duyarlılık	• Saygı
• Aile birliğine önem verme	• Dürüstlük	• Sevgi
• Bağımsızlık	• Estetik	• Sorumluluk
• Barış	• Hoşgörü	• Temizlik
• Bilimsellik	• Misafirperverlik	• Vatanseverlik
• Çalışkanlık	• Özgürlük	• Yardımseverlik
• Dayanışma	• Sağlıklı olmaya önem verme	

Yukarıdaki tabloda yer alan değerlerin sınıf düzeylerine göre ünitelere dağılımı şu şekildedir:

4. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
1. KENDİMİ TANIYORUM	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü
2. GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanserverlik
3. YAŞADIĞIMIZ YER	Doğa sevgisi
4. ÜRETİMDEN TÜKETİME	Temizlik ve Sağlıklı olmaya önem verme
5. İYİKİ VAR	Bilimsellik
6. HEP BİRLİKTE	Yardımseverlik
7. İNSANLAR VE YÖNETİM	Bağımsızlık
8. UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM	Misafirperverlik

5. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
1. HAKLARIMI ÖĞRENİYORUM	Sorumluluk
2. ADIM ADIM TÜRKİYE	Estetik
3. BÖLGEMİZİ TANIYALIM	Doğal çevreye duyarlılık
4. ÜRETTİKLERİMİZ	Çalışkanlık
5. GERÇEKLEŞEN DÜŞLER	Akademik dürüstlük
6. TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR	Dayanışma
7. BİR ÜLKE, BİR BAYRAK	Adil Olma, Bayrağa ve İstiklâl Marşı'na saygı
8. HEPİMİZİN DÜNYASI	Tarihsel mirasa duyarlılık

6. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
1. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM	Bilimsellik
2. YERYÜZÜNDE YAŞAM	Doğal çevreye duyarlılık
3. İPEK YOLU'NDA TÜRKLER	Kültürel mirasa duyarlılık
4. ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI	Sorumluluk
5. ÜLKEMİZ VE DÜNYA	Yardımseverlik
6. DEMOKRASİNİN SERÜVENİ	Hak ve özgürlüklere saygı
7. ELEKTRONİK YÜZYIL	Çalışkanlık

7. SINIF	
ÜNİTELER	DOĞRUDAN VERİLECEK DEĞER
1. İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ	Farklılıklara saygı
2. ÜLKEMİZDE NÜFUS	Vatanseverlik
3. TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK	Estetik
4. EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT	Dürüstlük
5. ZAMAN İÇİNDE BİLİM	Bilimsellik
6. YAŞAYAN DEMOKRASİ	Adil olma
7. ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER	Barış

Değerler eğitimi, eğitim sistemimiz içinde önemli bir yere sahiptir. Temel insani değerleri geliştirmiş bireyler yetiştirmek toplum, aile ve okullarımızın temel amacıdır (Ekşi, 2003, 79). Değer eğitimi verilirken yeni yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlar:

1. Değer Açıklamak: Bireyin değerleri fark etmesine, karar almasına ve kararlarını başarıyla uygulamasına yardım etmektir.

2. Ahlâki Muhakeme: Ahlaki ikilem içeren hikâyeler verilerek bireyin ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır.

3. Değer Analizi: Gerçek ya da yapay bir problem karşısında dikkat, düşünce ve ayırt etmeyi gerektiren bir yaklaşımdır. Örnek olaylar ile öğrenciler ahlaki düşünme becerisi kazanırlar.

4. Gözlem Yoluyla Değer Öğretimi: Değerler yalnızca bilişsel değerlerden oluşmamaktadır. Bilişsel değerlerin yanında duyuşsal değerler de vardır. Duyuşsal değerler en iyi gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Bu yaklaşım öğrenciyi aktif kılarak gözlem yoluyla değerleri öğrenmesini amaçlamaktadır (MEB, 2015).

Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, değerler ve davranışlar gelişen teknolojinin yardımıyla daha kolay kazandırılabilir. Öğretmenler fotoğraflardan, haritalardan, eğitici filmlerden, tarih ve sosyal bilgiler simülasyon programlarından, internette yararlanabilirler (Öztaş, 2015: 342). Yeni bilgi, beceri ve değertakdir duyguları kazandırılırken konular güncel olaylarla ilişkilendirilerek, etkinlikler günlük olaylara ve sonuçlarına dayandırılarak yapılmalıdır (Gedik ve Altun, 2015: 515).

İletişimin önemli vasıtalarından olan medyanın son teknolojik gelişmelerle ulaştığı nokta, medya araçlarının toplum ve bireyleri daha kolay etkileyebildiğini ortaya koymaktadır. Medyanın da her meslek grubu gibi topluma karşı sorumlulukları vardır. Medya araçlarının, toplumda ideal bireyler yetiştirme hedefine aykırı hareket etmemesi, toplum yararına çalışması arzu edilen bir gerekliliktir (Yazıcı, 2014: 143). Bunun yanı sıra çocuk ve gençleri medya konusunda bilinçlendirmek eğitsel bir so-

rumluluktur. Öğrencilere televizyonlarda gösterilen gerçek dışı olaylarla gerçek olayları ayırt edebilme, reklamlardaki ikna etme tekniklerini fark edebilme, gazetelerdeki bakış açılarını fark edebilme, medyanın kamuoyu oluşturmadaki etkisini görebilme gibi kitle iletişim araçlarıyla ilgili becerilerin kazandırılması da önemlidir (Gedik ve Altun, 2015: 512). Medya bilincinin verilmesi, çocuk ve gençlerde kazandırılmaya çalışılan değerlerin, davranışa dönüştürülmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Medya ve Toplum

Medya; “yazı, ses ya da görüntü aracılığıyla iletişim kurmayı sağlayan yazılı (gazete ve dergi) ve elektronik basın (radyo, televizyon, sinema ve film), internet, hypermedia, bilgisayar, video, haberleşme uydusu, frekans dağılımı, kitap, slayt, multivizyon, faks, tele-foto, radyo-foto, lifaks, telefon vb. gibi kitle iletişim araçlarının tümüne” denilmektedir (Tuncer, 2013, 8).

Medyanın temel işlevleri şunlardır:

- Bilgilendirme
- Kültürel devamlılık
- Toplumsallaştırma
- Kamuoyu yaratma
- Eğlendirme
- Eğitim
- Tanıtım’dır (Yıldırım Ankaralıgil, 2009, 34-35).

Medya araçları, gündemi belirleyerek toplumu etkilemek, insanları yönlendirmeyi başararak güç sahibi olmak istemektedir. İnsanların ve toplumların düşünce, kanaat ve değer yapılarını etkilemede etkin güç olan medya, toplumdaki insanların davranışlarını hem denetlemekte hem de yönlendirmektedir (Tuncer, 2013, 15).

Medya bireyleri etkilemenin yanında topluma da yön verebilmektedir. Toplumlara yön verebilecek güçte olan medya günümüzde yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü kuvvet olarak kabul edilmektedir. Hatta zaman zaman dünya üzerinde olduğu gibi ülkemizde de kendisinden önce gelen diğer üç kuvvet üzerinde dahi etkili olabilmektedir (Şeylan, 2008, 9).

Toplumlarda gittikçe artan popüler kültür ve kitle kültürü de medya vasıtasıyla yayılmaktadır. Popüler kültür ve kitle kültürünün üretilip yayılmasında özellikle televizyon büyük rol oynamaktadır. Televizyon bireylerin davranışlarının şekillenmesinde, bilgi ve bilinç sağlamada, bireylere model sunmada dikkat çekmektedir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006, 15-16).

◆ Derya Alimcan / Emine Altunay Şam

Toplumsal yapıyı şekillendirebilme gücüne sahip olan medya zaman zaman toplum sağlığını tehdit eden mesajlar da vermektedir. Bu mesajların çocuk ve gençler üzerinde oluşturduğu davranış, olumsuz etki ve sonuçların ele alındığı Inter Media Surverys 2002-2003 raporunda;

- Eğlence medyasının gençlerin kimlikleri üzerindeki etkisine,
- Din, aile, okul ve toplum gibi geleneksel etki kaynaklarının rolünün gittikçe azalmasına,
- Toplumsal ve sosyal başarılarından çok bireysel ve kişisel başarılarla önem vermeye başlanılmasına,
- Değer yargılarımızı oluşturan “doğru” ve “yanlış” kavramlarının birbirine karışmasına,
- Gerçekle yükselen beklentiler arasındaki boşluğun gittikçe artıyor olmasına,
- Tahammülsüzlük ve kayıtsızlığın artmasına,
- Düşünme ve üretme çabalarının yerini medya takibinin almasına değinilmiştir (Gigli, 2004 aktaran Cesur ve Paker, 2007, 109).

Medyanın Değerler Üzerindeki Etkileri

Önemli medya araçlarından biri olan gazeteler, günümüzde okuma oranları düştüğü için gündemi belirleyecek güce sahip değildir. Gazetelerde sınırlama, engelleme, uyarı işaretleri olmadığından okuyucu yayın içeriği hakkında bilgi sahibi olamamaktadır. Haberler kişilerin yaş sınırı ve eğitim durumları gözetilmeksizin sunulmaktadır. Kan içeren görseller ve argo kelimeler kullanılmaktadır. Radyolar daha çok müzik dinlemek için kullanılsa da cinsel içerikli reklamların saate bakılmaksızın yayınlanması gençlerin karşı cinse meta olarak bakmasına neden olmaktadır. Radyolardaki kitap okuma günlerinin azaldığı, spikerlerin aşağılayıcı dil kullandığı göze çarpmaktadır. İnternet eğitici yönleri ele alındığında faydaları olmasına rağmen çocuk ve gençlerin eğlence aracı olarak kullanmasından ötürü zararları daha çok hissedilmeye başlamıştır. Çocukların cinsel içerikli sitelere erişimin kolay olması ve yaş sınırının gittikçe düşmesi, çocukların internet üzerinde flört etmelerinin yaygınlaşması, yaş sınırı olan sosyal hesaplara yalan beyanlarda bulunularak hesap açılması internetin çocuklar üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Denetiminin zor olmasından dolayı toplumsal değerlere en çok zarar veren kitle iletişim aracı internettir. İnternet çocuklarda ve gençlerde bağımlılığı artırmakta, iletişimi azaltmakta ve asosyalliğin yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Yazıcı, 2014, 145-172).

Kanadalı medya uzmanı Marshall McLuhan, medya araçlarının bilgiye ulaşmamızı sağlamasının yanında bilgiyi algılamamızı, yorumlanmamızı ve kavramamızı etkilediğini dile getirmiştir. McLuhan, bu duruma algısal devrim demiştir. Ona göre çocuklar televizyon çağında amaçsız ve çabucak büyümüşlerdir. Çocukların zamanlarını

televizyon, bilgisayar karşısında geçirmesi, popüler kültürün yayılması, çıkar amacı gözeten reklamların yayılması ve aktarılmaya çalışılan olumsuz mesajlar gibi sorunlar algısal devrimin beraberinde getirdiği sorunlardır (Gedik ve Altun, 2015, 527).

Medya denildiğinde aklımıza ilk gelen kitle iletişim aracı televizyondur. Çocuk yaştaki ve ergenlik dönemindeki bireyler birçok şeyi televizyonlardan öğrenmekte ve davranış haline getirmektedir (Erdoğan & Ekşi ve Tektaş, 2012, 84). İzleme ölçümü yapan SBT' nin, Marketing Türkiye için gerçekleştirdiği Türk insanının televizyon izleme alışkanlığını ortaya koyan araştırmaya göre 2013 yılında televizyon izleme oranları artmıştır. 2011 yılında ortalama 4,42 saat televizyon izlenirken bu oran 2012 yılında 4,57 saate, 2013 yılında ise 4,81 saate yükselmiştir (Marketing Türkiye, 15 Mart 2014). RTÜK'ün 2012'de yapmış olduğu Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması bulgularına baktığımızda aşağıdaki sonuçları görmekteyiz:

- Günlük televizyon izleme oranlarına bakıldığında hafta içi %23,5 oranla 2-3 saat, hafta sonları ise %17,9 oranla 3-4 saat televizyon izlendiği görülmektedir. Hafta içi 10 saat ve üstü televizyon izleme oranı %4,7 saatken bu oran hafta sonu %5,4 saate çıkmaktadır.

- Televizyon izleme oranlarının yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında en fazla ortalamanın hafta içi 51-61 yaş ve üstünde 4,0 saat olduğu, hafta sonu 31-50 yaş arasında 4,5 saat izlenme oranı olduğu görülmektedir. 15-20 yaş aralığında hafta içi 3,4 saat izlenme oranı varken bu oran hafta sonu 4,2 saate çıkmaktadır. 21-25 yaş aralığında ise hafta içi 3,6 saat olan izlenme oranı hafta sonu 4,4 saate çıkmaktadır.

- Eğitim düzeylerine göre günlük televizyon izleme oranlarına bakıldığında hafta içi %3,8 saatle düşük eğitimlilerde televizyon izleme oranının fazla olduğu görülürken hafta sonu %4,4 saatle bu oran düşük ve yüksek eğitimlilerde aynıdır.

- Televizyon programlarının izlenme sıklıkları incelendiğinde en çok yerli dizilerin ve haberlerin takip edildiği görülmektedir. Yerli dizilere %76,7'lik oranda izliyorum cevabı verilirken haberlere %74,5 oranında izliyorum yanıtı verilmiştir.

- Katılımcılara yayınlarda rahatsız oldukları görüntüler sorulduğunda %49,3 oranında cinsel içerikli ve müstehcen görüntüler cevabı verilmiştir. Bunu %39,5 oranıyla şiddet görüntülerinden –korku, savaş, silah, kan- cevabı izlemiştir. Bunun yanında katılımcıların %16,9 oranında reklamların uzun sürmesi, sık olması ve aynı olmasından rahatsızlık duydukları görülürken aile yapısına uymayan görüntülerden, çocuk şiddetine yönelik görüntülerden, cinayet görüntülerinden ve dini istismar eden programlardan daha düşük oranlarda rahatsızlık duydukları görülmektedir.

- Katılımcılara televizyon izlemenin etkilerine dair kanaatleri sorulmuş %83,8'i dünyadaki gelişmelerin takip edilmesini sağlar ifadesine katıldığını belirtmiştir. %53,9'u aile içi ilişkileri olumlu yönde etkiler ifadesine katılmadığını belirtmiştir.

◆ Derya Alimcan / Emine Altunay Şam

%57,1'i arkadaşlar ile ilişkileri olumlu yönde etkilediğini düşünmemekte ve %52,7'si sosyal gelişimi engellediğini söylemektedir.

• Katılımcıların %61,0'i televizyon izleme alışkanlığının toplumsal şiddeti arttırdığını düşünmekte, %71,1'i insanları televizyona bağımlı hale getirdiğini ifade etmektedir. %44,9'u dil yapımızı olumlu etkilediğini düşünmezken %45,9'u kültür, örf ve adetlerin gelişmesine yardımcı olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların %53,0'ü tüketimi artırıp aile ekonomisini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Türkiye'de çocukların medya kullanım alışkanlıkları üzerine yapılan bir başka çalışmada (RTÜK, 2013):

• Günde kaç saat televizyon izliyorsun sorusuna %33,7'si 1-2 saat arası, %32,1 2-3 saat cevabı verilmiştir. Okul dışında televizyon izleme etkinliğini ne sıklıkla yaptıkları sorusuna %43,6'sı ara sıra, %24,4'ü sıklıkla yanıtını vermiştir. Televizyonun önemi sorulduğunda %40,5'i önemli derken %39,6'sı ne önemli ne önemli değil demiştir.

• Neden televizyon izlersiniz sorusuna %38,6'sı boş vakit değerlendirmek, vakti doldurmak için cevabını vermiştir. Eğlenmek için cevabını verenlerin oranı %21,3 iken bilgi edinmek cevabını veren %18,6'dır.

• Çocuklar hafta sonları çoğunlukla %44,0 oranında 18-21 saatleri arasında televizyon izlemektedir. Hafta içi aynı saatlerde bu oran %53,1'e çıkmaktadır. %28,7'si çizgi film seyretmektedir. Bunu %15,3 ile yerli diziler takip etmektedir.

• İnternetin davranışları üzerindeki etkisi sorulduğundaysa %48,6'sı etkilenmiyorum demiştir. Televizyonun davranışlar üzerindeki etkisine %48,8'i etkilenmiyorum yanıtını vermiştir.

• Televizyonun Türkçenin kullanıma etkisine %41,8 oranında olumlu etkileniyorum denilirken %42,8'i etkilenmiyorum yanıtını vermiştir.

• İnternetin hayal gücünüzün gelişimi üzerindeki etkisi nedir sorusuna %53,3 oranında olumlu etkileniyorum cevabı verilirken radyonun hayal gücüne etkisine %72,7 oranında etkilenmiyorum yanıtı verilmiştir. Televizyonun hayal gücüne etkisini ise %54,9 oranında çocuk olumlu etkilendiğini düşünmektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilere bakıldığında çocukların medyadan olumsuz etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Çocuklar, özellikle televizyonun davranışları üzerinde etkisi olmadığını belirtse de yapılan çalışmalar televizyonun davranışların şekillenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Televizyonun değerler ve davranışlar üzerine etkileri şunlardır:

Model Alma ve Davranışların Şekillenmesindeki Etkisi: Ülkemizde gençler özellikle yarışma programlarını, eğlence programlarını, birbirine benzeyen dizileri ve aksiyon filmlerini ilgiyle takip etmektedirler. Bu programların kişilik gelişimi ve sosyalleşme sürecinin kritik dönemlerinde olan gençlerde davranış örüntülerinin kaza-

nılması, değer ve tutumların edinilmesi, rol model edinme, taklit gibi etkilere yol açtığı söylenebilir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006, 17).

Medyada her geçen gün artmakta olan şiddet unsuru özellikle gençlerde büyük etki yaratmaktadır. Ergenlik döneminde olan ve kendisine rol model arayışı içinde olan bireyler televizyonun etkisine kapılarak bu şiddet unsurunu da farkında olmadan içselleştirmektedir. Güneşi Beklerken adlı dizi incelendiğinde (Yavuz, 2014, 90) dizide psikolojik ve fiziksel şiddet öğelerine rastlanmaktadır. Psikolojik şiddete bağırma, hakaret, küfürle yer verilirken fiziksel şiddete dövme, kavga etme, itme, yaralama, hırpalama ve tokat atma sahneleriyle verilmektedir. Bu sahneler “sevgi, saygı, hoşgörü” gibi değerlerimizin yozlaşmasına neden olmaktadır.

Selena dizisinden orta düzeyde olumsuz etkilenen kız çocukları olurken erkek çocuklarının etkilenmediği görülmektedir. Bu durum dizide yer alan karakterlerin çoğunluğunun genç kızlardan oluşmasından kaynaklanmaktadır. Kızların elbise, makyaj gibi fiziksel görünümünü ön plana çıkartmaları kız çocuklarının ilgisini çekmektedir. Etkilenen çocuklar filmdeki bütün sihir ifadelerini ve sihir davranışlarını sınıfa taşımışlardır (Emir, 2011, 102).

Birçok dizi şiddeti adeta meşrulaştırmaktadır. Zamanla duyarsızlaşan toplumda şiddet oranları artmakta, dizilerde yer alan karakterlere benzemeye çalışan bireyler artmaktadır. Deli Yürek, Arka Sokaklar, Behzat Ç. ve Kurtlar Vadisi gibi diziler şiddeti işlemekte, suçu meşrulaştırmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki gençler tarafından bu film karakterleri model alınmaktadır.

Vatandaşlık Bilincine Etkisi: Annelerin vatandaşlık algısı üzerine yapılan bir çalışmada anneler ekonomik, sosyal çevre, yazılı ve görsel basından kaynaklanan sorunlar nedeniyle çocuklarına vatandaşlık bilgisi verirken sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Medyanın, şiddet, kötü vatandaşlık örnekleri gösterdiği ve çocuklara iyi vatandaş olmayı gösterecek programlara yer vermediği dile getirilmiştir. Annelere göre özellikle televizyon çocuklara olumsuz örnekler sunarak Türk kültürünün özelliklerinin kaybolmasına neden olmaktadır (Ersoy, 2012, 2117). Türk kültürünün bozulmasıyla “özgürlük, vatanseverlik” gibi değerlerimiz de zarar görmektedir.

Dilin Kullanımına Etkisi: Dil topluma yaşam biçimi bakımından özgüllük kazandıran ve toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan değerler, âdetler, inançlar ve pratiklerin bir bileşkesidir. Bu nedenle hiçbir kültür dilsiz var olamaz; çünkü dil, kültürü hem kurar hem de geliştirir (Güdek, 2014, 197).

Arabacı (2012) yapmış olduğu tez çalışmasında günlük gazetelerde ve haberlerde eksilteli anlatımlar kullanıldığını ortaya koymuştur. Gazete ve haberlerde eksilteli anlatım kullanılmasının yanı sıra bazı komedi dizilerinde de dil yanlış kullanılmıştır. 15 Mart 2010 tarihinde yayınlanmaya başlayan daha sonrasında RTÜK tarafından yayından kaldırılan Türk Malı adlı dizi bunlardan biridir. Argoyu, cinselliği ve hatalı

konuşma tarzını güldürü ögesi olarak kullanan yapımlar toplumun kültürünün bozulmasına, dilinin zarar görmesine neden olmaktadır (Ceylan Apaydın, 2012, 150).

Aile Yapısına Etkisi: Evlerimizin içine rahatlıkla giren medya aile yapımızı da etkileyebilmektedir. Örneğin; Süngerbob-Kareşort adlı çizgi filmde bireysellik ön plana çıkartılmıştır. Karakterlerin çoğu yalnız yaşamakta ve evlenip aile kurmayı düşünmemektedir. Sadece Bay Yengeç Pearl adında bir balina kızın babasıdır ve Plankton bir bilgisayarla evlidir. Buradan anlaşılacağı üzere dizide aile ve evlilik anlayışı oldukça çarpıtılmakta (bir yengecin balina çocuğunun olması ve tek hücreli bir organizmanın bilgisayarla evli olması gibi) ve aile yapısının önemli olmadığı mesajı verilmeye çalışılmaktadır (Özgökel Bilis, 2011, 276).

Yasak ilişkiler, tecavüz sahneleri, cinsellik içeren sahneler gün geçtikçe ekranlarda artmaktadır. Fatma Gül'ün Suçu Ne?, Binbir Gece, Yaprak Dökümü, Aşk-ı Memnu, İffet, Öyle Bir Geçer Zaman Ki, Muhteşem Yüzyıl vb. diziler cinselliği, evlilik dışı ilişkileri ve tecavüz sahnelerini ekranlara taşıyarak aile yapısına zarar vermektedir (Yazıcı, 2014, 157). Süreci içerisinde bakıldığında bu tür yapıtlar nedeniyle "aile birliğine önem verme" değerimiz zarar görmektedir.

Tüketime Etkisi: Çocuklar bir ürün alırken reklamları izlemekte, markaları algılamakta ve karar verirken reklamlardan etkilenmektedirler. Marka tercihlerinin çocukların medya tüketim alışkanlıkları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Aktaş & Özüpek ve Altuntaş, 2011, 124).

Reklam sektörünün gelişmesi, dizilerde reklam yerleştirme, ürün yerleştirme uygulamalarının artması ve çeşitli subliminal (bilinçaltı) mesajların verilmesi tüketimi de artırmaktadır. Reklamların bireyleri manipüle etme özelliği sayesinde hızla tüketim toplumu yaratılmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin satın alma davranışları üzerine yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler televizyon reklamlarının insanların sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkilediğine inanmaktadırlar. Öğrenciler televizyon reklamlarının bir ürün ya da hizmetin satışını artırmada, bir kurumun ya da markanın prestijini artırmada önemli rol oynadığına inanmaktadırlar. Televizyon reklamlarını bir ürünün, hizmetin ve markanın tanıtımında önemli bir araç görmektedirler (Keke, 2013, 144). Televizyon reklamları insanları tüketime sevk etmektedir. Çoğu zaman insanlar ihtiyaç gözetmeksizin tüketmekte ve tüketirken doğaya, çevreye zarar vermektedir. Tüketme eyleminin hızlı artışı "bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme" gibi değerlerimizin zarar görmesine neden olmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Güçlü devlet olabilmenin temeli güçlü toplumlara dayanır. Toplumda demokrasi, barış, huzur, sağlıklı iletişim, güven ortamı mevcutsa, ilerlemenin temeli de atılmış olur. Bunu sağlayan, toplumu oluşturan bireylerdir. Bireylerin karakterlerinin şekillenmesinde yapı taşı rolü olan değerler, herkes tarafından kabul gören, tercih edilen

davranışlarımıza şekil veren yol göstericilerdir. Toplumun çoğunluğu tarafından arzu edilen davranışları kapsar. Sağlam karakterde bireyler yetiştirebilmek iyi bir değerler eğitiminden geçmektedir. Her toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da değerlere önem verilmektedir. Bu nedenle değerler ara disiplinler şeklinde çeşitli derslerin müfredatlarına yerleştirilmiş durumdadır. İlk ve ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi değerlerin ağırlıklı olarak okutulduğu derslerin başında yer alır. Değerler eğitiminin ders programında sınıflara, tema ve ünitelere göre dağılımı sosyal bilgiler dersinin sağlam dinamik bir toplum oluşturma amacına yönelik bireyler yetiştirme ilkesine sahip eksen bir ders olduğunu göstermektedir.

Hızla değişen günümüz dünyasında bireyi olumlu olduğu kadar olumsuz yönde etkileyecek faktörler çoğalmaktadır. Kitle iletişim teknolojisindeki baş döndürücü gelişmeler ve medyanın etkisiyle toplumlarda hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmakta, değerler yozlaşmakta, ahlaki çöküntüler meydana gelmektedir. Bir toplumun değerleri yoksunlaşmış ve değerlerle olan bağlar kopmuşsa toplumun ayakta durması güçleşecektir. Son zamanlarda toplumumuzda artan şiddet, saygısızlık, argo kelimelelerin kullanılması, bencillik, kurallara uymama, sigara, alkol ve madde kullanımlarının artması, hırsızlık, dolandırıcılık gibi suçların artması gençlere duyarlılık, sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılması gerekliliğini artırmaktadır (Yel ve Aladağ, 2015: 125). Sağlam karakterli bireylerden oluşan sağlıklı ve dinamik, geleceğe güvenle bakabilen bir toplum inşa etme hedefi taşıyan eğitim kurumlarında, bireylere kazandırılmaya çalışılan değerlerin, davranışların dış etkenlerden olumsuz etkilenmemesi, bunun için de bireylerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu ise devlet, resmi ve sivil toplum kuruluşları, kısaca toplumsal bir çaba ile mümkündür.

Medya (kitle iletişim) araçları başlangıçta sadece insanların haber alma ve bilgilendirme ihtiyaçlarını giderirken zamanla bireylerin inançlarını, değer yargılarını, yaşama bakış açılarını ve davranışlarını şekillendirmeye başlamıştır. Teknoloji çağında her alanda yaşanan değişiklikler toplumun değer algısında da meydana gelmektedir. Medyanın, değer algısının olumsuz yönde değişmesinde etkisi bulunmaktadır. Yıllar önce değer noksanlığı olarak ifade edebileceğimiz pek çok şey günümüzde normal karşılanır hale gelmektedir. Bu duruma medya kuruluşlarının holdinglerin bünyesinde bulunması ve kar amacı gütmemesinin neden olduğu görüşü hakimdir. Medya kuruluşları çoğu zaman toplum değerleriyle uyuşmayan ve ahlaki olmayan programlar yayınlamaktadır (Yazıcı, 2014: 143-144).

İlköğretim programımıza çocukların medyayı doğru okuyabilmesi, ülke sorunlarını görebilmesi, medyada gördüklerini akıl süzgecinden geçirebilmesi için medya okuryazarlığı dersi konulmuştur. Bu ders kapsamında öğrencilere dürüstlük, etik kurallara bağlılık, özel yaşamın gizliliğine saygı, farklılıklara saygı, sorumluluk, aile kurumuna önem verme, dayanışma, kültürel mirası yaşatma gibi değerler kazandı-

◆ Derya Alimcan / Emine Altunay Şam

rılmaya çalışılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması noktasında medya okuryazarı öğretmenler yetiştirmenin önemi de artmaktadır (Gençtürk ve Sarpkaya, 2015, 61).

Yapılan çalışmalar toplumumuzdaki “sevgi, saygı, hoşgörü, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, çalışkanlık, duyarlılık, yardımseverlik” gibi değerlerin zamanla yozlaştığını ve medya kuruluşlarının değerlerin yozlaşmasında, bireylerin davranış örüntülerinin şekillenmesinde etkili olduğu bulgusunu ortaya koymaktadır. Bu durumda alınabilecek bazı önlemler şunlardır:

- Değerler eğitiminin önemi vurgulanmalı, toplumda yaşayan her bireye değer ne olduğu, toplum için ne gibi faydaları olduğu kavratılmalı ve öncelikle bu eğitim annelere-ane adaylarına verilmelidir.
- Değerler eğitimi zorunlu ders olarak okutulmalıdır. Değer eğitimi verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmelidir. Eğitim Fakültelerine değerler eğitimiyle ilgili farkındalığa sahip öğretmen adayları alınmalıdır.
- Değerler eğitiminin etkili bir şekilde verilmeye çalışıldığı okul iklimi, yönetimi, çalışanları, öğretmeni, öğrencisiyle değerlerin davranışa dönüştürüldüğü herkesin birbirine model olduğu bir ortam olmalıdır.
- Öğrencilere medya iyice tanıtılmalı, medyanın toplum üzerindeki etkileri vurgulanmalı ve öğrenciler medyanın olumsuz yanları hakkında bilinçlendirilmelidir.
- Medya okuryazarlığı dersi zorunlu ders olarak okutulmalıdır. Medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenler doğrudan bu alanda yetiştirilmelidir.
- Değerlerin öğretimi sadece bilişsel yönden verilmemeli öğrencilerin içselleştirebileceği gibi duyuşsal ve davranışsal boyutta da kazandırma hedefine yönelik yöntem ve teknik kullanılmalıdır.
- Değerler eğitiminin sadece Sosyal Bilgiler dersinde verilecek bir eğitim olmadığı, bütün derslerde öncelikli amaç değerlerin kazandırılması olduğu unutulmamalıdır.
- Milli Eğitimde çalışan öğretmenlere değerler eğitiminin önemine ilişkin farkındalık kazandırılmalıdır.
- Aileler internet kullanımı konusunda bilinçlendirilmeli, çocukların kullanacağı bilgisayarlarda ebeveyn koruması sağlanmalı, bazı zararlı sitelere çocukların girişini engelleyecek çocuk kilidinin nasıl konulabileceği ailelere anlatılmalıdır.
- Şiddet ve cinsellik içeren online oyunlar hakkında aileler bilgilendirilmeli, çocuklarımız bulmaca, bilgi yarışmaları gibi zeka oyunlarına yönlendirilmelidir.
- Belli bir olgunluğa erişmemiş çocuklarımızın “3.sayfa haberleri olarak adlandırılan şiddet içerikli haberlerden, sağlık sayfalarında yer alan toplum ahlakını bozucu cinsel içerikli soruların yer aldığı sayfalardan, gayri ahlaki davranışların itiraf edilerek vicdan rahatlatılan dertleşme köşelerinin yer aldığı sayfalardan” uzak tutulması

bunun yerine bilimsel çalışmaların ağırlıklı olduğu, eğitici-öğretici çocuk dergilerinin okutulması sağlanmalıdır.

- Medya araçlarından kullanımı en yaygın ve etkili olan TV'de evrensel ve ulusal değerlerimizi yansıtacak ve değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayacak programlara daha fazla yer verilmelidir.

- Programların toplumda, iyiye, güzele üretkenliğe, barışa ve tüm değerlere ilişkin farkındalık yaratacak, bireylerin kişiliklerine katkıda bulunacak olumlu davranışları pekiştirecek düzeyde olması hususunda hassasiyetle durulmalıdır. Özgürlükler adı altında toplumsal yozlaşmaya neden olabilecek yayınların yapılması hususunda caydırıcı yasa ve yönetmelikler daha etkin biçimde uygulanmalıdır (Altunay Şam, 2015, 58).

- Reklam yapımcıları, ekranlarda sıkça yer verdikleri reklam programlarında çoğu, dostluk, nezaket, samimiyet, adalet, cömertlik ve başkalarına saygı gibi pozitif ve faydalı sosyal standartlar üzerinde davranmaya sevk etmelidir (Elden & Ulukök, 2006).

- Medyada yer alan toplum ahlakını bozan, toplumsal değerleri yozlaştıran yayınlar hakkında RTÜK denetim ve yaptırımları artırılmalıdır.

Kaynakça

AKTAŞ, H., ÖZÜPEK, M.N. ve ALTUNTAŞ, H. (2011). “Çocukların Marka Tercihleri ve Medya Tüketim Alışkanlıkları”, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, Cilt:6 Sayı:4, ss: 115-125.

ALTUN, A. (2009). “Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3, ss: 97-109.

ALTUNAY ŞAM, E. (2015). Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Jedus*, Sayı 4, s.47-63.

ARABACI, A. (2012). *Günlük Gazetelerin Dilinde Eksilteli Anlatımlar ve Bunların İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarına Yansımaları*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

ARSLAN, H. (Year:1). “Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kapsamında Çocuk Odaklı Haber ve Programlar Üzerine Bir Değerlendirme”, *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 1 Sayı: 2, ss: 71-79.

AY, E. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara.

AYDIN, A. (2009). *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara.

◆ Derya Alimcan / Emine Altunay Şam

- BAYSAL, Z.N. ve SAMAN, O. (2010). “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencileri İle Değerler Üzerine Bir Çalışma”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Güz, Cilt:9, Sayı:34, ss: 056-069.
- BERKANT, H.G. ve SÜRMEİ, Z. (2013). “Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerleri Kazandırmada Öğretmenlerin Güçlük Yaşama Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 9, Sayı 1, ss: 334-348.
- BUDAK, S. (2009). **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- CESUR, S. ve PAKER, O. (2007). “Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Kış 2007, C.6 S.19, ss: 106-125.
- CEYLAN APAYDIN, Şebnem (2012). **Popüler Kültür Ürünü Olarak Yerli Durum Komedilerinin Dil Ekseninde İncelenmesi: Türk Malı Dizisi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. ve DEMİRCİOĞLU, E. (2014). **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- EKŞİ, H. (2003). “Temel İnsani Değerlerin Kazanılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt I, Sayı 1, ss: 79–96.
- ELDEN, M.ve ULUKÖK, Ö. (2006). Çocuklara Yönelik Reklamlarda Denetim ve Etik. **Küresel İletişim Dergisi**, 2, ss:1-23.
- EMİR, Ö. M. (2011). **Çocuk Programlarının 60-72 Aylık Çocuk Davranışlarına Etkileri**, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- ERDOĞAN, Y., EKŞİ, H. ve TEKTAŞ, A. (2012). “Medya Ve Şiddet: Mafya Dizileri Üzerine Karma Bir Araştırma”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 10, No. 23, ss: 83-116.
- ERJEM, Y. ve ÇAĞLAYANDERELİ, M. (2006). “Televizyon Ve Gençlik: Yerli Dizilerin Gençlerin Model Alma Davranışı Üzerindeki Etkisi”, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Mayıs, Cilt: 30 No:1, ss: 15-30.
- ERSOY, A. F. (2012). “Annelerin Vatandaşlık Algısı, Çocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Yaz/Summer, ss: 2111-2124.
- GEDİK, H. D. ve ALTUN, A. (2015). **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- GENÇTÜRK, E. ve SARP KAYA, G. (2015). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- GÜDEK, H. U. (2014). **Dil, Kültür ve Medya İlişkisi Bağlamında Egemen Medya Diline Eleştirel Bir Bakış: 2003 Irak'ın İşgali Ya Da Amerika'nın Irak Savaşı Örneği**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, “Millî Eğitim Temel Kanunu (1973)”, 04.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&view=yanlis&kelimez=101, TDK (2015), 8 Ara 2015 15:30:14 GMT tarihine ait anlık görüntüsüdür.

Sosyal Bilgiler Dersi Boyutunda Değerler Eğitiminin Önemi ve Medyanın Değerler.. ◆

- <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”, MEB (2015), 16.11.2015 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.rtuk.org.tr/Home/SolMenu/0#>, “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması – 2012”, RTÜK (2013).
- <http://www.rtuk.org.tr/Home/SolMenu/0#>, “Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması, 1. Çocuk ve Medya Kongresi”, RTÜK (2013).
- http://www.sbtanaliz.com/images/userfiles/file/Marketing_T%C3%BCrkiye_15.03.2014.pdf, “TV İzleme Süresi Artıyor!”, Marketing Türkiye, 2014.
- KALE, N. (2007). “Nasıl Bir Değerler Eğitimi?”, **Değerler ve Eğitimi Uluslar arası Sempozyumu**, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- KAYMAKCAN, R. ve MEYDAN, H. (2012). “Ahlaki Karakter ve Eğitimi”, **II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu**, Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi, 16-18 Kasım, İstanbul.
- KEKE, M. E. (2013). **Televizyon Reklamlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi**, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZGÖKBEL BİLİS, P. (2011). **Çizgi Filmlerde Temsil Edilen Toplumsal Değerler Sistemi**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ÖZKAN, R. ve SOYLU, A. (2014). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Benimsedikleri Temel İnsani Değerler (Niğde İl Örneği)”, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014**, p. 1253-1265, Ankara-Turkey.
- ÖZTAŞ, S. (2015). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- SAFRAN, M. (2015). **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- ŞEYLAN, S. (2008). **Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar**, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- TAY, B. ve YILDIRIM, K. (2009). “Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Veli Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, ss: 1499-1542.
- TUNCER, A. (2013). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık Düzeyleri (İzmir Örnekleme)**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- ULUSOY, K. ve ARSLAN, A. (2014). **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- ULUSOY, K. ve GÜLÜM, K. (2009). “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 10, Sayı 2, ss: 85-99.

◆ Derya Alimcan / Emine Altunay Şam

- YAVUZ, S. (2014). **Şiddetin Sosyo-Kültürel Kaynakları ve Medya Metinleri Aracılığıyla Sunumu: Güneşi Beklerken Dizi Filmdeki Şiddet Olgusunun İçerik Analizi Yöntemi İle Belirlenmesi**, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- YAZAR, T. (2014). **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- YAZICI, K. (2006). “Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış”. **TÜBAR-XIX-/2006-Bahar**.
- YAZICI, K. (2014). **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- YEL, S. ve ALADAĞ, S. (2015). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara.
- YILDIRIM ANKARALIGİL, S. (2009). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- YİĞİTTİR, S. ve KELEŞ, H. (2011). “Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Millî Eğitim**, Sayı: 189.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve **Kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'na** incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. Yayın Kurulu'nca uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, ge-

rekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı, ünvan(lar)ı ve adres(ler)i (ünvan ve adreslerin İngilizceleri) belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

1- Katkı (varsa) belirtilmeli,

2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim bilgileri eklenmiş olarak dilekçe eşliğinde; med@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr> Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

- 1- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 2- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text

should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.
<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı"
Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.