



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

22

YIL / YEAR: 22 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2018

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR: 22 SAYI / ISSUE (1) NİSAN / APRIL 2018

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma ARPACI
Dr. Çelebi ULUYOL

İngilizce Editörü

Yrd. Doç. Dr. Nazlı GÜNDÜZ
Dr. Yiğit SÜMBÜL

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Banka Hesap No / Bank Account Number

Halk Bankası / Halk Bank
Tandoğan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

Baskı

Hermes Tanıtım Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cad. No: 105 İskitler/ANKARA
Tel: 0.312 384 34 32
Sertifika No: 14847

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üiversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üiversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üiversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŐKUN	Muğla Üiversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üiversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELĐİN	Muğla Üiversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Nevşehir Üiversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üiversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üiversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üiversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŞ	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Gazi Üiversitesi

Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitutü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Birsnel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17
Bahçelievler-ANKARA
Tel: 0312 222 56 83
e-posta: tsadergisi@gmail.com
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Fatih AYDIN	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Yasin BOYLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKBABA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Kelime ERDAL	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Necla KÖKSAL	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Yücel TOY	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zarife SEÇER	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem ATEŞ	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halit KARALAR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Üzeyir KEMENT	Bingöl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ece ÖMÜRİŞ	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nezh ÖNAL	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol SAKALLI	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Mine ÇELİKÖZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa SIRAKAYA	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Musa ULUDAĞ	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAĞCI	Ahi Evran Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Tamer KARAKOÇ	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

MASUMİYET FİLMİNDE ÇOCUK, TELEVİZYON VE BAĞLANMA İLİŞKİSİ

Uğur BALOĞLU 1

SOSYAL AĞLARDA ELEKTRONİK ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI KULLANIMININ İNCELENMESİ: YÜKSEKÖĞRETİMDE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Mohammed Qasim Mustafa ALRAMADHANI, Sami ŞAHİN 31

ÇOCUK EVİ VE AİLESİ YANINDA KALAN ERGENLERİN İHTİYAÇ DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih AYDOĞDU, Figen GÜRSOY 59

BİLİŞSEL-DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI GRUP TERAPİSİ PROGRAMININ GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE DEPRESİF BELİRTİ VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Volkan DEMİR 85

SAVAŞ ALANLARI TURİZMİ: BİRLEŞİK KRALLIK SAVAŞ ALANLARI KAYNAK MERKEZİ ÖRNEĞİ VE KURTULUŞ SAVAŞI ALANLARININ TURİZM POTANSİYELİ

Onur AKBULUT, Yakın EKİN 105

ÖĞRENCİLERDEKİ OKUMA ALIŞKANLIĞININ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

Ercan AKSOY, Duygu Saniye ÖZTÜRK 143

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DAYANIŞMA DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Bahadır KILCAN, Bülent AKBABA 185

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI İÇİN ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN SEÇİMİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ

Şule FIRAT DURDUKOCA..... 211

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN VE TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “TÜRKÇE DERSİ” VE “TÜRKÇE ÖĞRETMENİ” KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORLARI

Betül KERAY DİNÇEL, Ahmet YILMAZ..... 243

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Süleyman ÇELİK, Gürcü Erdamar KOÇ, Kevser ÇELİK 277

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARI MESLEKİ EĞİTİMLERİ İÇİN NELER DÜŞÜNÜYOR?

Nezih ÖNAL..... 299

DEĞER EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Filiz ÇETİN 323

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi birinci yılının bu ilk sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal ve eğitim bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır.

Bunlar; Uğur Baloğlu'nun "Masumiyet Filminde Çocuk, Televizyon ve Bağlanma İlişkisi", Mohammed Qasim Mustafa Alramadhani ve Sami Şahin'in "Sosyal Ağlarda Elektronik Öğrenci Ürün Dosyası Kullanımının İncelenmesi: Yükseköğretimde Bir Durum Çalışması", Fatih Aydoğdu ve Figen Gürsoy'un "Çocuk Evi ve Ailesinin Yanında Kalan Ergenlerin İhtiyaç Doyum Düzeylerinin İncelenmesi", Volkan Demir'in "Bilişsel- Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Terapisi Programının Görme Engelli Bireylerde Depresif Belirti ve Umutsuzluk Düzeylerine Etkisi", Onur Akbulut ve Yakın Ekin'in "Savaş Alanları Turizmi: Birleşik Krallık (İngiltere) Savaş Alanları Kaynak Merkezi (Uk Battlefield Resource Center) Örneği ve Kurtuluş Savaşı Savaş Alanları Turizm Potansiyeli", Ercan Aksoy ve Duygu Saniye Öztürk'ün "Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığının Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi", Bahadır Kılcan ve Bülent Akbaba'nın "Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Dayanışma Değerine İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi", Şule Fırat Durdukoca'nın "Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Uygulamaları İçin Öğretim Tekniklerinin Seçimine Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri", Betül Keray Dinçel ve Ahmet Yılmaz'ın "Ortaokul Öğrencilerinin ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi ve Türkçe Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Metaforları", Süleyman Çelik, Gürcü Erdamar ve Kevser Çelik'in "İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliği Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", Nezih Önal'ın "Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adayları Mesleki Eğitimleri İçin Neler Düşünüyor?" ve Filiz Çetin'in "Değer Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (Detö) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" adlı makalelerdir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

MASUMİYET FİLMİNDE ÇOCUK, TELEVİZYON VE BAĞLANMA İLİŞKİSİ

Uğur BALOĞLU*

ÖZ

Çekirdek aile yapısının önemli bir ögesi olan çocuk, Türk sinemasında hemen her filmde yer alır. Özellikle 1960 sonrasında Türk sinemasında yaşanan canlanma çocuk yıldızların sinemayla tanışmasına paraleldir. Bu dönemde çekilen filmlerdeki çocuk imgesi, dönemin diğer filmlerinde temsil edilen kahramanlarla aynı özellikler taşır. Klasik anlatı yapısına uygun yaratılan ikili karşıtlıklar bağlamında iyi, saf, masum olanı temsil eden çocuk ilerleyen yıllarda farklı çocuk imgeleriyle karşımıza çıkar. 90'lı yıllar Türkiye için hem sinemada hem de toplumsal alanda büyük bir değişimin yaşandığı bir dönemi niteler. Yeşilçam'ın klasik film anlatım tarzlarının ve öykülerinin inandırıcılığını yitirmesi, sinematografik dilin yetersiz kalışı yeni sinemacıların ortaya çıkmasında itici güç olmuş ve geleneksel anlatı tarzının dışında bireysel karakterlerin sorunları ile ilgili filmler üretilmeye başlanmıştır. Bu dönemde çocuk imgesi genellikle ana hikayenin tamamlayıcı ögesi olarak kullanılmıştır. Reel toplumsal yaşama yakın anlatım dili açısından bu dönemde üretilen filmler, toplumsal yaşamda beliren kimi sorunları gözlemlemek ve anlamak açısından önemlidir. Bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı sorunların temelinde bağlanma sorunu gözlemlendiğinden çocukluk dönemlerinde kurulan bağlanma tipleri üzerine çalışmalar yapmak gerekmektedir. Çocuğun iletişim becerisi üzerinde önemli bir etkisi olan bağlanma, Zeki Demirkubuz'un ikinci uzun metraj filmi Masumiyet'te birçok farklı anlamda karşımıza çıkar. Özellikle çocukların televizyon ile kurduğu bağ dikkat çekicidir. Bu çalışmada Masumiyet filmindeki çocuk bağlanma stilleri bağlanma kuramı çerçevesinde transaksiyonel analiz yöntemiyle incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk imgesi, bağlanma, televizyon, ego durumu, transaksiyonel analiz

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Televizyon Haberciliği ve Programcılığı, İstanbul, ubaloglu@gelisim.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 15.08.2017 Kabul Tarihi: 09.03.2018

CHILD, TELEVISION AND ATTACHMENT RELATION IN THE FILM MASUMİYET

ABSTRACT

The child being an important element of the core family structure appears in almost every film of Turkish cinema. Especially after 60s, rise of Turkish cinema shows parallelism with appearance of child stars in cinema. The image of children in movies shot in this period has same characteristics with the film heroes represented in other films in that period. The child representing the good, pure, innocent characteristics in the context of dichotomies being suitable for classic narrative structure appears with different child images in the advancing years. 90s is a period in which Turkey faces a big change both in cinema as well as in social field. The loss of credibility of the classic film narrative style and story of Yeşilçam, inability of the cinematographic language has been a driving force in the emergence of new filmmakers, and therefore, it has started to shoot films apart from traditional narrative style concerning problems of individual characters. During this period, child image is often used as complementary elements of the main story. Narration of films produced in this period, is close to the real social life and is important in regard to observe and understand some problems in social life. It is necessary to study on attachment styles carried out during childhood as the problem of attachment has been observed at the basis of the problems that the individual has encountered throughout his/her life. Attachment, a significant influence on the child's communication skills, emerges in many different meanings in Zeki Demirkubuz's second feature film Masumiyet. Especially, the rapport that children build with television is important. In this study, child's attachment styles in the film Masumiyet will be examined using transactional analysis methodology within the framework of attachment theory.

Key Words: Child image, attachment, television, ego state, transactional analysis.

GİRİŞ

Sinema icat edildiği ilk yıllardan bugüne diğer sanat dalları ile sürekli etkileşimde bulunmuştur. Edebiyat, tiyatro, şiir gibi farklı tür sanat dallarından yararlanarak dilini zenginleştirmiş ve izleyicilere farklı türlerde ürünler vermiştir. Bunun için diğer sanat dalları ile kurduğu bağı çeşitli yöntemlerle izleyiciye aktarmaya çalışmıştır. Bu bağlamda sinemanın psikoloji ile kurduğu ilişki öne çıkmaktadır. Sinemanın psikoloji ile ilişkisini ilk kez Münsterberg incelemiş ve bununla ilgili çalışmalar yapmıştır. Sinemanın plan, sekans, sahne gibi parçalara ayrıldığını ve bunların daha sonra montaj tekniği ile bir

araya getirilip birleştirilerek izleyiciye sunulduğunu belirten Münsterberg'e göre, bütün, parçalardan hem farklıdır hem de daha fazlasıdır (Buyan, 2013, s. 23). Zira ekranda beliren imgeler insan zihninde -kendi yaşantılarıyla yakınlık, benzerlik kurarak- yeniden inşa edilmektedir. Bu durum insanın kendi geçmişi ile kurduğu bağın ekrandaki görüntülerle birleştirilip yeni bir anlam inşa edilmesini sağlar. Bu bağlamda sinema-psikoloji ilişkisi ele alındığında sinemanın salt teknolojik bir araç olmadığı, zihinsel pratiklerin yansıtıcısı olarak kendini konumladığı sonucuna ulaşılabılır. Sinemanın psikoloji ile kurduğu bu denli yakın ilişki, görsel-işitsel yayınların izleyiciler tarafından neden tercih edildiği konusunda bulgulara ulaşmamız için yol göstericidir. Bireylerin, çocukluktan yaşlılığa kadar deneyimlediği televizyon izleme alışkanlıkları da, teknolojik bir araç ile kurdukları bağın incelenmesi gerekliliğini doğurmaktadır.

Bağlanma, çocukluktan başlayıp yaşamımızın her anında karşılaştığımız, 'beşikten mezara' insan davranışının bütünleyici bir parçasıdır (Hazan ve Shaver, 1998, s. 14). Yaşamın her alanında karşılaşılan sorunların temelinde bağlanma veya bağlanamama sorunu gözlemlendiğinden bağlanma, sosyal psikolojide önemli bir çalışma alanı haline gelmiş ve son yıllarda araştırmacıların yoğun ilgi gösterdiği alanlardan birisi olmuştur. Çoğunlukla çocuğun bakıcısı ile kurduğu ilişki bağlamında araştırmalara konu olan bağlanma, yetişkinler arasındaki romantik ilişki, bir nesneye ya da eşyaya bağlanma gibi farklı şekillerde de karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle hayatın başından sonuna kadar insanla birlikte sürekli var olan bağlanma kavramının irdelenmesi son derece önemlidir. Özellikle teknolojinin gün geçtikte gelişmesi ve bireylerin gündelik yaşam pratiklerinde önemli bir yer edinmesinden sonra birey-birey ve birey-nesne arasında kurulan iletişim ve bağlanma biçimlerinde değişim gözlenmektedir.

Modern toplumsal yaşamda ebeveynlerin çocuklarıyla zorunlu veya zorunlu olmayan birçok nedenden dolayı daha az zaman geçirmesi çocuk ile kurulan duygusal bağ ilişkisini zedeleyebilmektedir. Ebeveyn ile gerekli duygusal bağı kuramayan çocuklar, duygusal boşluklarını farklı yollarla gidermeye çalışarak nesnelere iletişimlerini kuvvetlendirme eğilimi sergileyebilmekte; bu eğilim sonucu teknolojik cihazlar aracılığıyla kurulan güçlü bağ, çocukların teknolojik cihazlarla sürekli temas halinde olmalarına neden olabilmektedir. Özellikle modern yaşamın ürettiği çekirdek aile ile kapitalist ekonomik sis-

tem içinde anne ve babanın çalışmak zorunda olması¹ aile içi iletişimde anne-baba ile çocuk arasında iletişim eksikliğini doğurmaktadır. Bu bağlamda ailesi ile sağlıklı iletişim kuramayan çocukların kişilik ve toplumsal gelişimleri de eksik kalmaktadır.

Anne, baba, çocuk, aile gibi toplumun önem verdiği temel kavramlar ve ilişkiler her ne kadar psikolojinin konusu olarak görünse de sinemanın ilk yıllarından bugüne işlediği ana konular içerisinde yer almaktadır. Özellikle 1960'lı yıllardan sonra Türk sinemasında başrole yükselen çocuk oyuncular, geçmişten günümüze farklı çocuk imgeleri ve işlevleri yüklenerek perdeye yansıtılır. Buna karşın yerli sinemanın en üretken döneminde çocuk imgesinin sinemadaki konumu ilerleyen yıllarda ikinci plana düşer. Türkiye'nin 70'li yıllarda televizyon ile tanışması sinema endüstrisinin sıkıntılı bir döneme gireceğinin sinyallerini verir. Yeni teknolojik aracın evlerde izler kitlenin yeni eğlence aracı olması sinemaya ilginin azalmasına neden olur. Yaşanan sıkıntılı dönemin atlatılması için yaklaşık yirmi yıl geçmesi gerekmiş, bu süreçte Türkiye'de Yeşilçam'dan bağımsız farklı ürünler veren yönetmenler yetişmiştir. Ülkemizde özellikle 90 sonrası 'yeni sinemacılar' ile başlayan yeni anlatım teknikleri, sinema-psikoloji ilişkisi bağlamında bireyin modern dünyada yaşadığı sıkıntılar, varoluş sorunu gibi çeşitli konular üzerinde şekillenmiştir. Bireysel, toplumsal ve politik konulara ağırlık veren Avrupa sanat sineması anlayışına yakın üretilen bu filmlerde çocuk imgesi hikâyenin her zaman bir yerine eklenmiştir. Zeki Demirkubuz'un Masumiyet filmi incelendiğinde çocuk, hikâyenin ana ekseninde yer almasa da hikâyenin alt katmanlara ayrımlanmasında önemli bir yere sahiptir.

Demirkubuz'un filmleri içinde melodramın, ihanetin, tesadüflerin yer aldığı psikolojik dram türü içerisinde değerlendirilebilir. Genellikle birey üzerinden var olan toplumsal sorunları yansıtma yolunu seçen yönetmenin filmlerin-

1 Geleneksel aile tipinde erkek ve kadının rolleri modern yaşama geçiş sonrası yeniden düzenlenmek zorunda kalmıştır. Geleneksel ailede erkek çalışan ve evinin maddi yönden bakımını sağlarken kadın ev işlerini organize edip çocuklarla ilgilenir. Sanayileşme, göç, kentleşme gibi modern yaşam kavramlarının ortaya çıkması aile tipinde değişikliği zorlayarak anne ve babanın aile içindeki rollerinde değişime neden olur. Özellikle 1980 sonra uygulanan ekonomi politikaların modern kent yaşamında bireylere daha fazla baskısı ve küreselleşme ile birlikte bireylerin ihtiyaçlarının değişmesi kadının ev dışında ailesine maddi katkı yapması yönünde zorlamıştır. Çalışan anne ve babanın eskiye oranla sayısının artması modern aile tipindeki rolleri değiştirmiştir. Bu durum özellikle kadınların iş hayatına ayırdıkları zaman nedeniyle ailelerine ayırdıkları vakti sınırlamıştır (Duxbury & Higgins, 1991).

de ‘televizyon’ çok önemli bir yer tutar. Hemen her filmde karakterlerin televizyon izlediği görülmektedir. Televizyon izleme pratiği Masumiyet filmde çocuk karakterlerin televizyonla kurduğu ilişki ile Yeşilçam filmleri üzerinden şekillenir. Çalışmada Masumiyet filmindeki çocuk imgeleri bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirilip ebeveynleri ile kurdukları iletişim sürecinde ebeveynlerin ego durumları ile çocuk bağlanma stilleri arasındaki ilişki incelenecek ve çocukların televizyon ile kurdukları bağın nedenleri anlaşılmasına çalışılacaktır.

Filmin Konusu

Filmin ana karakterlerinden Yusuf’un hapis cezası sona ermiştir. Ancak kendisi on yıldır ayrı kaldığı dışarıdan hem korktuğu hem de gidecek hiçbir yeri olmadığı için hapishane müdürüne dilekçe yazar ve çıkmak istemediğini belirtir. Talebi müdür tarafından reddedilen Yusuf, son çare İzmir’e ablasının yanına gitmeye karar verir. Şehre vardığında ikinci sınıf ucuz bir otele yerleşen Yusuf burada pavyonlarda şarkı söyleyen Uğur ve onun bir nevi koruması olan Bekir’le tanışır. Ertesi gün Yusuf eniştesini ziyaret eder ve akşam onlara misafir olur. Ablası Yusuf’un gelişine olumlu ya da olumsuz bir tepki vermez. Geçmişte yaşanan olaylardan dolayı kendini dış dünyaya soyutlayan karısına karşı acımasız davranan eniştenin ablasını dövmesi üzerine Yusuf, evden haber vermeden ayrılır. Otele geri dönen Yusuf, burada Bekir ve Uğur’la zaman geçirmeye başlar. Yusuf, Bekir ve Uğur, zaman içinde geçmişlerinden konuşarak birbirlerini daha iyi tanırlar. Bu konuşmalardan Bekir’in Uğur’a saplantılı bir şekilde aşık olduğunu ancak bu aşkın karşılıksız olduğunu öğreniriz. Çünkü Uğur’un hapiste Zagor adında bir sevgilisi vardır ve o da Zagor’a saplantılı bir şekilde aşıktır. Zagor, hapishanede sürekli sorun çıkardığından yurtiçinde farklı hapishanelere sürülür. Şehir değiştirdikçe Uğur’da onun peşinden sürüklenir, Bekir de Uğur’un peşinden gider. Bir gün karşılıksız aşkın acısına daha fazla dayanamayan Bekir kendini vurur. Bekir’in ölümünden sonra Yusuf, Bekir’in konumuna geçer ve Uğur’u korumaya başlar. Sonrasında o da Uğur’a aşık olur. Uğur sevgilisiyle kaçınca Yusuf, Çilem’i annesine götürmek üzere yola düşer ancak bulamaz.

Bağlanma Kuramı

Bağlanma kavramı, psikolojide çocuk ve çocuğa bakan kişi arasındaki ilişkiye dayalı, çocuğun bakıcısı ile kurmaya çalıştığı duygusal yakınlık arayışıdır. Bu yakınlık arayışı özellikle baskı altında kendini gösterirken, tutarlı ve daimi bir özellik gösterir. Bağlanmanın süreklilik göstermesi, bireyin ilerleyen

yıllarda diğer insanlarla kuracağı ilişki biçimi belirler.(Kesebir vd., 2011, s. 322) Bu bağlamda bağlanma, bireylerin erken dönemlerinde anneleri ve/veya bakıcıları ile başlayan, gelişimlerini ve çevre ile kurdukları iletişimlerini etkileyen ve yaşamları boyunca devam eden iki taraflı bir ilişkidir (Tüzün ve Sayar, 2006, s.31). Bağlanma kuramı, John Bowlby'in psikoanalitik kuramların kavramlarına dayanarak oluşturduğu bir kişilik gelişim kuramıdır. Bowlby'in bağlanma kuramına ilişkin çalışmalarının başlangıcı uyum sorunu olan çocuklarla yaptığı çalışmalar sırasındaki gözlemlerine dayanmaktadır (Sarı, 2008, s. 26). Bu gözlemleri ve daha sonraki incelemeleri sonucunda Bowlby, anneyle olan ilişkisinin çocuk için çok önemli olduğuna ve anne-çocuk ilişkisindeki önemli kopmaların gelecekteki psikopatolojinin habercisi olduğuna inanmıştır (Bahadır, 2006, s. 3). Çocuk doğduğu andan itibaren büyüme süreci içerisinde ailesiyle kurduğu etkileşimlerden çıkardığı sonuçları özümseyerek kişiliğinin ve ruhsal yapısının² temellerini oluşturmaktadır (İslam, 2009, s. 39). Bu bağlamda bağlanma ilişkilerinde çocuğun anne ile kurduğu sıcak ilişki, gelecek yıllarda kendi çocukları ile kuracağı ilişkisinin temellerini oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar çocukluk dönemindeki sorunlu ilişkilerin yetişkinlik döneminde yaşadıkları sorunun temelinde olduğunu bulgulamışlardır (Fraleay & Shaver, 2000, s. 133).

Bowlby'in temellerini attığı bağlanma kuramı, Ainsworth ve arkadaşlarının yaptıkları araştırma ve deneylerle geliştirilmiştir. Yapılan deneylerde bebeğin anneden ayrıldığı ve tekrar bulunduğu anlara önem verilmiş, bu anlarda bebeğin tepkileri gözlemlenerek bağlanma tarzları belirlenmeye çalışılmıştır. Ainsworth ve çalışma arkadaşları, yabancı bir ortamda anne, bebek ve yabancı ile gerçekleştirdikleri deney sonucu (Ainsworth vd., 1978), bebeklerin anne ve yabancıya verdiği tepkilere karşılık üç farklı davranış türü belirlemiştir. Buna göre ayrılma ve kavuşma anlarında çocuklar temelde güvenli ve güvensiz olmak üzere iki bağlanma tarzını sergilemekte; güvensiz bağlanma sergileyen bebekler ise kendi içlerinde kararsız ve kaçınmacı olarak ikiye ay-

2 Çocukluk yıllarında şekillenen kişilik ve ruhsal yapı, çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Bowlby, çocuklar ve ergenler üzerinde yaptığı incelemelerde; psikolojik sorun yaşayan kişilerin geçmişte anneleri ile yeterince vakit geçirmediğini ve bu nedenle duygusal bağlanma eksikliği sonucuna ulaşmıştır. Bowlby, yaptığı araştırma ve ulaştığı sonuçlara göre anne-bebek ya da çocuk ilişkisinin sadece açıklık güdüsü üzerine temellenmediğini belirtir. Böylece bağlanma, bebeklerde içgüsel bir davranışsal eğilim olarak ortaya çıkar. Erken yaşta eksik bırakılan bu duygusal gereksinim ilerleyen yıllarda bireylerin toplumsal ilişki biçimlerinde sorun yaşamalarını sağlar (Bowlby, 1979; Bowlby, 1973).

rılmaktadır. Güvenli bağlanma davranışı sergileyen çocuklar anneden ayrılma anında normal bir gerilim yaşarken, anneyi mutlu ve sevinçli bir şekilde karşılarlar. Kararsız bağlanmada çocuklar, anne ile ayrılma anında aşırı üzüntü davranışını sergilerken, anne ile tekrar buluşma anında anneye karşı öfkeli. Kaçınmacı çocuklar ise, anneden sakin ve tepkisiz ayrılırken, buluşma anında anneye yakın olmaktan kaçınan, ilgisiz bir görünüm sergilerler (Tüzün ve Sayar, 2006, s. 27).

Bağlanma üzerine yapılan çalışmalar, bağlanmanın ebeveyn ve çocuk arasında karşılıklı bir uyum süreci olduğunu ve bu uyum sürecinin karşılıklı etkileşim sonucu her bir üyenin diğer üzerinde bıraktığı iz ile geliştiğini göstermektedir. Özellikle annenin bebek ile kurduğu duygusal bağ, bağlanma dinamiklerini belirlemede önemli bir ölçüttür. Bu bağlamda çocuğun kendini keşfetmesi ve tanınması, karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu bağlanma figürüne önem atfetmektedir. Böylece çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, kendisinin değerli ve özel hissetmesini sağlayacaktır. Ters durumda çocuk ihmal edilirse veya tamamen reddedilirse kendisini değersiz hissedecek, benlik duygusu zedelenecektir (Arslan ve Teze, 2016, s. 74).

Bağlanma davranışları, anne ile çocuk arasında kurulan ilişkiye ve deneyimlere göre şekillenir.³ Bebek, doğumundan sonra güven duygusunu anne ile kurduğu ilişki çerçevesinde temellendirir. Bu da gelecek yıllarda çocuğun hayata karşı güven duymasını sağlayacaktır. Özellikle aile içi iletişimde tesis edilen kişilerarası bağlanma biçimi, rasyonel olmaktan çok duygusaldır. Bu durum, anne ve çocuk ilişkisinde sadece fiziksel varlığın yetmeyeceği anlamına gelmektedir. Çünkü anne ve çocuk ilişkisinde kurulan bağlanma biçimleri, annenin hangi duyguyla çocuğuna yaklaştığı ile değişmektedir. Bu bağlamda anne ve çocuk arasındaki duygu alışverişi bağlanma biçimlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu durumda annenin çocuğunun yanında duygusuz bir biçimde bulunması, çocuğun kendisini makine gibi hissetmesine neden

3 Çocuğun ruhsal ve duygusal gelişiminde anne ile kurduğu ilişki üzerine birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen babanın rolü ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır. Genellikle baba-çocuk arasındaki ilişki araştırma konusu yapıldığında babanın “bakıcı” rolü üzerine yoğunlaşmıştır. Hayvanlar üzerinde yapılan çalışmalar erkeğin, aile içindeki temel görevinin “koruma” üzerine şekillendiğini göstermektedir. Bu nedenle çoğunlukla anne-çocuk arasındaki bağlanma üzerine odaklı çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca baba ile çocuk arasındaki bağlanma, genellikle anne-baba arasındaki ilişkinin olumluluk derecesine göre şekillenmektedir. Diğer bir deyişle, anne ile baba arasındaki gerilim, baba ile çocuk arasında “olumsuz duygulanıma” neden olabilmektedir (Soysal vd., 2005: 93).

olabilmektedir (Ruppert, 2011). Ainsworth ve çalışma arkadaşlarının yaptığı deneyler sonucu ortaya çıkan bulguları değerlendiren Masterson bağlanma-biçimlerini şu şekilde kategorize eder (Masterson, 2008, s. 25, 26):

Güvenli Bağlanma: Bebeklerin anneleriyle güvenli bir bağ geliştirmesi söz konusudur. Ebeveynlerinin yokluklarında az huzursuzluk yaşadıkları fark edilmiştir. Ancak ayrılma sıralarında özlediğini ifadeleyen tepkiler verir ve ikinci ayrılmalarda genellikle ağlar.

Kaçınmacı Bağlanma: Bu türde bebekler anneleri odadan çıktığında çok fazla tepki göstermezler. Yakınlık ve temas aramaz ya da çok az ister. Bu süreçte genellikle oyuncaklarına odaklanırlar.

Dirençli Bağlanma: Bebekler anneleri odadan çıktığında endişelidir. Süreç boyunca yoğun bir sıkıntı, kaygı ve kızgınlık sergiledikleri gözlenmiştir. Ebeveyn ile bir araya geldiğinde rahatlar.

Düzensiz Bağlanma: Genellikle ebeveyn ile bir aradayken bebekler düzensiz hareketler sergiler, geçici bir süre nasıl davranacağını bilmez bir haldedir.

Bağlanma kavramı, çalışmanın başında da belirtildiği gibi “beşikten mezara” devam eden bir olgu olduğundan çocukluk dönemi için yapılan araştırmalar haricinde bireyin ilerleyen dönemlerinde de araştırma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Son yıllarda yetişkinler üzerinde yapılan çalışmalar ise ‘bireysel farklılıkların’ bağlanma kavramında sınıflandırılması sonucunu doğurmuştur. Bartholomew ve Horowitz, bağlanma stillerini, geliştirdiği yetişkin bağlanma modelinde benlik ve diğeri olarak ayırdığı modellerle birbirini tamamlayıcı ve her iki modelin birbirini doğrulayıcı biçimde tekrar tanımlamışlardır. Burada bireyin benlik ve diğeri hakkında olumlu ya da olumsuz temsillerine sahip olmasından yola çıkarak iki boyutun çaprazlanmasıyla dört kategorili bağlanma modelini tanımlamışlardır (Bartholomew ve Horowitz, 1991, s. 227, 228);

Güvenli Bağlanma: Bu bağlanma tarzında bireyler, hem kendilerini hem de başkalarını olumlu görme eğilimindedirler. Yakın ilişkilere değer verirler, bu tür ilişkileri başlatmakta ve sürdürmekte başarılıdırlar.

Terkedebilen Bağlanma: Bireyler, kendilerini olumlu, başkalarını olumsuz görme eğilimindedirler. Bağımsızlıklarına düşkünlüdürler, kimse ile kolayca yakın ilişki geliştirmezler.

Takıntılı Bağlanma: Bireyler, kendileri hakkında olumsuz, başkaları hakkında olumlu düşünme ve hissetme eğilimindedirler. Başkalarının onayını ka-

zanmak bu kişiler için çok önemlidir. Başkalarını zihinlerinde idealize ederler.

Korkulu/Kaygılı Bağlanma: Bireyler, hem kendini hem de başkalarını olumsuz görürler. Kendilerine de başkalarına da güvenmezler.

Benlik Modeli

(Bağımlılık)

Pozitif	(Yüksek)	Güvenli Otonomi ve yakınlık konusunda rahat	Takıntılı İlişkilere saplantılı
Negatif	(Yüksek)		
Diğeri Modeli	Pozitif (Düşük)	Terkedebilen Yakınlığı önemsemeyen / Karşı-bağımlı	Korkulu/Kaygılı Yakınlıktan korkan / Sosyallikten çekinen
(Sakınma)	Negatif (Yüksek)		

Şekil 1. Yetişkin Bağlanma Modeli (Bartholomew ve Horowitz, 1991, s. 227)

Televizyon ve Çocuk

Günümüz dijital çağında çocuklar birden fazla iletişim aracıyla etkileşim kurabilmekte ve bu araçlara kolaylıkla erişebilmektedirler. Bu durum yurtiçi ve yurtdışında çocuk ve teknolojik araç ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda gözlemlenmekte; bu teknolojik araçlar içinde televizyonun en çok iletişim halinde olunan araç olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’de Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmalar konu hakkında detaylı veriler sunar. RTÜK’ün 1999 yılında yaptığı kamuoyu araştırmasında çocukların günde 3.42 saat televizyon izlediği, 2006 yılında yine RTÜK tarafından yapılan çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını ölçen bir araştırma 7-10 yaş arası çocukların %67.2, 11-14 yaş arası çocukların %62.4’lük diliminin boş zamanlarında televizyon izlediğini saptamıştır (RTÜK, 1999; RTÜK, 2006). Aynı şekilde TÜİK’in 2014 yılı verileri incelendiğinde Türkiye’de çocukların dijital teknolojilerle tanışması ve kullanıma başlama yaşları düşme eğilimi göstermektedir. Buna göre çocuklar bilgisayar 8 yaşında, interneti 9 yaşında ve cep telefonunu 10 yaşında kullanmaya başlamaktadır. Ayrıca çocukların %92.5’lik kısmı hemen her gün televizyon izleme pratiğini gerçekleştirmektedir (TÜİK, 2014). Bu durum gelişen teknoloji ile birlikte televizyon izleme süresini kı-

saltmış olsa da diğer iletişim araçlarının kullanım miktarı ile birlikte bütün iletişim araçlarıyla harcanan zamanda artış olduğunu göstermektedir.

Özellikle 90'lı yılların ikinci yarısından sonra giderek artan televizyon kanalları ve programları, aile, okul, dini kurum gibi toplumsal kurumların önüne geçerek çocuklar üzerinde etkili bir araca dönüşmüş, oyun çağındaki çocukları göz alıcı renklerle ve çekici yöntemlerle kendine bağlamayı başarmıştır. Televizyonun gündelik yaşam pratiklerinde birinci sırada erken yaşlarda yer alması literatürde televizyon ile ilgili farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan televizyona olumlu ve olumsuz yaklaşan görüşler mevcuttur. Televizyona olumlu yaklaşan araştırmalar genellikle çocuklar için üretilmiş programların çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağlayabileceklerini, sosyal etkileşim becerilerini arttırmalarına ve paylaşma, işbirliği gibi olumlu özelliklerini desteklemelerine yardımcı olabileceklerini savunurlar. Buna karşın televizyona olumsuz yaklaşanlar özellikle duruş ve oturuş bozuklukları ve göz sağlığı açısından çocuklara zararlı olduğunu iddia ederler. Bununla birlikte televizyondan aktarılan enformasyonlarla birlikte çocukların davranışlarında negatif yönde eğilim gözlenen araştırmalar da mevcuttur. Özellikle çocuklar için üretilmeyen televizyon programlarındaki şiddet içeriklerine⁴ maruz kalan çocukların reel yaşamlarında da aynı eğilimde davranış sergilediklerini göstermiştir (Mares ve Woodard, 2010; AAP, 2001). Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine Neil Postman farklı bir yaklaşımla “çocukluğun yok oluşu” olarak değinir. Çocukluğun tarihsel aşamalarını iletişim teknolojisindeki gelişim süreçleri ile ilişkilendirerek televizyon gibi kitle iletişim araçlarının sosyo-kültürel etkileri çerçevesinde değerlendirir. Postman, televizyon gibi herhangi bir beceri gerektirmeyen teknolojik araçların erişilebilirliğinin kolay olmasıyla nesiller arası sınırların kaybolduğunu, çok yoğun enformasyon bombardımanına maruz kalan çocukların kendilerini koruyamayıp çocukluklarını yitirdiklerini ileri sürer. Bu yitikliği yetişkinlere özenme ile açıklamaya çalışan Postman, çocukların beslenme, giyim-kuşam gibi temel isteklerindeki değişme üzerinden yorumlar (Postman, 1995). Bu bağlamda başta televizyon olmak üzere hiçbir iletişim aracı tamamen olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilemez. Ancak giderek dijitalleşen dünyada toplumsal çev-

4 Televizyon ve çocuk arasındaki ilişkiyi temel alan araştırmalar genelde televizyonun çocuklar üzerindeki etkisini şiddet haricinde cinsiyetçi söylemler, beslenme, basmakalıp yargılar, ırkçı söylemler ve çevre gibi değişkenlerden oluştuğunu göstermektedir. Bununla birlikte televizyonun okuma alışkanlığını ve hayal gücünü de etkilediğini tartışan bazı araştırmalar mevcuttur (Tekinalp, 2011: 357).

renin medya ile kuşatılması, medyayı bireylerin özel ve kamusal yaşamlarının merkezinde yerleştirmektedir. Bu durum çocuk ve televizyon arasındaki ilişkiyi zamansal açıdan etkilemekte ve çocukların televizyon ya da farklı iletişim araçlarıyla vakit geçirme sürelerini arttırmaktadır. Ancak televizyon karşısında geçirilen sürenin artma eğilimi anne ve babanın kontrolü altında faydalı içeriklerle destekleniyorsa televizyonun fiziksel, toplumsal, bilişsel ve zihinsel olumsuz etkileri engellenebilir. Buna karşın modern toplumsal yaşamın zorlayıcı koşulları ve yükselen yaşam standartları ile birlikte aile içi iletişimde kopukluklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum gündelik yaşam pratikleri değişen aile fertlerinin birbirine ayırdığı zamanı da etkiler.

Modern dünyada aile fertlerinin çalışmak zorunda olmaları ve bunun zorunlu sonucu olarak çocuklara gösterilen ilgisizlik ve zaman ayıramama durumu⁵, çocukların uzun süre boyunca televizyon karşısında kalmaları için bir neden olarak gösterilebilir. Ayrıca özel televizyon yayıncılığının ortaya çıkması ve yaygınlaşması ile birlikte artan tematik kanalların çocuklar için programlar üretmesi, yeni nesil çocukları ekrana bağlayan diğer etmenlerdendir. Büyükbaykal'a göre televizyon çocukları birçok bağlamda etkilemektedir. Özellikle 1980 sonrası neoliberal politikaların uygulanmaya başlaması ile birlikte belirginleşen tüketim toplumu olgusu, kitle iletişim araçlarının yeni nesli bu bilinçle yetiştirilmesini neden olmaktadır. Bununla birlikte çocukların "cinsel kimliğinin oluşması ve karşı cinsle olan ilişkileri" de televizyon programları aracılığıyla inşa edilmektedir. Ayrıca televizyonun "anne-baba ile ilişkisi üzerine, şiddet eğilimlerine, okumaya, düşünmeye ve başarıya, kültürel yabancılığa ve dildeki yozlaşmaya, çocukluğun yitirilmesine etkisi" bulunmaktadır (Büyükbaykal, 2007, s. 35).

Çocuğun televizyon ile kurduğu ilişki birçok farklı etken ile değişmektedir. Ailenin sosyo-kültürel yapısı ve çocuğun televizyonu hangi aile bireyleri ile hangi programları izlediği, çocuğun televizyon izleme pratiğini etkileyen değişkenlerdir. Ayrıca bu değişkenlere çocuğun yaşı ve televizyon izleme süresi de dahil edilmelidir. Televizyondaki görüntülerin geçiş hızı ve televiz-

5 Aile ve çocuk arasındaki iletişim kopukluğuna ünlü yazar Grigory Petrov, Beyaz Zambaklar Ülkesinde adlı yapıtında ülkenin gelişmesine engel olan en önemli sorunlardan biri olarak bakar. Petrov'a göre bir ülkenin gelişimi o ülkenin geleceği olan çocuklarla mümkündür. Bu bağlamda çocuğa yüklenen geleceğin kurtarıcısı misyonu reel toplumsal düzlemde çocuğun önemini artırmaktadır. Çocuğun ilk olarak ailesinde eğitildiğini, bu nedenle ihmal edilmemesi gereken bireyler olduklarını söyler (Petrov, 2010).

yondan aktarılan enformasyonların yoğunluğu, çocuğun takip etme hızından oldukça fazladır. Bu durum çocuğun dikkatini kırarak televizyondaki enformasyonu anlamlandıramamasına neden olur. Böylece televizyona kendini bırakan çocuk reel yaşamdaki katılımcılıktan koparak kurgusal dünyayı seyreden pasif izleyici haline geçer. Yetişkin bir birey ile aynı fiziksel özelliklere sahip olmayan çocuk, ekrandan geçen görüntüleri birbirine bağlama yetisine sahip değildir. Ayrıca yapılan araştırmalar, günde 4 saatten fazla televizyon izleyen çocuklarda dikkat eksikliği olduğunu, çocukların televizyon karşısında giderek tembelleştiğini ve dikkat bütünlüğünü kaybettiğini belirtir (Ertürk, 2004, s. 271-274). Çocuğun televizyon ile kurduğu bağı anlayabilmek için yapılacak çalışmalar çeşitlidir. Bunu sanatsal düzlemde gerçekleştirmek gerçekliğe en yakın anlatım diline sahip sinema sanatında mümkün görünmektedir. Bu nedenle sinemada çocuğun temsil ediliş biçimi önem kazanmaktadır.

Sinemada Çocuk

İnsanoğlu var olduğundan beri farklı dönemlerde ve toplumlarda çocuk farklı misyonlar yüklenmiştir. İlkçağda dünyaya gelen çocuk ile sanayi devriminden sonra dünyaya gelen çocuk arasında nasıl belirgin farklılıklar varsa Afrika'nın bir kabilesinde dünyaya gelen çocuk ile İstanbul'da dünyaya gelen çocuk arasında da farklılıklar vardır. Bu nedenle 'sinemada çocuk' kavramı zamansal ve çevresel faktörler göz önünde bulundurularak incelenmelidir. Çocuk kavramının uzun yıllar boyunca yaşamın ilk yıllarını kapsadığı düşünülmüş ancak üzerinde yapılan araştırmalarla özelliklerinin belirlenmesiyle birlikte, günümüzde bebeğin oluşmaya başlamasıyla birlikte bir çocukluk döneminin başladığı ve bu dönemin 18 yaşında ya da ergenlikte sona erdiği kabul edilmektedir (Milliyet Büyük Larousse, 1986, s. 7666). Bu dönem içerisinde çocuklar, büyüdükleri aile ve çevresel faktörlerden etkilenerek kendi kimlik ve değer yargılarını oluşturmaktadırlar.

Sinemada çocuk imgesinin araştırılabilmesi için öncelikle sinema ve çocuk ilişkisini tüm yönleriyle görebilmek gereklidir. Çocukları ailelerinden ve aileleri toplumdan soyutlayarak değerlendirmek mümkün değildir. Toplumların değerlendirilmesinde de onların içinde yaşadıkları iletişim ortamından koparılması, soyutlanması olası değildir. Bu bakımdan gitgide genişleyen bir çember içinde değerlendirdiğimizde çocuk, çemberin içinde ve hatta merkezinde yer almaktadır (Pembecioğlu, 2006, s. 28). Sinema tarihsel bağlamda incelendiğinde belirli dönemlerde çocuklara ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu ihtiyacı Deleuze, çocuğun eylemde bulunmayan ancak seyreden bir var-

lık olması üzerinden tanımlar. Çocuğun bu özelliği sinemasal uzamda olay örgüsü içinde çeşitli durumlara “maruz kalması”na neden olur (Baker, 2017, s. 314). Bu bağlamda eyleme geçemeyen ve gelişen olaylara maruz kalan çocuklar filmin anlatısında işlevsel olarak değişik görevler üstlenerek anlatının önemli bir parçasını oluştururlar. Charlie Chaplin’in *The Kid* filminde anlatının merkezinde yer alan çocuk karakterler, Eisenstein’in *Potemkin Zırhlısı*’nda hikâyenin ana ekseninde yer almasada Odessa merdivenlerinden aşağı doğru yuvarlanan, üzerine basılan ya da uçurumdan aşağıya atılan hikâyenin tamamlayıcı ögesine dönüşmüştür. Filmlerde farklı görevler üstlenen çocuklar, filmdeki uygunluk ve bütünlüğün sağlanması, filmin amaçlılığının, bilgiselliğinin, kabul edilebilirliğinin ve metinler arası geçişin sağlanmasına yardımcı olur. Filmin genel anlamının yanı sıra, alt anlamlarının ve yan anlamlarının da anlaşılabilirliği için, zaman zaman çocuk imgesi kaçınılmazdır (Pembecioğlu, 2006, s. 74). Bu bağlamda çocuk imgesi, kimi yönetmenler tarafından sosyo-politik koşullar ve kültürel formlarla bağıntının sağlam temellendirilmesi için sembolik, teorik ve felsefi açıdan önemlidir (Olson, 2014, s. 4).

Dünya sinema tarihinde çocuk çok farklı işlevler yüklenerek izleyici karşısına çıkmıştır. Özellikle bağımsız sinema ve Avrupa sinemasında çocuk, klasik anlatı yapılarının sıkça kullandığı “çocuğun masumiyeti”ne vurgu yapmadan reel dünyada var olan sorunlara eğilerek gerçekçi bir biçimde yansıtmaya çalışmıştır. Örneğin, Rossellini’nin *Almanya, Sıfır Yılı*’nda savaşın yıkıcı etkisinden kurtulmaya çabalayan bir ailenin hikayesinde intihar eden çocuk, “*De Sica’nın Bisiklet Hırsızları*’nda babasının aşağılanmasına şahit olan çocuk” işlevi yüklenir (Baker, 2017, s. 312). Yakın dönem sinema örneklerine bakıldığında M. Night Shyamalan’ın filmleri çocuk imgesi açısından oldukça zengindir. Filmlerinin ortak özellikleri incelendiğinde ışık kullanımı, mizansen ve anlatı yapısı çocukları “öteki” olarak konumlandırır (Wisniewski, 2015, s. 3).

Dünya sinemasında farklı temsil biçimleriyle karşımıza çıkan çocuk imgesi, Türk sinemasının ilk yıllarından bugüne farklı işlevler yüklenmiştir. Kimi zaman Aysel Bataklı *Damın Kızı* filmindeki gibi gayrimeşru çocuk imgesi olarak, kimi zaman da Boş Beşik filmindeki gibi kaçırılan çocuk imgesi olarak karşımıza çıkar. Selvi Boylum *Al Yazmalım* gibi bazı filmlerde ise çocuk birden fazla imge yüklenebilir. Filmde Samet’e, baba tarafından terk edilen çocuk, annesinin bakmak zorunda kaldığı çocuk, bir yabancıнын baktığı çocuk, bir yabancıнын bakacağı çocuk gibi farklı imgeler yüklenmiştir.

ARAŞTIRMA ALANI ve YÖNTEM

Bu çalışmada Masumiyet filmindeki çocuk karakterler ele alınacaktır. Çocukların gösterildiği sahnelerle sınırlandırılan çalışmada öncelikle hangi çocuk imgelerinin yaratıldığı, sonrasında çocuk imgelerinin ebeveynleriyle ve diğer kişi ve nesnelere arasında kurulan ‘bağ’ üzerinde durulacaktır.

Ülkemizde çeşitli toplumsal sınıfların arasındaki ayrımın iyice belirginleşmeye başlaması 90’lı yılların başına rastlamaktadır. Ülkenin siyasi ve ekonomik yapısındaki değişiklikler bireylerin kabuk değiştiren toplumsal yapıyla bağ kurmasını zorunlu kılmış ve bu değişim sürecinde de çeşitli sancıları beraberinde getirmiştir. Zengin ile fakir arasındaki uçurumun gün be gün arttığı Türkiye’de ekonomik sıkıntılarla boğuşan toplumun alt ve orta kesiminde kadının çalışması da zorunlu hale gelmiştir. Ataerkil aile yapısında ‘anne’nin görev tanımı ‘ev hanımı’ çerçevesinde sınırlı iken bugün erkeğin yapabildiği her işi yapan bir kadın olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlar olurken bunlardan en fazla etkilenen çocuk olmuştur. Ev hanımıyken çocuğu ile sürekli iletişim halinde olan, acıktığında mamasını veren, uykusu geldiğinde ninni söyleyip uyutan veya ağladığında kucağına alıp öpüp koklayan, anne çalışmaya başladıktan sonra çocukla çok fazla vakit geçiremez olmuştur.

Modern çocuğun temel sorunu olarak karşımıza çıkan anne baba zamansızlığı kişisel ve ruhsal gelişimi temelden etkilemektedir. Günün büyük bir bölümünü model alması gereken kişiler olan anne ve babadan ayrı geçiren çocuk, değişen toplumsal yaşam ve gelişen teknoloji ile birlikte farklı işlevler yüklenmektedir. Bu bağlamda ailede ve toplumda çocuğun değişen kimliği, onun iletişimini de farklılaştırmaktadır. Bunlarla birlikte hemen hemen bütün evlerde kullanılan televizyonun da kişilerarası iletişimi etkilediğini unutmamak gerekir. Özellikle özel televizyonların yayın hayatına başlamalarından sonra televizyon, sabahtan akşama kadar farklı türde programlarla insanları kendisine bağımlı kılmaya başlamıştır.

Bu bilgiler ışığında çalışmada genellikle psikoloji alanında kullanılan transaksyonel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre ebeveyn – çocuk arasındaki ilişki ile çocuğun kurduğu bağlanma stili arasındaki ilişkiyi çözümlenmek için sınırlanan sahnelerde yetişkinlerin üç benlik durumu incelenmiş ve elde edilen bulgular sonucu çocuğun ebeveyn ve nesnelere ile kurduğu bağlanma stilleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Böylece çocuğun kurduğu bağlanmanın ebeveynin ego durumuna göre şekillenip şekillenmediği gözlemlenmiştir.

Transaksisyonel Analiz

Transaksisyonel Analiz, Eric Berne tarafından geliştirilmiş, psikolojinin iletişim, psikopatoloji, eğitim gibi alanlarıyla ilgili bilgiler veren kuramsal bir yaklaşımdır (Akkoyun, 1995). Transaksisyonel Analiz, genellikle kişilik kuramı olarak araştırmalarda kullanılsa da bireylerin çevre ile kurdukları iletişimi anlayabilmek için iletişim çalışmalarında da oldukça faydalı bulgular sağlamaktadır. Bu yaklaşıma göre her insanın kişiliği 'Ebeveyn Ben', 'Yetişkin Ben' ve 'Çocuk Ben' olmak üzere üç benlik durumundan oluşur (Dökmen, 1985, s. 54). Ebeveyn benlik durumu, bireylerin kendi anne ve babaları gibi insanlara öğütler veren, davranışları konusunda onları uyaran kısımdır. Buna göre bireyler, ebeveynliklerini kendi anne-babalarından nasıl gördülerse o şekilde gerçekleştirmeye eğilimlidirler. Ebeveyn benlik durumu kendi içinde ikiye ayrılır: Eleştirici ebeveyn ve Koruyucu ebeveyn. Eleştirici ebeveyn benlik durumu, belirli normlar dahilinde belirlenmiş kurallar çerçevesinde bireyleri eleştirme söz konusudur. Koruyucu ebeveyn benlik ise karşısındaki bireyi hiç büyümemiş kabul eder, ne olursa olsun ona öğütler verip sürekli onu çeşitli zararlardan korumaya çalışır. Çocuk Ben, bireyin yaşı ne olursa olsun çocukluk dönemine benzeyen davranışlar sergiler. Çocuk benlik durumu, Doğal çocuk ben ve Uygulu çocuk ben olmak üzere ikiye ayrılır. Doğal çocuk ben, genellikle fiziksel ihtiyaçlarını ön planda tutup içinden geldiği gibi davranır. Literatürde kişiliğin eğitilmemiş yanı olarak kabul edilir. Uygulu çocuk ben ise, kendi içinde 'asi çocuk ben' ve 'uslu çocuk ben' olarak ikiye ayrılır. Uslu çocuk ben, kurallara boğun eğen ve çevrenin istediği şekilde davranan, otorite tarafından eğitilmiş benlik durumudur. Asi çocuk ben ise uslu çocuğun tersine otoriteye karşı gelen, kuralları dinlemeyen benlik durumudur. Yetişkin Ben, ebeveyn ben ile çocuk ben arasındaki dengeyi kuran genellikle problemleri çözmeye yönelik davranışlar sergileyen benlik durumudur. Bern'e göre yetişkin benlik durumu, ebeveyn benlik durumunun önyargılarından ve çocuk benlik durumunun akılcı olmayan tutumlarından bağımsız, reel dünya ile rasyonel bir ilişki kurup gerekli süreç ve olasılıkları hesaplar (Odabaşı, 2012, s. 87,88; Keler, 2008, s. 22,23; Dökmen, 1985, 54).

Transaksisyonel Analiz'e göre, her birey kendi yaşantısında bu üç benlik durumunu seçip ona göre davranabilir. Örneğin, kendisinden yaşça küçük kardeşi olan bir birey, kardeşine ebeveyn benlik durumunda davranış sergilerken, anne-baba ya da yaşça kendisinden büyük olan bireylere karşı çocuk benlik durumunu sergileyebilir. Aynı şekilde anne-baba gibi yaşça büyük aile fertleri, genellikle ebeveyn ve yetişkin benlik durumunda kalsalar da,

kimi zaman çocuk benlik durumuna geçiş yapabilirler. Bu nedenle sağlıklı bir birey için benlik durumlarında önemli olan dengesiz bütünlüğü sağlamaktır. Diğer bir deyişle, sürekli olarak aynı benlik durumunda kalmamaktır. Örneğin, sürekli ebeveyn benlik durumunda kalan kişi, çevresi ile kurduğu iletişim bakımından sürekli eleştiren, yargılayıcı, sert bir kimlik yapısı inşa ettiğinden çevre ile kurulan iletişimi negatif yönde etkiler. Aynı şekilde sürekli çocuk benlik durumunda kalan bireyler çevre ile kurdukları iletişimde sosyopatik eğilim sergilediklerinden sorun yaşarlar. Yetişkin bireyler için en sağlıklı benlik durumunu niteleyen yetişkin benlik durumunda kalan biri, olay ve durumları sürekli rasyonel bir çerçevede düşünmeye çalışan mekanikleşmiş bir insana dönüşebilir. Bu bakımdan çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmek için her üç benlik durumunda davranış sergilenmesi gerekmektedir. Özellikle ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerini sırasında buldukları benlik durumları çocukların bağlanma biçimleri üzerinde etkili olabilmektedir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmamız kapsamında incelenen Masumiyet filminde Uğur'un kızı ve Yusuf'un ablasının oğlu olmak üzere iki çocuk karakter bulunmaktadır. Filmde ebeveynlerin çocuklar ile ilişkisindeki ego durumları transaksyonel analiz çerçevesinde çözümlenecek ve çocukların bağlanma stilleri bulgulanacaktır. Filmde yapılacak olan analiz bu iki çocuk karakterin bulunduğu senaryolara göre sınırlandırılacaktır. Bunun için öncelikle iki çocuk oyuncunun filmde hangi imgelerle izleyiciye yansıtıldığı araştırılacak, devamında ebeveynin çocuk ile ilişkisinde bulunduğu ego durumu saptanıp çocuğun geliştirdiği bağlanma stili ile ilişkisi incelenecektir.

Çocuk İmgeleri ve Bağlanma – Bağlan(a)mama Sorunu

İşlevsel çocuk imgesinin Masumiyet filmdeki görünümüne bakıldığında çocuk karakterler hem görüntünün hem de konunun bir parçası olarak görüntülenir. Film başladıktan yaklaşık on dakika sonra ilk çocuk karakteri 'Çilem' görünür. Bu sahnede Çilem otel lobisinde tek başına televizyonun karşısında uyuyakalmış veya bayılmıştır. 'Yalnız kalan çocuk imgeleri' genellikle kendisine bakacak kimsenin olmayışı ile izleyiciye aktarılmaktadır. Çilem, anne ve babası polis tarafından tutuklandığı için o günü yalnız geçirmiştir. Filmin ana kahramanı Yusuf otele giriş yaptıktan sonra lobide Çilem'i rahatsız bir şekilde uyuklarken görür, şaşırır ancak ilkin herhangi bir eylemde bulunmaz. Sonrasında çocuğu kıpırdamadan aynı pozisyonda gördükten sonra çocukla ilk temasını gerçekleştirip ateşine bakar. Yusuf'un kimsesiz görünen

çocuğa yaklaşip onunla ilgilenmesi ‘Koruyucu Ebeveyn Benlik’ durumuna geçtiğini göstermektedir. Sonrasında hemen otel görevlisini bu durumdan haberdar eden Yusuf, çocuğun hasta olduğunu ve doktora götürülmesi gerektiğini belirtir. Buna karşın otel görevlisi gayet sakin ailesinin birazdan geleceğini, hep böyle geç kaldığını söyler. ‘İhmal edilen çocuk imgesi’nde, genellikle çalışan annenin çocuk bakımında iş saatlerinde çocuğun yanında olamamasından kaynaklı bir ihmal söz konusudur. Bekir ve Uğur’un bir önceki sahnede polis tarafından karakola götürülmesi, kanuna uygun olmayan bir şeyler yaptıklarını göstermektedir. Bu durumda çocuğunu ihmal eden Uğur, “Çocuk Benlik” durumunda davranmaktadır. Çocuk benlik durumu, çoğunlukla Freud’un id ego olarak tanımladığı, kurallara uymayan, asi karakterli benlik durumunu nitelermektedir. Uğur’un film boyunca baskın olarak içinde bulunduğu ego durumu olan “Çocuk Benlik” durumu, Uğur-Çilem arasındaki ilişkiyi anlamak açısından da önemlidir. Uğur, hem çocuğuna hem de hapisanedeki aşkı ‘Zagor’a bakmak için pavyonlarda şarkı söyleyen ve fahişelik mesleğini icra eden bir kadındır. Bu nedenle özellikle akşam ve geceleri çocuğunun yanında olamamaktadır. Filmin aynı sahnesinin devamında Yusuf odasına yerleştikten sonra otel görevlisinin panik halde odaya girip kızın durumunun iyi olmadığını söylemesiyle Çilem, Yusuf ve otel görevlisi tarafından hastaneye kaldırılır ve tedasi yapıldıktan sonra otele geri dönülür. Bu durumda otel görevlisi ve Yusuf, “Ebeveyn Benlik” durumunda davranmaktadır.

Ertesi gün Yusuf enişesiyle birlikte ablasının evine gider. Evde Çilem’le aşağı yukarı aynı yaşta bir erkek çocuk vardır. Çilem gibi hiç konuşmayan ve ‘sürekli televizyon izleyen’ çocuk karakter filmde, yardımcı oyuncu ve hikayenin bütünleyici bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. İkinci çocuk oyuncunun görüntülediği ilk sahnede çocuk, dizleri üzerinde hipnotize olmuş bir şekilde televizyon izlemektedir. Bu sahnede baba-çocuk arasındaki ilişki babanın söylem ve eylemleri üzerinden incelendiğinde televizyonun çocuk için bir sığınak veya kaçış alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Babanın çocuk ile ilk sözlü diyalogu “*Dayına hoşgeldin dedin mi, oğlum?*”dur. Devamında çocuğun tepkisizliğine sinirlendikten sonra ayağı ile çocuğu uyarıp “*Kalk lan kalk, hoşgeldin de. Eliniöp*” diye ekler. Toplumsal normlar çerçevesinde eve gelen misafire hoşgeldin deme zorunluluğunu çocuğuna zorla dayatan baba, bu sahnede “Ebeveyn Benlik” durumunda çocuğa davranmaktadır. Sonrasında annesini işaret ederek “*İnsan bu kadar yabani olur mu, Yusuf? Çocuğu da kendine benzetti. Her gece biri geçiyor televizyon karşısına, biri de odaya. Ses yok, seda yok*” şeklinde yaptığı konuşmada “Eleştirel Ebe-

veyn Benlik” durumunda davranır. Aynı sahnede yine belirli normlar çerçevesinde düşünen baba, sofraya kurulduktan sonra çocuğun masaya gelmesini beklemektedir. Ancak çocuktan herhangi bir tepki alamadığı için ilkin “*Gel-sene lan! Davetiye mi çıkaralım*” diye sözlü uyarısını yapar. Çocuğun tepkisizliğine giderek daha fazla sinirlenen baba, hem normlara karşı geldiği hem de sözünü dinlemeyip otoritesini sarstığı için çocuğa “*İnadına mı yapıyorsun lan, gel buraya!*” dedikten sonra ensesinden sert bir şekilde tutarak zorla yemek masasına oturtur. Bu sahnede babanın çocuğa karşı söylemleri “Otur şöyle”, “Yemeğini ye” gibi ne yapması gerektiği konusunda emir cümlelerini içermektedir. Bu bağlamda baba çocuğa karşı hala “Eleştirel Ebeveyn Benlik” durumunda davranmaktadır. Gördüğü şiddetten dolayı veya televizyondan koparıldığı için ağlamaya başlayan çocuğa iyice sinirlenen baba küfredip onu masadan kovar. Babanın çocuğa konuşma tarzı ve davranışları ile annenin çocuğu görmezden gelmesi ‘ihmal edilen çocuk imgesini’ ve ‘şiddet gören çocuk imgelerini’ pekiştirmektedir. Babanın anne ile iletişimi de “Eleştirel Ebeveyn Benlik” durumunda devam etmektedir. Babanın karısına “*Al götür şunu yerine!*” şeklinde kurduğu emir kipli cümle ve annenin kocasının emrine itaatkar bir şekilde uyması, annenin “Uslu Çocuk Benlik” durumunda davrandığını göstermektedir. Bu sahnede anne, evin otoritesinin istediği şekilde kurallara uyan bir birey olarak davranmaktadır.

Ertesi gün Bekir, Yusuf’un yanına gelip çocukla ilgilendiğini ve ateşinin düştüğünü söyler. Bekir’in çocuk ile kurduğu iletişime bakıldığında Çilem’le ilgilenmesi, yemek yerken şefkatle ona bakması, gülümsemesi “Koruyucu Ebeveyn Benlik” durumunda davrandığını göstermektedir. Aynı gün Çilem’in yanında olmayan annesi Uğur hapishaneye sevgilisini görmeye giderken “Doğal Çocuk Benlik” durumunda içinden geldiği gibi davranmaktadır. Toplumun belirlediği kuralların dışında içinden geldiği gibi davranan Uğur, çevresel baskıyı bu benlik durumunda göz ardı eder. Aynı akşam Çilem yine anne ve babası yanında olmadan televizyon izlerken görüntülenir. Yusuf’un kendisiyle konuşmaya çabalamasına tamamen kayıtsız kalan Çilem için otel görevlisi kızın özürlü olduğunu söyler. Genellikle ‘bakım gerektiren çocuk imgesi’nin yer aldığı filmlerde, çocuk kimsesiz değilse ya da çok küçük bir bebek ve sahipsiz değilse, bakım gerektirmesinin özel bir sebebi bulunur. Bu ya çocuğun doğuştan getirdiği bir hastalık ya da özür olarak karşımıza çıkar (Pembecioğlu, 2006, s. 264).

İlerleyen zamanlarda Bekir, Yusuf ve Çilem’i gezmeye çayırılık bir alana götürür. Ancak Uğur yorgun olduğu için geziye katılmak istemez. Uğur’un ço-

cuğu ile vakit geçirmeyip dinlenmeyi tercih etmesi “Doğal Çocuk Benlik” durumunda davrandığını göstermektedir. Aynı zamanda Çilem’i düşündüğünü de belli eden Uğur, Bekir’e “*Dikkat et çocuğa, içip içip oralarda unutma!*” dedikten sonra Yusuf’a “*Bana bak Yusuf. Çilem’e dikkat et. Bu deliye güven olmaz*” şeklinde tembihte bulunur. Uğur’un Çilem’le dolaylı kurduğu bu iletişim “Koruyucu Ebeveyn Benlik” durumunda davrandığını gösterir. Bu sahnede Bekir’le Yusuf’un konuşmalarından Çilem’in neden sağır ve dilsiz olduğunu ortaya çıkar. Uğur, Zagor’a kaçtığı için hamileyken eski kocasından dayak yemiştir. Burada Çilem’in öz babası tarafından daha doğmadan terk edildiği anlaşılır ve ‘babanın terk ettiği çocuk’ olarak konumlandırılır.

Film boyunca Çilem akşam saatlerinde anne ve babası yanında olmadan televizyon izler. Yusuf’un otele yerleşmesinden sonra anne ve baba rolünü daha çok Yusuf üstlenmiştir. Çilem televizyon izlerken uyuyakaldığında Yusuf, kucaklayıp yatağına götürür. Bu durumda Yusuf, Çilem’le iletişime geçerken genellikle “Koruyucu Ebeveyn Benlik” durumda davranmaktadır. Ancak Bekir’in intiharından sonra Yusuf da Çilem’i televizyon izlerken yalnız bırakır. Bu durumda Yusuf “Koruyucu Ebeveyn Benlik”ten “Uygulu Çocuk Benlik”e geçer. Uğur’un otoritesine boyun eğen Yusuf, onun direktifleri doğrultusunda hareket etmeye başlar. Bu durum Yusuf’un kişiliğinde de değişimi gerçekleştirir. Filmin başından Bekir’in intiharına kadar genelde “Yetişkin Benlik” ya da “Ebeveyn Benlik” durumunda davranan Yusuf, bir sahnede sokak çocuğunun “*Abi 100 lira versene*” sözü üzerine “*Yürü lan!*” şeklinde sert bir cevap vererek sokak çocuğuna karşı “Doğal Çocuk Benlik” durumunda davranır.

Filmde Uğur’un benlik durumu Yusuf ile yaptığı konuşmada belirgin bir şekilde ortaya çıkar. Yusuf’un “*Sen neyine güveniyorsun, herkese rest. Hiçbir şeyi taktığın yok. Ben çocuğu düşünüyorum*” demesi üzerine Uğur’un “*Sana ne lan, tasası sana mı düştü?*” şeklinde cevabı Uğur’un film boyunca “Asi Çocuk Benlik” durumunda davrandığını göstermektedir.

Filmin ilerleyen sahnelerinde Uğur, Zagor’la birlikte kaçıp hiç düşünmeksizin aşkını çocuğuna tercih ederek “Doğal Çocuk Benlik” durumunda davranış sergiler. Burada Çilem terk edilen çocuk imgesinin farklı biçiminde ‘annenin terk ettiği çocuk’ olarak konumlandırılır. Otel görevlisi aracılığıyla Uğur’dan haber alan Yusuf, Çilem’le birlikte Uğur’a ulaşmak için yola koyulur. Önce Aydın’a sonrasında Ankara’ya giderler. Çilem filmin bu noktasında ‘annesini arayan çocuk’ figürü olarak karşımıza çıkar.

Ankara’da Mehmet Gonca isimli birini bulmak için bir pavyona gelen Yusuf pavyonun önünde karşılaştıkları biriyle konuşmaya başlar. Yusuf, Mehmet Gonca’nın altı kardeşinin Zagor’u bulmaya çalıştıklarını ve hatta Çilem’in onun kızı olduğu öğrendiklerinde Çilem’e bile acımayacaklarını öğrenir. Yusuf’un Çilem’i korumaya çalışması ve bunun üzerine düşmanlarından kaçırması yeniden “Koruyucu Ebeveyn Benlik” durumunda davrandığını gösterir. Bunun üzerine Çilem’le birlikte otobüsle İstanbul’a gider. Bu sahneden sonra Çilem, ‘kaçırılan çocuk imgesi’ işlevini yüklenir. Genellikle Türk sinemasında kötü amaçlı kullanılan ‘çocuk kaçırma’ eyleminin tersine bu filmde iyi niyetli bir kaçırma eylemi söz konusudur. Zagor ile birlikte kaçan Uğur’un çocuğunu aramaması “Çocuk Benlik” durumunun devam ettiğinin bir göstergesidir. Doğal çocuk benlikte insan kendini diğer insanlardan daha fazla düşünür. Bu bağlamda çevrenin ya da iletişimde bulunduğu kişilerin ne düşündüğünü önemsemez. Bu durum anne ile çocuk arasındaki iletişim eksikliğini ortaya çıkaran en önemli unsurlardandır.

Yusuf’la Çilem dinlenme tesislerinde yemek yerken televizyondan Uğur ve Zagor’un öldüğü haberi verilir. Hem annesini hem de babasını kaybeden Çilem artık kimsesiz kalmıştır. Uğur’un ortadan kaybolduğu andan itibaren ‘bir yabancıнын bakmak zorunda kaldığı çocuk’ olarak konumlandırılan Çilem, Uğur öldükten sonra da aynı şekilde ‘bir yabancıнын bakacağı çocuk’ olarak konumlandırılır. Aynı sahnede Çilem gözlerini ayırmadan televizyon izlediği için yemeğini Yusuf yedirir. Yusuf’un yola koyulduktan sonra Çilem’e karşı koruyucu tavrı süreklilik sağlayarak “Koruyucu Ebeveyn Benlik” durumu devam etmektedir. Çocukların ekranda görünmediği sahnelerde diğer karakterlerin konuşmalarında ve eylemlerinde ‘olması istenmeyen çocuk imgesi’ ve ‘uğruna fedakârlık yapılan çocuk imgesi’ de hikayenin tamamlayıcı ögesi olarak verilir.

Tartışma

Masumiyet filminde çocuk imgeleri yedi farklı sahnede on bir işlev yüklenerek izleyiciye aktarılmıştır. Bu işlevlerden ‘ihmal edilen çocuk imgesi’ her iki çocuk karakter tarafından yüklenilmiştir. Bu bakımdan film boyunca çocukların aileleri ile kurduğu iletişim imgesel özellikleri ile anlaşılabilir. Diğer bir deyişle ebeveynlerin çocuklarını ihmal etmeleri, çocuklarıyla kurulan iletişimsizliğin başat nedenidir. Ayrıca Masumiyet filminde bağlanma kavramı anne-baba ve çocuk arasında oluşan yakınlık arayışını aşarak farklı nesnelere kurulan bağa doğru evrilmiştir. Özellikle nesne (televizyon) ile kurulan bağ filmin en dikkat çekici özelliklerinden biridir.

Bowlby'nin bağlanma kuramında çocuğun kişisel özelliklerinden, bağlanma biçimlerinden, ebeveynlerin çocuklara yaklaşım biçimlerinden söz edilmektedir. Bu bağlamda Çilem'in televizyona bağlanmasını çözümleyebilmek için onun psikolojik, fizyolojik ve sosyo-ekonomik alanlarda incelenmesi gerekmektedir. Daha doğmadan önce gördüğü şiddetten dolayı sağır ve dilsiz olan Çilem çevresindeki insanlardan fizyolojik olarak eksik büyümektedir. Ayrıca sürekli şehir değiştirdiklerinden kısmen göçebe hayatı yaşamaktadır. Gezdiği şehirlerde çocuklarla arkadaşlık kursa bile bu arkadaşlıkları kalıcı olmamış annesinin peşinden şehir şehir dolaşmıştır. Annesinin ve babasının yaptığı işlere bakıldığında büyük çoğunluğu müslüman olan Türkiye'de çevre tarafından hoş karşılanmayan işlerdir. Çilem'in annesi ve babası ile iletişimsizliği, kendi bireysel kimliğini oluştururken iletişim eksikliğinin ortaya çıkmasına neden olur. Bu nedenle çevresindekilerle iletişim kurma sorunu yaşayan Çilem için televizyon, reel dünyanın zor, sıkıcı ve bunaltıcı atmosferinden kaçışı simgelemektedir. Bu bağlamda televizyon ile kurduğu bağ, onu kişiselleştirip en yakın arkadaşı konumuna sokmaktadır. Bu durum Çilem'in sürekli Yeşilçam klasiklerini izlemesiyle desteklenmektedir. Genellikle mutlu sonla biten Yeşilçam filmlerinde Çilem kendini karakterlerle özdeşleştirip o hayali dünyanın içine dahil etmekte ve sonunda da mutlu olmaktadır. Çilem'in ilk görüldüğü sahnede yüklendiği "yalnız kalan çocuk imgesi" de bunu desteklemektedir. Aynı sahnede anne ve babasının yanında olmadığı Çilem tek başına televizyon izlerken görüntülenir ve yine aynı sahnede hastalandığı anlaşılan Çilem'in yanında anne ve babası yoktur. Çilem'in annesi ile kurduğu bağ, Ainsworth'un dört bağlanma tipinden "Kaçınmacı Bağlanma"ya uymaktadır. Buna göre yakınlık ve temas aramayan çocuk karakter genellikle oyuncağına yani televizyona odaklanmaktadır. Çilem'in bu tür bir bağlanma stili geliştirmesinde Uğur'un benlik durumları ile paralellikler vardır. Film boyunca analizi yapılan sahnelerde Uğur üç kez doğal çocuk benlik, bir kez asi çocuk benlik, bir kez koruyucu ebeveyn benlik durumlarında davranmıştır. Yapılan çalışmalar sağlıklı bir iletişimin geliştirilmesinin benlik durumlarının dengesi ile mümkün olduğunu göstermektedir (Berne, 2016; Clarkson, 2013, s. 15). Masumiyet filminde Uğur ve Çilem'in ego ve bağlanma stilleri anlamlı ilişkiler mevcuttur. Buna göre annenin doğal ve asi çocuk ego düzeyi yükseldikçe çocuğun "kaçınmacı bağlanma" düzeyinin de yükseldiği gözlemlenmektedir.

Filmdeki diğer çocuk karakterine bakıldığında ise Çilem'le aynı eylemi –televizyon izleme- uyguladığı görülür. Tek sahnede karşımıza çıkan erkek çocuk, televizyonla arasındaki bağın babası tarafından koparılmasına ağlayarak reaksiyon verir ve tekrar televizyon izlemesine izin verildiğinde hiçbir şey

olmamış gibi izlemeye devam eder. Aslında bu noktada televizyonun çocukların sosyal ve psikolojik gelişimleri bakımından çok büyük önem taşıyan oyun veya arkadaş ortamlarından uzak tuttuğu görülür. Bütün bu ortamlardan uzak kalan çocuk yetişkin bir birey olduğunda toplumsal ilişki kurmada zorluk çekmesi kaçınılmazdır. Ayrıca saatlerce ekran karşısında hareketsiz bir şekilde televizyon izlemek çocukların fizyolojik gelişimlerini de etkilemektedir. Bunlarla birlikte televizyon, özdeşim kurma eğiliminde olan çocuklara sunduğu rasyonel ve gerçekçi olmayan özdeksel modellerle olumsuz yönde etkilemektedir (Arslan, 2004, s. 5). Babanın çocuğa karşı sürekli eleştirel ebeveyn benlik modelinde davranması çocuğun “kaçınmacı bağlanma” stilini geliştirmesinde en önemli etmenlerdendir. Bu bakımdan eleştirel ebeveyn ego durumu ile kaçınmacı bağlanma arasında da anlamlı bir ilişki kurulabilir. Aynı zamanda annenin baba otoritesi altında kalması ve uslu çocuk benlik durumunda davranması, ailede çocuk ile sağlıklı iletişim kuran ebeveynin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte babanın anneye şiddet uygulaması çocuğun sağlıklı bir ortamda büyümediğinin göstergesidir. Bu bağlamda yukarıda Çilem’in reel dünyanın zor ve sıkıcı atmosferinden kaçışını simgeleyen televizyon erkek çocuk karakteri içinde aynı görevi görmektedir.

Günümüzde, bağlılık noktasındaki sorun, anne-baba-çocuğun artık birbirine bağlı olmaksızın bağımsız duygular içinde yaşamını sürdürebilmesidir. Bu da zamanla toplumsal yalnızlık dediğimiz olguyu doğurur. Bu, herkesin, kendi soyutlanmış dünyasında yaşadığı, kimsenin kimseden haberinin olmadığı yapay bir dünyadır. Anne-babaların çocuklarına kaliteli zaman olarak günde neredeyse 10 dakika ayırdığı böyle ortamda, bağlılık hissinin de yavaş yavaş ortadan kalkmaya başladığı görülmektedir (Pembecioğlu, 2008, s. 14). Bu bağlamda, filmde geleneksel anne-çocuk ilişkisine rastlanmaz. Ainsworth’un ‘Çocuğun Yabancı Durumdaki Davranışlarıyla Benzer Modeller’ isimli çalışmasına bakıldığında Çilem’in ‘kaçınmacı bağlanma’ stili geliştirdiği görülür. Kaçınmacı davranış modelinde çocuk, ebeveynden ayrılırken ağlamaz, yakınlık veya temas aramaz ya da çok az ister, endişeli veya kızgın değildir. Ebeveyne karşı duygusuzdur. Süreç esnasında oyuncaklara veya ortama odaklanır (Masterson, 2008, s. 25). Film boyunca Çilem’in anne, baba ya da Yusuf’a karşı duygusuz iletişimi, televizyon izlediği sırada oyuna yani televizyona odaklanması ve anne-babasının gelmediği günlerde yokluklarını yadırgamaması kaçınmacı bağlanma stili geliştirdiğinin göstergesidir. Bu durumun anne-baba ve çocuk iletişimsizliğinin çocuk ile televizyon ilişkisini tetiklediği söylenebilir. Bu bağlamda Çilem’in televizyon ile ilişkisi sırasında gözünü ayırmaması, gülümseyip tepki vermesi gü-

venli bağlanma stilini geliştirdiğini göstermektedir. Biraz önce söylendiği üzere televizyon, Çilem için güvenli bir ortam sağlamaktadır.

SONUÇ

Masumiyet filminde ebeveynlerin Berne'in kuramsallaştırdığı üç benlik durumundan çocuk benlik ve ebeveyn benlik durumları gözlenmiştir. Bu benlik durumlarında çocuk karakterlerin anne ya da babalarının çoğunlukla doğal çocuk ve eleştirel ebeveyn benlik durumunda kaldıkları ve çocukları ile iletişimlerini bu benlik durumları üzerinden geliştirdikleri anlaşılmıştır. Çocuklar ile kurulan iletişim sırasında gözlemlenen benlik durumlarının çocukların bağlanma stilleri üzerinde etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca aile içi iletişim eksikliğinin televizyon ile kurulan bağlanmayı tetiklediğini söylemek mümkündür. Buna göre doğal çocuk ve asi çocuk benlik durumunda davranan Uğur ile Çilem arasında kaçınmacı bağlanma stili geliştiği gözlenmiştir. Bununla birlikte Yusuf'un koruyucu benlik durumunda davranması bakıcı konumunda olmadığı için kaçınmacı bağlanma stilinde bir değişikliğe neden olmamıştır. Erkek çocuğun babasının eleştirel ebeveyn, annesinin uslu çocuk benlik durumunda davranmaları da çocuğun kaçınmacı bağlanma stilini geliştirmesinin nedenlerinden sayılabilir. Buna göre ebeveynlerin benlik durumları ile çocukların bağlanma stilleri arasında bir ilişki olduğu varsayılabilir.

Anne ve babaların çocukları ile kurdukları iletişim biçimleri çocukların sağlıklı gelişimlerinde etkisi çok büyüktür. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında çocuğun anne ve babanın kendisi ile ilgilenmesine, zaman geçirmesine, oynamasına ihtiyacı vardır. Bununla birlikte fiziksel olarak yalnızca çocuğun yanında bulunmak yeterli olmamaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde Ruppert'in belirttiği üzere annenin çocuğunun yanında duygusuz bir biçimde bulunması, çocuğun kendisini makine gibi hissetmesine neden olabilmektedir. Filmde erkek çocuk karakterinde belirginleşen bu davranış biçimi baba ile çocuk arasında iletişim çatışmasını doğurmaktadır. Bu bakımdan çocuk ile kurulan iletişimin öncelikle yetişkin ego kontrolünde çocuk ego durumunda olduğuna dikkat edilmelidir. Aynı şekilde çocuğun yanında olmayıp koruyucu ebeveyn benlik durumunda kalmak çocuk ile fiziksel temas kurulmadığı sürece etkili olmayacaktır. Filmde Uğur'un Yusuf ve Bekir'e çocuğa dikkat etmelerini tembihlemesi Çilem'in yanında bulunmadığı ve onunla zaman geçirmedeğinden güvenli bağlanma için yeterli değildir.

Günümüz modern toplumsal yaşamı teknolojinin gelişmesiyle birlikte hızla değişmektedir. Bu değişimle birlikte aile, iş, arkadaşlık kavramları yeni anlamlar kazanmaktadır. Özellikle modern şehir yaşamında her iki ebeveynin

çalıştığı ailelerde aile içi iletişim farklılaşmış ve çocuğun aile içindeki konumu değiştirmiştir. Günümüzde anne ve babanın çocuk ile kurduğu iletişim zamansal açıdan giderek azalmış, kadının toplum içindeki konumu değişmiş ve iş hayatına entegresiyle zayıflamaya başlamıştır. Ekonomik açıdan bir ailenin geçinebilmesi günümüz şartlarında özellikle büyük şehirlerde kari-kocanın çalışması ile mümkün olmaktadır. Bu bakımdan günümüzde anne-baba-çocuğun birbirleriyle geçirdikleri vakit iş veya okul arkadaşlarıyla geçirdikleri vakitten daha azdır. Hatta daha ileri gidilecek olursa insanların bilgisayar, telefon, televizyon gibi cihazlarla geçirdikleri vakit insanlarla geçirdikleri vakitten daha fazla olmaya başlamıştır. Bu da beraberinde psikolojik sorunları getirmekte ve sağlıksız bir toplum doğurmaktadır. Bu durumdan en çok anne ve babanın ilgisi ve sevgisine muhtaç çocuklar etkilenmektedir. Bir çocuğun kendi kişilik ve sosyal gelişimi ailesinin çocuk ile kurduğu iletişimin kalitesi ile doğru orantılı olduğundan ebeveynlerin çocuklar ile kurduğu iletişim çocukların gelecek yıllardaki sosyalleşme becerilerini etkilemektedir. Bu bakımdan çocukların televizyon, bilgisayar, tablet gibi dijital cihazlarla kurduğu güçlü bağın en önemli nedenleri aile içi iletişim eksikliği ve çocuklarla geçirilen verimli zamanın giderek azalması görünmektedir.

Modern toplum teknoloji ile iç içe bir haldedir. Öyle ki; televizyon, bilgisayar, telefon vb. bütün cihazların hayatın her alanına sızdığı ve onsuz hiçbir şey yapmadığı bir toplum olma yolunda ilerlemektedir. Bu durum çocukların teknoloji çağında özellikle anne ve babalarıyla iletişimsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Günümüzde bilgisayar oyunlarının çocuklarda oynama yaşı iki yaşına kadar düştüğü göz önüne alınacak olursa, gelecek yıllarda bireysellik yükselen bir olgu olarak karşımıza çıkacaktır. Çocukların sosyal alanlarda diğer çocuklarla oyun oynamaya ihtiyaçları vardır. Eğer ki bu ihtiyaç cansız nesnelere geçirilmek istenirse etrafına yabancılaşmış yetişkinlerin olduğu bir toplum ufukta gözükmektedir. Bu nedenle teknolojik gelişmelerin olumlu yönleri ele alınarak bunlardan faydalanmak ve gündelik hayatı destekleyici şekilde kullanmak gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- AAP - American Academy of Pediatrics (2001). Children, Adolescents and Television, Pediatrics. 107, 2.
- Akkoyun, F.(1995). *Transaksiyonel Analize Giriş*. Ankara:72 TDFO.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of The Strange Situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Arslan, A. (2004). Bir Sosyolojik Olgu Olarak Televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-17.
- Arslan, E., Teze, S. (2016). Bağlanma Kuramı. Nurten Sargın (Ed.) Selahattin Avşaroğlu, Ali Ünal, Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Bahadır, Ş. (2006). Romantik İlişkilerde Bağlanma Stilleri, Çatışma Çözme Stratejileri. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi).
- Baker, U. (2011). *Beyin Ekran*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: Test of A Four Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Berne, E. (2016). *Transactional Analysis In Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*. Pickle Partners Publishing.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London:Tavistock Publications.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Buyan, B. (2013). Hügo Münsterberg. Sinema Kuramları 1: Beyazperdeyi Aydınlatan Kuramcılar. Zeynep Özarslan (Ed.) (s.19-34). İstanbul: Su Yayınları.
- Büyükbaykal G.N. (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28, 31-44.
- Clarkson, P. (2013). *Transactional Analysis Psychotherapy: An Integrated Approach*, Routledge: NewYork.
- Dökmen, Ü. (1985). Aile İçi İletişim Çatışmalarının Transactional ve Graph Analiz İle İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18 (1).
- Duxbury, L.E., Higgins, C.A. (1991). Gender Differences in Work-Family Conflict.*Journal of Applied Psychology*, 76 (1), 60-74.
- Ertürk, Y.D. (2004). Çocuk ve Televizyon Etkileşiminde Aile, I. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı: Ankara, s. 271-277.
- Fraley, R.C. & Shaver, P.R. (2000) Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions: University of California.
- Hazan, C & Shaver, P. R. (1998). Bağlanma: Yakın İlişkilerle İlgili Araştırmalar İçin Bir Çerçeve. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

- İslam, S. (2009) *Karmaşık Dissosiyatif Bozukluk ve Majör Depresyonun Aleksitimi, Bilişsel İçgörü, Kişilerarası Bağlanma ve İntihar Eğilimi Açısından Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi).İstanbul.
- Keler, H. (2008). *Liseli Ergenlerin Transaksiyonel Analiz Ego Durumları İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S., Üstündağ, M.F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji.*Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Mares, M-L., Woodard, E. (2005). Positive Effects Of Television On Children's Social Interactions. A Meta-Analysis. *Media Psychology*, 7 (3), 301-322.
- Masterson, J.F. (2008). *Bağlanma Kuramı ve Nörobiyolojik Kendilik Gelişimi Açısından Kişilik Bozuklukları*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Milliyet Büyük Larousse, Sözlük ve Ansiklopedisi (1986) 6. Cilt, Milliyet Yayınları: İstanbul
- Odabaşı, B. (2012) .Batılılaşma Fikri İle Kentlilik Özdeşleşmesinde Örnek Eser: Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey ve Rakım Efendi Adlı Eserinin Transaksiyonel Açından İncelenmesi, *Yerel Politikalar Dergisi*, 2.
- Olson, D. (2014). *Children In The Films Of Alfred Hitchcock*, Palgrave Macmillan: Newyork.
- Pembecioğlu, N. (2006). *Türk ve Dünya Sinemasında Çocuk İmgesi*. İstanbul: Ebabil Yayıncılık.
- Pembecioğlu, N. (2008) İstanbul Çocuk ve İletişim Günleri, 5.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi: İstanbul
- Petrov, G. (2010). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde*. İstanbul: Akvaryum Yayınevi.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (1999). Türkiye Televizyon Yayınları Kamuyu Araştırması, Şubat 1999
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (2006) Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, [https://www.Rtuk.Gov.Tr/Assets/Icerik/Altsiteler/Televizyon-İzleme-Egilimleri- Arastirmasi-20060053.Pdf](https://www.rtuk.gov.tr/assets/icerik/Altsiteler/Televizyon-İzleme-Egilimleri-Arastirmasi-20060053.Pdf), Erişim Tarihi: 14.06.2017
- Ruppert, F. (2011). *Travma, Bağlanma ve Aile Konstelasyonları*. Fatma Zengin (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sarı, T. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerle İlgili Akılcı Olmayan İnançlar, *Bağlanma Boyutları ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara.

- Soysal, Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Cilt. 8, 88-99.
- Tekinalp, Ş. (2011). *Karşılaştırmalı Radyo ve Televizyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, [Http://Tuik.Gov.Tr/Prehaberbultenleri.Do?Id=13569](http://Tuik.Gov.Tr/Prehaberbultenleri.Do?Id=13569), Erişim Tarihi: 05.05.2016
- Türkiye İstatistik Kurumu (2014)v Basın Odası Haberleri, Sayı 38, [Http://Www.Tuik.Gov.Tr/Basinodasi/Haberler/2014_38_20140619.Pdf](http://Www.Tuik.Gov.Tr/Basinodasi/Haberler/2014_38_20140619.Pdf), Erişim Tarihi: 05.05.2016
- Tüzün, O., Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19 (1), 24-39.
- Wısnewski, K. (2015). *Betwixt And Between: The Child İn M. Night Shyamalan's Films*. Ed. Alexander N. Howe, Wynn Yarbrough, *Kidding Around: The Child İn Film And Media*. New York: Bloomsbury Publishing Inc.

Extended Abstract

Cinema has been in constant interaction with other art branches since the first years it was invented. Utilizing different kinds of arts such as literature, theater and poetry, it has enriched its language and gave different kinds of products to the audience. For this it tried to convey the connection with other art branches to the audience through various methods. In this context, the relationship established by the cinema with psychology is of importance. The icons that appear on the screen are rebuilt in the human mind - with similarities and closeness to their own experiences. This makes it possible for a person to build a new meaning by combining the images of his/her past with the images on the screen. In this context, when the relationship between cinema and psychology is considered, it is clear that cinema is not a purely technological tool, but it is a reflection of mental practices. This close relationship that Cinema has with psychology is the guideline for reaching the findings about why audiovisual broadcasts are preferred by viewers. The television viewing habits experienced by individuals from childhood to old age also necessitate the examination of the bonds they establish with a technological tool. In modern social life, parents spend less time with their children for many reasons, both compulsory and non-compulsory, which can damage their emotional connection with the child. Children who cannot make the necessary emotional connection with the parent can exhibit a tendency to reinforce object communication by trying to move their emotional gaps in different ways; the strong link established through these trending technological devices can cause children to be in constant contact with technological devices. Especially the core family produced by modern life and the fact that mother and father have to work in capitalist economic system causes the lack of communication between mother-father and child in family communication. In this context, children who cannot communicate well with their family show some lack in their personality and social development. In order to understand the connection that the child has with television, there are a variety of activities to be done. Realizing this in the artistic plane seems possible in the art of cinema, which has the nearest narrative language. For this reason, the way the child is represented in cinema is very important. In this study, children characters in the film Masumiyet are discussed. In the study, that is limited to the scenes in which the children are depicted, the primary focus is on how children's characters are created, secondly how these characters have a 'bond' with the parents, other people and objects. The main problem of the modern child is the lack of time of their parents which affects their personal and spiritual development. The

child who needs a model to look at in a large part of the day but lives away from mother and father shows different functions with changing social life and developing technology. In this context, the changing identity of the child in family and society differentiates its communication. It is important to remember that television, which is used in almost all houses, affects interpersonal communication. Especially since the start of the broadcasting of private TVs, television has begun to make people dependent on it with different kinds of programs, from morning to evening. In the light of this information, in this study transactional analysis method has been used which is generally used in psychology field. According to this method, the three self-states of the adults were examined, in the limited scenes, to analyze the relationship between the parent-child relation and the child's attachment style, and from the obtained findings it was tried to understand the attachment styles that the child made with the parent and the objects. Thus, it has been observed that the connection established by the child is shaped according to the ego condition of the parent. In the film *Masumiyet*, which is examined in the scope of the research, there are two child characters, the daughter of Uğur and the son of Yusuf's elder sister. The analysis of the study is limited by the sequences in which these two child characters are present. For this, first of all, it was researched how the two child players were reflected in the film, the ego status of the parent in relation to the child was determined and the relationship with the attachment style developed by the child was examined. In the film *Masumiyet* children's images was transferred to the audience by loading eleven functions in seven different scenes. The function 'neglected child image' is showed by both child characters. In this respect, the communication that children establish with their families throughout the film can be understood with their imaginative characteristics. In other words, negligence of parents for their children is the dominant cause of lack of communication with their children. In addition, the concept of attachment in the film *Masumiyet* has evolved into a bond established with different objects, exceeding the closeness between parents and children. Especially the bond established with object (television) is one of the most striking features of film. In the film *Masumiyet*, child self-state and parent self-state were observed in three self-conceptualized theories of parents by Berne. In these self-states, it has been understood that the mother or father of the child characters are mostly natural children and have a critical parental self-states and develop their communication with their children through these self-states. During communication with children, observed self-esteem was found to have an impact on children's attachment styles. It is also possible to say that the lack

of communication within the family triggers a child's connection with the television. According to this, it has been observed that the avoidant attachment style developed between Uğur and Çilem, who acts as a natural child and rebellious child self. However, since Yusuf's behavior in the case of a protective self is not in the position of a caretaker, the avoidant has not caused a change in attachment style. The fact that the father of a boy is a critical parent and that mother's behavior is one of the reasons for his/her improvement in the avoidance of attachment style. Accordingly, it can be assumed that there is a relationship between parents' self-esteem and children's attachment styles. The way parents communicate with their children has a great impact on the healthy development of children. In the light of the data obtained in this study, the child needs the attention of his/her mother-father, needs their time and needs them to play with him/her. In addition to this, only being physically available with the child is not enough. Having a mother in a non-sentimental form alongside the child can cause the child to feel himself/herself like a machine. This behavior, which is evident in the character of the boy in the film, shows a communication gap between the father and the child. In this respect, it should be noted that the communication with the child is primarily important for the development of control of ego in the childhood which will go along through adulthood. In the same way, being a very protective parent but not being physically available with the child will not be effective unless there is physical contact with the child. In the film, Uğur's instructions to Yusuf and Bekir to watch out for the child is not enough to make a secure connection because he is not with Çilem and does not spend any time with him.

SOSYAL AĞLARDA ELEKTRONİK ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI KULLANIMININ İNCELENMESİ: YÜKSEKÖĞRETİMDE BİR DURUM ÇALIŞMASI*

Mohammed Qasim Mustafa ALRAMADHANI**

Sami ŞAHİN***

ÖZ

Bu araştırmada öğretmen eğitiminde sosyal ağlarda elektronik öğrenci ürün dosyası (EÖÜD) kullanımı öğrenci ve öğretim elemanı deneyimleri ve etkililik bakımından incelenmiştir. Araştırmanın deney grubunu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü Özel Öğretim Yöntemleri dersini alan 30 öğrenci oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanın sosyal ağlarda EÖÜD kullanımında yaşadığı deneyimler; eğitsel fayda, yaşanan zorluklar ve sınırlılıklar, sınıf içi etkileşim, derse katılım, sosyal ağlarda EÖÜD kullanımına yönelik tutum ve ders başarısı kapsamında incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş, nitel ve nicel verilerin analizi ile yöntemsel çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırma verileri; gözlem, görüşme, gönderiler, görüş ölçeği ve tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Örneklemde ulaşılır durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Gözlemler katılımcı gözlem yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal ağlarda EÖÜD'nin ders içi etkileşimi olumlu yönde etkilediği, derse katılımı arttırdığı ve ders başarısına olumlu katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal ağlarda EÖÜD'ye yönelik genel görüşü olumlu olmakla beraber bu sosyal ağlarda EÖÜD'nin derste kullanımına yönelik tutumlarında artış ölçülse de istatistik olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğretim elemanı da sosyal ağlarda EÖÜD uygulamasını faydalı bulmuş, derse katılımı arttırdığı, derse yönelik tutumu ve başarıyı olumlu etkilediği yönünde kanaat edinmiştir. Öğretim elemanının sosyal ağlarda EÖÜD'de bazı zorluklar yaşadığı da gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik eğitimi, elektronik öğrenci ürün dosyası, Facebook

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yazılan Doktora tezin-den üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, memedmustafa@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, sami@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 01.11.2017 Kabul Tarihi: 18.12.2018

EXAMINATION OF USE OF ELECTRONIC PORTFOLIO IN SOCIAL NETWORKS: A CASE STUDY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

In this research, using electronic portfolio (EP) through social networks for teacher education has been examined with respect to student and instructor experiences and effectiveness. The experimental group of the research consisted of 30 students who received Special Teaching Methods course in the department of Computer and Instructional Technology Education in the Faculty of Education. In line with this purpose, experiences of teacher candidates and instructors using EP have been analyzed within the scope of educational benefit, difficulties and limitations which have been experienced during the use of EP, classroom interaction, class participation, attitude towards using EP and academic achievement. A mixed method approach has been adopted for the research and methodological triangulation was acquired through analyzing qualitative and quantitative data. Research data have been obtained through observation, interview, posts, opinion and attitude scale. Convenience sampling has been used for the sampling. Observations were conducted through participant observation method. According to the research results, it has been revealed that EP impacts interactions during the lesson in a positive way, increases the participation in classroom discussions and contributes positively to the academic achievement. Although the general view of the teacher candidates towards the EP was positive, an increase in the attitudes of the teacher candidates towards the use of EP for classrooms was measured but it was not found statistically significant. Instructor has also the opinion that EP practice was beneficial and stated that it enhances the participation in the classroom discussions and influences attitudes towards the lesson and academic achievement in a positive way. In addition, it was observed that the instructor had also some difficulties in the EP.

Key Words: Teacher education, electronic portfolio, Facebook

GİRİŞ

Eğitimde Değerlendirme

Eğitim programının ve eğitsel hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olan değerlendirme, eğitimin başında, süreç içinde ve sonunda yapılmaktadır (Karaağaçlı, 2002). Ölçme ve değerlendirme, eğitimin etkililiğini belirlemek için ilgili verileri toplamayı ve bu verilerden anlam çıkararak ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmayı amaçlayan birçok aşamadan oluşan kademeli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2008).

Geleneksel değerlendirme yöntemleri (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma, doğru/yanlış soruları, eşleştirme, açık uçlu sorular) zaman, maliyet ve tarafsızlık gibi temel avantajlar nedeniyle hala çok yaygın olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2001). Değerlendirme bir süreç gerektirir. Bu süreç içinde öğrencinin gelişimini gözlemlemek için değerlendirmeye öğrenciyi de dâhil etmek gerekir. Değerlendirme kültüründe hem sürecin hem de sonucun değerlendirilmesi ve öğrencinin değerlendirme sürecinde sorumluluk alan, aktif katılım gösteren, yansıtan, öz değerlendirme ve işbirliği yapan konumu söz konusudur. Bu durumda, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif yaklaşımların kullanılması ağırlık kazanmıştır. Etkili ve bireysel bir öğretimin tamamlayıcısı olan değerlendirme yaklaşımlarından biri öğrenci ürün dosyası olarak bilinmektedir.

Öğrenci Ürün Dosyası (ÖÜD)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin belirli bir süreçte belirli bir amaca yönelik gösterdikleri performans, gelişme, çalışma ve çabanın bir arada bulunduğu gelişim dosyalarıdır. ÖÜD öğrencinin çabalarını, ilerleme ve başarılarını sergileyen çalışmalarının amaçlı bir koleksiyonu ve öğrencileri bütünsel anlamda değerlendirmeyi hedefleyen bireysel gelişim dosyalarıdır. Geleneksel değerlendirme yöntemleri daha çok öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarırken ÖÜD başarılı olduğu yönlerini de ortaya koymaktadır (Baki ve Birgin, 2004). ÖÜD, öğrencinin kendi yaptığı her türlü çalışma ve dokümanı içeren, “süreç gelişim dosyası” ya da “tümel değerlendirme” dosyası gibi isimler de verilebilen dosyalardır. Öğrencinin kendisine göre en iyi çalışmalarının güç ve zayıf noktalarını göz önüne serer. Bir öğrenci ürün dosyasında, öğrencilerin bitmiş ödevlerinin yanı sıra, bu ödevi oluştururken ortaya koydukları taslak çalışmalar, karalamalar da yer alabilir. Öğrencilerin tamamladıkları bir projenin ses ya da görüntü kayıtları, taslak çalışmaları, projenin tamamlandığı hali bulunabilir. ÖÜD içinde öğretmen değerlendirmelerinin yanı sıra öğrencilerin kendi değerlendirmeleri ve arkadaşlarının değerlendirmeleri de bulunabilir. ÖÜD, öğrencilerin başarıları ve gelişimleri hakkında bütüncül bilgi sağlar ve gelişimsel bir perspektifle öğrenme sürecini net olarak gösterebilir. ÖÜD değerlendirmede, öğrencinin en iyi çalışmalarına odaklanması ve diğer öğrencilerin çalışmaları ile değil, kendisinin önceki çalışmaları ile karşılaştırılması öğrenciyi motive edici etkiye sahiptir. Öğrenciler, eğitimciler ve diğerleri (aileler, akranlar, hastalar vb.) arasında iletişimi güçlendirir (David ve Davis, Harden, Howie, Ker, Pippard, 2001). ÖÜD kullanmak eleştirel düşünmeye teşvik eder, yansıtıcı stratejilerin kullanımına uyararak, geçmiş deneyimlerin kullanılmasını kolaylaştırır. Deneyimleri algılama ve yorumlamadaki farklılıklar, öğrencinin profesyonel gelişimini anlamasını geliştirir.

Elektronik Öğrenci Ürün Dosyası (EÖÜD)

Öğrenci ürün dosyası (ÖÜD) değerlendirme, eğitimcileri de öğretme stratejilerini yeniden değerlendirmeye motive eder (David vd, 2001). Kâğıt kalem kullanımına dayanan geleneksel öğrenci ürün dosyası bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle elektronik ortama aktarılmış ve elektronik öğrenci ürün dosyası (EÖÜD) adı verilen bilgisayar destekli öğrenci ürün dosyalarının kullanımı söz konusu olmuştur. Chang'a (2001) göre EÖÜD, "tüm öğrenen uygulamalarının bilgisayardan okunabilen forma dönüştürülmüş halidir". EÖÜD, ÖÜD'lerin tüm olumlu yönlerini taşımaları ve öğrenmenin daha zengin, tam ve gerçek resmini sunmaya katkı sağladığı gibi, bunu daha taşınabilir bir formda da gerçekleştirebilmektedirler (Pullman, 2002). Öğrenciler dokümanlarını elektronik ortam ile (grafikler, sesler, yansıtma ve kompozisyonlar) sunarak sürekli gelişimi ve değişimi yansıtır. EÖÜD çalışmaları gelişimi güzel oluşturan bir dosyalama değildir. Tersine, öğrenenin amaçlı ve seçici olarak yaptığı çalışmaların bir araya getirdiği ürünlerden oluşmaktadır (Barrett, 2000). EÖÜD, öğrencilerin öğrenme alanı ile ilgili yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına ve bireysel gelişimlerini takip etmelerine de olanak sağlamaktadır (Hewett, 2004). Bir başka ifade ile EÖÜD, öğrenme sürecinin sonucundan ziyade, parçasıdır (Garthwait & Verrill, 2003). Bundan dolayı EÖÜD'ler farklı ürünler içerebilirler. Animasyonlar, videolar, ses dosyaları, grafikler, resimler, kavram haritaları, posterler gibi birçok ürünü içerebilir. Gerçek örnekler içerdiği ve yansıtma olanağı tanıdığı için EÖÜD'ler, otantik değerlendirme ile özellikle, öğrenme açısından yetişkin bireyler için yarar sağlamaktadır (Carliner, 2005). Bireysel gelişimini kendisi izleyip, kontrol edebilen birey öğrenme sürecine daha aktif olarak katılabilecek ve öğrenmesini kendisi değerlendirebilecektir.

Öğretmen Eğitiminde EÖÜD Kullanımı

Lorenzo ve Ittelson (2005) öğretmen EÖÜD'lerinin, öğretmenlerin kariyer basamaklarında sahip oldukları yeterlilikler ve başarılarının bir dökümünü sunmak aracılığıyla tıpkı öğrenci ürün dosyalarında olduğu gibi değerlendirme amaçlı kullanılacaklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra EÖÜD'ler öğretmenler arasında işbirlikli öğrenme ve bilgi paylaşımını artırarak; öğretme amaçlarının kritiğinin de yapılmasında bir tür yansıtma aracı olarak da kullanılabilirler. Swan'a (2009) göre de dünya üzerinde bilgisayar teknolojilerinin eğitsel amaçlı yaygın kullanımları neticesinde EÖÜD'nin eğitimde kullanımını yüksek oranda destekleyen bir süreç vardır. Jeevaratnam (2013) ise öğretmen öğrenci ürün dosyasının, yöneticiler veya denetmenlerce

öğretmenlerin mesleklerine yönelik yaklaşımlarını, düşüncelerini, araştırmacı özelliklerini ve etkililiklerini görmeye yardımcı olacağını belirtmiştir. EÖÜD'ler, geleneksel öğrenci ürün dosyalarının tüm olumlu yönlerini taşımaktadırlar ve bununla birlikte öğretmenler EÖÜD aracılığı ile dokümanlarını çoklu ortam unsurlarından yararlanarak çeşitli formatların kullanımıyla (grafikler, sesler, metinler vb.) sunabilirler böylece sürekli gelişim ve değişimlerini net bir şekilde yansıtabilmeleri mümkündür (Balta ve Türel, 2013). Karaoğlan ve Ertaul'a (2010) göre EÖÜD iyi bir değerlendirme aracıdır. Bu anlamda EÖÜD değerlendirme sistemini yansıtıcı özelliği gereği bir çeşit öz değerlendirme aracı olarak da görmek mümkündür (Dipace, 2009). Barker'da (2005) günümüz öğretim etkinliklerinin her seviyesinde teknoloji destekli bir değerlendirme aracı olarak EÖÜD kullanımına yönelik bir eğilimin var olduğunu ifade etmiştir.

Elektronik öğrenci ürün dosyalarının öğretmen eğitiminde kullanımı, teorik öğrenmeleri ve pratiği bir araya getiren bir uygulamadır. Öğrenciler öğretmenlerinden teorik bilgiyi edinip, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirirken, diğer taraftan deneyimli öğretmenlerden pratik beceriler ve deneyimler kazanırlar. EÖÜD sayesinde öğretmen adayları kendi öğrenmelerini takip etmeyi öğrenirler. Bilgi ve becerilerini ve kendilerini ortaya koyabilirler (Hill, 2003). Bu anlamda açık uçludur ve adayın bilgi, beceri ve görüşleri ile ilgili sürekli gelişime açıktır. EÖÜD'ler yetiştirilecek olan yeni öğretmen adaylarının eğitimi konusunda öğretmenlere ışık tutacaktır. sosyal ağlarda EÖÜD kullanımının getirdiği avantajların ortaya konulması; var olan sosyal ağlarda EÖÜD uygulamalarının değerlendirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi adına çalışmalar yapmak önemlidir. Bu önem dâhilinde bu araştırmada sosyal ağlarda EÖÜD kullanımının deneyimler ve etkiliğinin araştırılmasının yararlı olacağı düşünülerek Sosyal ağlarda elektronik öğrenci ürün dosyası kullanımının incelenmesi, yükseköğretimde bir durum çalışması kapsamında amaçlanmıştır. Araştırmada sosyal ağlarda EÖÜD uygulaması Facebook üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Crutchfield (2004) öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikler ile ÖÜD arasında oldukça yakın bir ilişki olduğu, ÖÜD değerlendirme sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerinin ve kendilerine güvenlerinin geliştiği yönünde bulgular elde etmiştir. Okan (2005), ilköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersine dayalı olarak oluşturulan ÖÜD çalışmalarının öğrenci performansına katkısı ile bu çalışmalarla ilgili öğrenci ve veli görüşleri alınarak mevcut durumun ortaya konulmasını amaçlamıştır. Çalışma sonucunda uygulanan ÖÜD değerlendir-

me çalışmalarının önemli ve gerekli olduğu, duyuşsal özelliklerin ÖÜD değerlendirilme sürecinde çok daha kolay ölçülebildiği, klasik ölçme ve ÖÜD değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ÖÜD değerlendirmede kazandırılmak istenen davranışların öğrencilere kazandırıldığı ve ÖÜD değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısını etkilediği bulunmuştur. Birgin (2008) ise ÖÜD'nin mevcut eğitim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerine göre öğrencinin değerlendirilmesinde, öğrencinin kendisine ve öğretmene daha detaylı bilgi sunduğu, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmede sorumluluk almasını teşvik ettiği, öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi artırdığını bulunmuştur. Öte yandan Zou (2002) ÖÜD'nin öğretimi nasıl düzenlediğini, etkililiğini, öğretimsel uygulamaları ÖÜD'ye göre düzenlemenin faydalarını ve zararlarını, uygulamadaki değişikliklerin sonuçlarına göre öğrenci öz yeterliğinin ve genel performansının artıp artmadığını ve ÖÜD'ye yönelik öğrenci tutumlarının değişip değişmediğini incelemiştir. Süreç içerisinde ÖÜD'leri oluştururken öğrenci öz yeterliği ve yeteneğinin oldukça arttığı ve öğrencilerin öğrenme süreci konusunda farkındalığının arttığını gözlemlemiştir. Öğrenciler ayrıca kaliteli ürün elde etmek için daha çok çabalamışlardır.

Funk (2005) öğretmen eğitimi programlarında EÖÜD'nin nasıl kullanıldığının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının EÖÜD değerlendirmeyi genellikle öğretmenlik standartları için gereken bilgi, beceri ve değerleri kazanmada bir araç olarak kullandıklarını belirlemiştir. Korkmaz ve Kaptan (2005) ise fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için EÖÜD kullanımını üzerine çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, EÖÜD değerlendirme yönteminin fen eğitiminde öğrenci niteliklerini belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabileceği sonucuna varmışlardır. Gülbahar ve Köse (2006) ise öğretmen adaylarının EÖÜD kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitiminde değerlendirme amacıyla EÖÜD'lerin kullanılmasının etkilerini araştırmışlardır. Lisans düzeyinde proje tabanlı olarak işlenen bir derste EÖÜD değerlendirme yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda bu değerlendirme yönteminin öğrenciler tarafından çok benimsendiğini ve proje tabanlı öğretim yöntemi ile işlenen bir dersin değerlendirilmesi için uygun ve yararlı olabileceğini belirlemişlerdir. Ayrıca, EÖÜD değerlendirme yönteminin öğrenciler açısından farklı yararlar sağladığına ilişkin görüşlerini de tartışmışlardır. Özyenginer (2006) bilgisayar dersinde EÖÜD kullanımını incelediği çalışmasında, Meslek Lisesi Bilgisayar Bölümünde okuyan öğrencilerin Bilgisayar/Donanım dersinde, EÖÜD hazırlama, EÖÜD'lerine yansıtma ifadeleri yazma ve

EÖÜD değerlendirme ile ilgili görüşlerini ve başarı durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin keyifle çalıştıkları, sorumluluk hissetmede ve yaratıcılık ile ilgili hususlarda geliştikleri, teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda tüm öğrenciler geçer not almış ve ortalamasının üstünde bir başarı göstermişlerdir.

Demirli (2007) EÖÜD'nin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisini incelediği araştırması sonucunda öğrencilerin, EÖÜD öğretim sürecini birçok açıdan arzulanan niteliklere sahip bir öğretim süreci olarak algıladıkları ve sürece yönelik oldukça olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretimi yapılan konularda, öğrenen merkezli bir tutuma sahip oldukları, kavramları ve aralarındaki ilişkileri derinlemesine ve doğru biçimde anlamlandırdıkları görülmüştür. Sulzen ve Young'un (2007) çalışmasında stajyer öğretmenlerinin EÖÜD'lerinin hızlı ve güvenilir değerlendirilmesi çalışmalarında, dereceli puanlama anahtarı kullanarak stajyer öğretmenlerinin EÖÜD'lerinin hızlı ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan değerlendirmeciler ÖÜD'leri kısa sürede değerlendirmişler ve puanlayıcılar arası korelasyon yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar farklı branşlardaki stajyer öğretmenlerin ÖÜD'lerinin puanlanmasına kolayca adapte olduğunu belirtmişlerdir. Wang (2004) ise öğrencilerin EÖÜD süreçlerini incelemeyi hedeflemiştir. Durum çalışması yöntemini kullandığı çalışmada, verileri ÖÜD geliştirme sürecinin farklı zamanlarında gerçekleştirdiği yüzyüze görüşmeler, kendi gözlemleri ve öğrencilerin hazırladıkları EÖÜD yoluyla toplamıştır. Araştırma sonunda, EÖÜD geliştirmenin, öğrencilerin aktif, bağımsız ve öğrenmeleri konusunda yaratıcı olmalarını sağladığı, edindikleri becerilerin yeniden gözden geçirilmesi ve sentezlenmesi imkânını sunduğu ve yeni şeyler öğrenmeleri konusunda motivasyonu arttırdığı bulgusu elde edilmiştir. Wang (2007) EÖÜD oluştururken öğrencilerin işbirliğinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmasında, teknolojiyi birleştirme dersinde öğrencilerin EÖÜD'lerini oluştururken işbirlikli çalışmalarını, değerlendirme araştırması yaklaşımı ile ele almıştır. Kazan (2006) ise EÖÜD uygulamalarının eğitim ve öğretim amaçlı nasıl kullanıldığını detaylı bir şekilde öğretmen ve öğrencilere tanıtmak için örnek teşkil etmesi bakımından bir uygulama yapmış ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Araştırma, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi" alanında lisans düzeyinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden, 40 kişilik bir öğrenci grubu üzerinden yürütülmüştür. "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde yürütülen çalışmalar sonucunda, görüş anketi, SWOT analizi ve görüşme teknikleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, EÖÜD'nin eğitim sistemi içerisinde olumlu karşılandığı ve öğretmenlik uygulaması derslerinde

teorik bilgi ile pratiği birleştiren bir unsur olarak kullanımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sosyal ağlarda elektronik öğrenci ürün dosyası'nın öğretmen eğitiminde bir uygulamasını yaparak deneyimler ve etkililiğini öğretmen adayları ve öğretim elemanı açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanın sosyal ağlarda EÖÜD kullanımında yaşadığı deneyimler; eğitsel fayda, yaşanan zorluklar ve sınırlılıklar, sınıf içi etkileşim, derse katılım, sosyal ağlarda EÖÜD kullanımına yönelik tutum ve ders başarısı kapsamında incelenecektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni, Örnekleme ve Uygulaması

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi temel alınmış ancak nicel yöntemin öngördüğü, gerektiğinde bilimsel yöntemler çerçevesinde sayısallaştırmalara ve bilimsel sorulara cevap verecek gereklilikler yerine getirilerek yöntem çeşitlenmesine gidilmiştir. Araştırmaya nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı yön vermiştir. Durum çalışmasında veri toplamak için çeşitli kaynaklar kullanılır. Bu araştırmada verilerde çeşitlenmeye gitmek için gözlemler, görüşmeler, anketler, sosyal ağlarda EÖÜD ürünleri ve başarı testlerinden elde edilmiştir. Örneklemede tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada hem araştırma sürecinin tasarlanmasında hem de veri toplama araçlarının hazırlanmasında, nicel ve nitel araştırma anlayışları çerçevesinde gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri/stratejileri yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde sosyal ağlarda EÖÜD, araştırmanın yapıldığı dönemde en yaygın bulunan sosyal ağ (Facebook) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Facebook'ta ders etkinliklerinde kullanılmak üzere her öğretmen adayı bir hesap açarak dersin Facebook gurubuna üye olmuştur. Uygulamaya başlamadan önce Facebook ortamının sosyal ağlarda EÖÜD olarak kullanılması ile ilgili öğretmen adaylarına hazır bulunuşluluk ölçeği uygulanmıştır. Ölçek maddeleri Facebook yardım merkezinden elde edilmiştir. Ölçek sonuçlarına göre öğrencilerin eksik buldukları konularda ilk dersin bir bölümünde sosyal ağlarda EÖÜD ve Facebook tanıtımı yapılmıştır. Sosyal ağlarda EÖÜD'nin öğrenci ürünlerine dayalı olması nedeniyle araştırma için uygulaması olan bir dersin seçilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın yapıldığı dönemde (2014-2015 Sonbahar dönemi) göz önünde bulundurularak Gazi

Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı 3.Sınıfında Özel Öğretim Yöntemleri dersi araştırma için uygun bulunmuştur. Derse ilgili dönemde 33 öğretmen adayı kayıtlı iken dersin devam zorunluluğunu sağlamadıkları için 3 öğrenci analizlere dahil edilmemiş ve çalışma grubu 9'u erkek, 21'i kadın toplam 30 öğretmen adayından oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, toplanan verilerin inandırıcılığını arttırmak için veri, kaynak, yöntem ve araçlarda çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırma verileri; gözlemler, görüşmeler, anketler, sosyal ağlarda EÖÜD ürünleri ve başarı testlerinden elde edilmiştir. Gözlemlerde, araştırmacı dönem boyu derse katılarak öğretim elemanı ve öğretmen adaylarını izlemiştir. Gözlem sırasında, öğretmen adaylarının ortam ve sınıf içinde sosyal ağlarda EÖÜD'ye ilişkin davranışları, birbirleriyle ilişkileri, grup çalışmalarında karşılaşılan zorluklar ve sınırlılıklar, getirdikleri çözümler ve bu çözümleri diğer öğretmen adayları ile paylaşmaları takip edilmiş ve alan notları tutulmuştur. Görüşme soruları sosyal ağlarda EÖÜD'nin sınıfta yararları, zorlukları ve sınırlılıkları, süreçte yaşanan sıkıntılar, derse katılım, ders içi etkileşim, ders başarısı ve düşüncelerini içermiştir. Gözlem ve görüşmelerde ses kayıtları kullanılmıştır. Sayısal veri olarak Demirli (2007) tarafından geliştirilen bir derse yönelik tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Tutum için veriler öntest ve sontest olarak toplanmıştır.

Görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme türünde tasarlanmıştır. Görüşmeler, sosyal ağlarda EÖÜD öğretim sürecinin son haftalarında ders bitiminden sonra 27 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Süreç başında formda 53 soru maddesi yazılmıştır. Ancak süreç içinde özgün veri sağlamadığı ya da tekrara düştüğü görülen sorular çıkarılarak ve diğerleri de gözden geçirilerek güncellemelere gidilmiş ve veriler 37 soru maddesi ile toplanmıştır. Görüşme formu; kolay anlaşılabilen, her sorunun bir odağı olduğu, her bir sorunun açık uçlu, yönlendirici olmaktan uzak, alternatif sondalar, tek boyutlu, fakat farklı türden (dolaylı, varsayım dayalı) olduğu bir biçimde hazırlanmıştır. Sorular öğretmen adaylarının sosyal ağlarda EÖÜD sürecine yönelik deneyimleri ve etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Çalışmadaki görüşmelerin her biri 45-60 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından yönetilmiştir. Görüşmenin sıcak bir ortam içerisinde yürütülmesine çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının bazıları görüntülü kayıt alınmasını istemedikleri için görüşmeler sesli kayıt altına alınmış, daha sonra araştırmacı tarafından ses kayıt cihazındaki görüşmeler yazılı dokü-

man haline dönüştürülmüştür. Verilerin kaydında çalışma etiği çerçevesinde katılımcıların ismi kullanılmamış, görüşme yapılan öğretmen adayları alfa nümerik olarak kodlanmıştır (Ö1, Ö2, Ö3...). Görüşmeler esnek bir yapıda yürütülmüştür. Gerçek ve derinlemesine bilgi edinebilmek için; bazı durumların açıklığa kavuşmasına yönelik ek sorular sorulmuş, açık olmayan yanıtlara yönelik doğru algıyı alabilmek için teyitler sağlanmıştır. Görüşmelerin yanında araştırmada, alan çalışması türünde gözlem yapılmıştır. Araştırmacının ortama katıldığı, “katılımcı gözlem” yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Burada araştırmacı, dönem boyu derse katılarak gözlem notları tutmuştur. Araştırmacı gözlem aracı olarak bir gözlem formu kullanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında nicel ve nitel veriler elde edilmiştir ve her iki türdeki verilerin çözümlenmesi bilgisayar destekli gerçekleştirilmiştir. Çözümlere başlamadan önce, yarı yapılandırılmış görüşme verileri ses kayıtları ve not alma biçiminde kaydedilmiştir. Çalışmada gözlem ve görüşme kayıtları için not alma ve ses kayıtları kullanılarak veri kayıt çeşitlenmesine gidilmiştir. Verilerin yazılı hale getirilmesi ve düzenlenmesi amacıyla Microsoft Word kelime işlemci programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşülen ve gözlenen öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmaya yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiş ve analiz için araştırma sorularından, betimsel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar ve kodlar altında organize edileceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan kodlar listesi belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin çokluğu nedeniyle ve nitel veri çözümlemelerinde kaliteyi tehdit edebilecek unsurların önüne geçilmesi amacıyla çözümlemeler bilgisayar destekli bir biçimde yapılmıştır. Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurularak yanlı ve kısmi çözümlerden kaçınmak için nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler elektronik formata dönüştürülmüştür. Görüşme ve gözlem verilerini desteklemek amaçlı elde edilen veri sonuçlardan sosyal ağlarda EÖÜD anketi oluşturulmuş ve görüşmelerde bireysel olarak ifade edilen hususlar araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarına uygulanmıştır ve genel durum betimlenmek istenmiştir. Sosyal ağlarda EÖÜD anketinin analizi madde madde yapılmıştır. Analizlerde “SPSS 18” istatistik paket programı kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık seviyesi 0.05 alınmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında ölçek aralığı; 1-1.80: Kesinlikle Katılmıyorum, 1.81-2.60: Katılmıyorum, 2.61-3.40: Kararsızım, 3.41-4.20: Katılıyorum, 4.21-5: Kesinlikle Katılıyorum olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında tutum için veriler öntest ve sontest

olarak toplanmıştır. Verilerin betimsel analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Grup çalışması için ise frekansa bakılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği araştırma yöntemi gerektiğince yürütülmüştür. Bu kapsamda, alan yazın incelemesi, uzman görüşleri, nicel ve nitel yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tüm süreçlerde çeşitlemeye gidilmiştir. Tutum ölçeği için Demirli (2007) Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi Doktora Tezi çalışmasında kullanılan tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı da 0,932 bulunmuştur. Araştırma sonuçlarıyla gerçeğin doğru biçimde temsil edilebilmesi için, diğer bir deyişle nitel araştırma yaklaşımında yer alan inandırıcılık unsuruna yönelik; uzun süreli etkileşim, derin ve odaklı veri toplama ve çeşitleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Sonuçların uygulanabilirliği noktasında aktarılabirlik özelliğini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ve ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılmıştır. Tutarlılığı sağlamak için; tutarlık incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca görüşmelerin analizinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen tema ve kodlamanın bir bölümü için başka bir kodlayıcı da bağımsız olarak çalışmış ve kodlayıcılar arası tutarlılığın yüksek olduğu görülmüştür.

BULGULAR ve YORUMLAR

Görüşme ve Gözlemlere İlişkin Bulgular

Dönem boyunca, ödevlerin tüm sınıfa açık olarak sosyal ağlarda EÖÜD'de paylaşılması öğretmen adayları için motive edici bir durum oluşturmuştur. Öğrenciler çalışmalarını karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları görme imkânı bulmuştur. Sosyal ağlarda EÖÜD'nin paylaşılabilir bir ortam olması öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını ders içeriği ve uygulamaları etrafında izleme tanıma imkanı sunmuştur. Öğrencilerin bu ortam sayesinde eleştirel düşüncüyü kazanma yönünde de ilerlemeler kaydettiği gözlemlenmiştir. Görüşmeler ve gözlemler, öğretmen adaylarının sosyal medyayı bir uzaktan eğitim aracı olarak kabullenebildiklerini göstermiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde sosyal ağlarda EÖÜD'nin uygulanmasında bazı zorluklar olduğu da görülmüştür. Öncelikle, sürecin başlangıcında sosyal ağlarda EÖÜD'ye uyum sağlamada zorluklar yaşanmıştır. Yaşanılan bu zorluklardan bazıları; internetin yavaşlığı, dosya yükleme (dosya boyutu, kayıt türü, zaman alması vb.), dosya arama/bulma, gönderileri ta-

kip etme ve yüklenen ödevlerin yoğunluğu olmuştur. Fakat sürece ve ortama uyum sağladıkça karşılaşılan zorluklar aşılmış ve çözümler üretilmiştir.

Sosyal ağlarda EÖÜD'nin sınıf içi etkileşim etkisine ilişkin; öğrencilerin derse katılım, ödevler hakkında yorum yapma, sohbet ortamı oluşturma, ödevlerde düzeltme yapabilme, ortamın elektronik olması, öğretim elemanının yönlendirme ve değerlendirmeleri gibi eğitim durumlarının etkileşimi artırdığı yönünde öğrenciler görüşler belirtmişlerdir. Sınıf içi gözlemler de bunu teyit eder niteliktedir. Yine de bazı öğretmen adaylarının ise ders içi etkileşim konusunda kararsız oldukları da görülmüştür. Sosyal ağlarda EÖÜD ortamının kullanışlı olması, etkin öğrenmeyi sağlaması, dersi eğlenceli hale getirmesi, zaman kısıtlamasının olmaması ve öğrenciye özgürlük sağlaması öğretmen adaylarının, devamsızlığının azalmasına derse olan isteklerini artmasına ve derse daha hazırlıklı gelmelerine de katkı sağlamıştır. Bu durum öğretim elemanının yönlendirme ve uyarılarıyla daha da pekişmiştir. Fakat yine de zaman zaman ödevlere yorum ve beğenide bulunma ve derse katılımda düşüşler gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları sosyal ağlarda EÖÜD uygulamasında sürekli olarak öğretim sürecinin içinde etkin olmuşlardır. Sosyal ağlarda EÖÜD çalışmaları öğretmen adaylarına; derse katılım, önceki bilgileri tekrar ve pekiştirme, eski programları tekrara etme, erişim kolaylığı, inceleme yapabilme, gelişme aşamalarını ve öğrenmelerini gözden geçirebilme imkanı sunmuştur. Bunlardan dolayı sosyal ağlarda EÖÜD'nin ders başarısını olumlu etkileyeceği öngörülebilir.

Görüşme ve Gözlem Bulgularından Oluşturulan Ankete Dair Bulgular

Sosyal ağlarda EÖÜD'ye dair öğretmen adaylarının bireysel olarak ifade ettikleri ve yukarıda bir incelemesi sunulan görüşlerini ve araştırmacının gözlemlerini nicel olarak değerlendirmek için bu verilerden oluşturulan bir görüş anketi hazırlanmış ve tüm sınıfa uygulanmıştır. Tablo 1'de görüş anketine ait genel durum özeti verilmektedir. Madde ortalamalarına bakıldığında sosyal ağlarda EÖÜD kullanımının kolay olduğuna dair görüşlere yüksek oranda bir katılım olduğu, buna karşın zorluğuna ilişkin görüşlere katılımın düşük olduğu görülmektedir. sosyal ağlarda EÖÜD'nin yararlarına dair ifade edilen bireysel görüşlere sınıf genelinde katılımın olduğu görülmektedir. Ancak sosyal ağlarda EÖÜD kapsamında kullanılan akran değerlendirmelerinin yararlı olduğuna dair elde edilen nitel bulgulara sayısal katılım noktasında bir kararsızlık olduğu görülmüştür. Bu durum akran değerlendirmesinin bazen not kaygıları ile yapılmasından ve doyurucu yorumlar içermemesinden kaynaklanmış olabilir.

Standart sapmalara ve dağılımların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ise genel olarak olumlu görüşlerde standart sapmanın küçüldüğü ve daha çok sola çarpıklığın ve dik dağılımın olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının olumlu görüşlerde daha homojen ve ortalamanın üzerinde görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın uygulamanın içerdiği zorluklara ilişkin görüşlerde dağılımın sağa çarpık ve basık olduğu, standart sapmanın ise arttığı görülmektedir. Bu durum bu ifadelerde sınıfın daha heterojen ve görüşlere daha düşük bir katılım sağladığını ortaya koymaktadır. Örnek olarak, “ortam içinde direk arama yapılamaması bir eksikliği” ifadesine katılımın yüksek bir değerde (ortalama = 4,10) olduğu ve dağılımın yüksek katılım değerlerine doğru bir eğilime (çarpıklık<-1) ve homojen bir şekilde bir yayılıma (basıklık>1) sahip olduğu dikkat çekmektedir. Benzeri bir durumun “bilgisayar becerisine sahip olduğum için zorlanmadım”, “içeriğe uygun her türlü faydalı bilgi paylaşımında özgürdük”, “etiketleme araçları işimizi kolaylaştırdı” ve “ödevleri saklama, düzenleme vb. açıdan yararlıydı” ifadeleri içinde geçerli olduğu görülmektedir. Bu bulgular ifade edilen sorunu sınıfın genelini yaşadığını göstermektedir. Sonuç olarak, sosyal ağlarda EÖÜD sürecine ilişkin sınıf genelinde olumlu bir algı olduğu, kullanımın kolay ve yararlı bulunduğu söylenebilir. Akran değerlendirmesi ve geri dönütlerin daha doyurucu olması ise dikkat edilecek bir husus olarak not edilebilir.

Tablo 1. Sosyal ağlarda EÖÜD öğrenci görüşü anketi betimsel istatistikleri (N=30).

	Ort.	SS.	Çrp.	Bsk.
Ortamı daha önceden bildiğimiz için kullanımı kolaydı.	4,20	,85	-1,14	1,28
Bilgisayar becerisine sahip olduğum için zorlanmadım.	4,17	,75	-1,35	3,27
İçeriğe uygun her türlü faydalı bilgi paylaşımında özgürdük.	4,13	,68	-,87	2,28
Yapılan görsel ve işitsel ödevler bilgileri somut hale getirdi.	4,13	,63	-,10	-,32
Gelişimimizi diğerlerinininki ile karşılaştırabildik.	4,13	,68	-,17	-,71
Paylaşımaları görmek bilgimizi zenginleştirdi.	4,10	,76	-1,19	2,50
Ortam içinde direk arama yapılamaması bir eksikliği.	4,10	,88	-1,49	3,92
Sürece alışınca zorlukları kolayca aşabildim.	4,10	,76	-,68	,66
Ödevlerde bilgisayar programlarını kullanmak faydalı oldu.	4,10	,76	-,68	,66

Etiketleme araçları işimizi kolaylaştırdı.	4,07	,74	-1,20	2,77
Elektronik ortama giriş/çıkış kolaydı.	4,03	,89	-1,01	,82
Sınırlılıkları giderilirse iyi bir ölçme-değerlendirme ortamı olurdu.	4,00	1,08	-1,22	1,04
Ödevlere geri bildirim almak için faydalıydı	4,00	,59	,00	,23
Öğretimin etkililiğini arttırdı.	3,97	,81	-,78	,77
Eksikliklerimi görebilme ve düzeltme açısından önemli oldu.	3,97	,72	-,55	,83
Ödevleri saklama, düzenleme vb. açıdan yararlıydı.	3,90	,92	-1,20	2,35
Süreç değerlendirmesi olması öğrenmeyi daha çok arttırdı.	3,87	,86	-,43	-,26
Bilgisayar temelli uygulama ödevleri öğrenmeyi arttırdı.	3,83	,95	-,68	-,21
Ödev yoğunluğu nedeniyle zorlandım.	3,83	1,09	-1,21	1,47
Ortamın bazı uzantıları kabul etmemesi bir eksiklikti.	3,80	1,06	-1,05	,60
Karşılaştığım zorluklara kolayca çözüm buldum.	3,80	1,00	-,69	-,40
Öğretmenliğimizde yararlı olabilecek bir uygulamada bilgi ve tecrübe kazandık.	3,80	,81	-,88	,85
Gönderileri takipte zorlandım.	3,77	1,07	-,76	,14
Araştırmacı kimliğimi ve yeni şeyler ortaya çıkarma düşüncemi geliştirdi.	3,77	,90	-,42	-,36
Öğrenmede daha etkin olmamı sağladı.	3,73	,91	-,91	,18
Sınırlılıkları olsa da sistem ihtiyaçlarımızı karşıladı.	3,73	,91	-,91	1,68
Grup çalışmaları derse katılımı arttırdı.	3,67	,99	-,84	,61
Dönem süresince bireysel gelişimimizi takip edebildik.	3,67	,96	-,51	-,55
Diğerlerinin paylaşımlarına beğenide bulunabilmeyi sevdim.	3,63	,89	-,43	-,37
Diğerlerinin paylaşımlarıma beğeni de bulunması beni motive etti.	3,63	1,07	-,65	-,10
Değerlendirme etkinliklerinde çeşitlilik olması öğrenmemi arttırdı.	3,60	,93	-,45	-,57
Bazı ödevlerin dosya boyutunu düşürerek yeniden yüklemek zorunda kaldım.	3,60	1,28	-,67	-,74
Elektronik ortamı ödevlerin paylaşılması açısından yeterli buldum.	3,60	,77	-,60	,14
Diğerlerinin yaptıklarını görmek rekabeti arttırdı.	3,50	,97	-,48	,24
Sınıf ortamında ifade edemediklerimizi ortam üzerinde edebildik.	3,50	1,01	-,11	-1,01
Ortamı kişisel olarak güvenli buldum.	3,50	,97	-,72	,24

Sınıf içi etkileşimi arttırdı.	3,43	1,17	-,53	-,51
Bazı ödevlerin dosya türünü değiştirerek yeniden yüklemek zorunda kaldım.	3,30	1,21	-,37	-1,04
Ödevlere yorum ve beğenide bulunma derse katılımı arttırdı.	3,27	1,28	-,33	-1,07
Diğerlerinin paylaşımlarıma yaptıkları yorumlar faydalıydı.	3,20	1,21	-,29	-,83
Yaptığımız paylaşımlar ve ödevlerde herhangi bir kısıtlama ile karşılaşmadım.	3,17	,99	-,12	-,53
Diğerlerinin paylaşımlarına yorum yapabilmek gelişimim için faydalıydı.	3,13	1,25	-,16	-1,10
Dosya yükleme zaman aldı.	3,07	1,14	,16	-1,27
İstediğim türde dosyaları yükleyemedim.	3,00	1,36	,00	-1,21
İnternetin yavaşlığı zorluk yaşattı.	2,90	1,24	-,26	-1,39
Benzeri uygulamaları diğer derslerimiz için de kullanılmasını isterim.	2,83	,95	,10	-,21
Dosya aramada/bulmada zorlandım.	2,70	1,26	,28	-1,23
Dosya yüklemeye zorlandım.	2,47	1,04	,88	,74
Paylaşılan ödevleri açmakta zorlandım.	2,40	1,00	,40	-,85

Sosyal Ağlarda EÖÜD Kullanımına Yönelik Tutum Anketine Dair Bulgular

Sosyal ağlarda EÖÜD'nin derste kullanımına yönelik tutumdaki değişime öntest ve sontest ölçümleri yapılarak bakılmıştır. Ortalamalara bakıldığında (Tablo 2) genel olarak, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının olumlu ifadeler için katılıyorum (3,40-4,20) olumsuz ifadeler için ise kararsızım (2,60-3,40) ya da katılmıyorum (1,80-2,60) düzeyinde oldukları görülmektedir. Sontest genel ortalamasının (3,69) öntest genel ortalamasına (3,53) göre daha yüksek olduğu ancak genel ortalamalar arasındaki farkın (Tablo 3.3) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=1,38$, $p>0,05$). Ancak her iki ölçümde de genel ortalama bakımından öğretmen adaylarının katılıyorum düzeyinde anlamlı tutuma sahip oldukları görülmektedir. Demirli de (2007), öğrencilerin sosyal ağlarda EÖÜD öğretim sürecini birçok açıdan arzulanan niteliklere sahip bir öğretim süreci olarak algıladıkları ve sürece yönelik oldukça olumlu tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Anlamlı farkın olduğu maddeler incelenmek istendiğinde, “derste daha fazla çaba sarf edeceğim için sıkılırım” yönündeki ifadeye katılımın sosyal ağlarda EÖÜD uygulaması sonunda anlamlı düzeyde azaldığı ($t=-4,44$, $p<0,001$) ve katılıyorum (Ortalama=3.40) düzeyinden katılmıyorum (Ortalama=2.13)

düzeyine çekildiği görülmektedir. “Değerlendirilmemin çok yönlü yapılacak olmasından mutlu olurum” ifadesine katılımın öntest’den (Ortalama=3,43) sontest’e (Ortalama=3,80) anlamlı olarak arttığı da ($t=2,08$, $p<0.05$) görülmektedir. “Dersle ilgili çalışmalarımı sahiplenirim” ifadesine katılımın da yine öntest’den (Ortalama=3,83) sontest’e (Ortalama=4,20) anlamlı olarak arttığı görülmektedir ($t=2,16$, $p<0.05$). Son olarak, “gelişimime bakılarak değerlendirilme yapılmasından rahatsızlık duyarım” ifadesine katılımın anlamlı düzeyde azaldığı ($t=-3,22$, $p<0.01$) ve karasızım düzeyinden (Ortalama=2,77) katılmıyorum düzeyine (Ortalama=1,93) çekildiği de tablodan görülmektedir. Bu sonuçlardan öğretmen adaylarının tutumlarında genel olarak olumlu bir yönde artış olduğu ancak bunun açıklanan maddeler dışında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu durum örneklem sayısının düşüklüğü ile de ilişkili olabilir ve çalışmanın mümkün olabilecek daha geniş örneklerde tekrarı tutumdaki değişimi sayısal olarak açıklamakta fayda sağlayacaktır.

Tablo 2. Derste sosyal ağlarda EÖÜD kullanımına yönelik tutum öntest sontest karşılaştırması.

	Öntest	Sontest	T	P
Süreç içinde değerlendirme beni derse daha çok güdüler.	3,50	3,40	-,55	,586
Değerlendirmemin dönem içine yayılacak olması hoşuma gider.	3,47	3,63	,84	,407
Araştırmaya daha istekli olurum.	3,33	3,40	,35	,730
Derse daha çok motive olurum.	3,30	3,33	,13	,899
Dersle ilgili iletişim kurmak için elektronik ortamları kullanmak hoşuma gitmez.	2,70	2,13	-2,01	,054
Olayları ve olguları anlamam artar.	3,43	3,37	-,32	,752
Öğrenmem daha etkili olur inancındayım.	3,17	3,20	,17	,865
Derste daha fazla çaba sarf edeceğim için sıkılırım.	3,40	2,23	-4,44	,000
Kendi amacımı oluşturma fırsatı verilmesi hoşuma gider.	3,67	3,73	,33	,745
Değerlendirilmemin çok yönlü yapılacak olmasından mutlu olurum.	3,43	3,80	2,08	,046
Fırsat eşitliğinin sunulması bana güven verir.	3,70	3,97	,90	,374
Sağlanan hareket serbestisi (bir mekana bağlı olmama) daha verimli olmamı sağlar.	3,73	3,67	-,32	,752
Sınıf içinde daha rahat olurum.	3,37	3,17	-1,03	,312

Derse yönelik çabamın artacağı inancındayım.	3,20	3,30	,45	,655
Çalışmalarımı kontrol etme imkânı olması hoşuma gider.	3,73	4,00	1,03	,310
Dersle ilgili çalışmalarımı sahiplenirim.	3,83	4,20	2,16	,039
Çalışmalarım ile ilgili sorumluluk almak beni rahatsız eder.	2,77	1,90	-3,50	,002
Dersteki gelişimimi daha iyi yansıtabilirim.	3,57	3,77	1,03	,312
Konular içerisindeki kavramları daha iyi kavrarım.	3,47	3,47	,00	1,000
Çeşitli teknolojileri kullanma becerim artar.	3,87	4,00	,64	,526
Gelişimime bakılarak değerlendirilme yapılmasından rahatsızlık duyarım.	2,77	1,93	-3,22	,003
Kararlarım da bana verilen sorumluluk kendime güven duymamı sağlar.	3,80	3,90	,50	,620
Kendimi disipline etmeme katkı sağlar.	3,40	3,30	-,36	,725
Öğrenmeyi öğrenmem daha kolay olur.	3,43	3,53	,38	,708
Farklı bakış açılarına sahip olmama yardımcı olmasından hoşlanırım.	3,67	3,67	,00	1,000
Daha fazla öğrenme sorumluluğu vermesi nedeniyle kendimi gergin hissedirim.	3,23	2,67	-1,77	,088
Farklı görüşlerimi arkadaşlarımla daha rahat paylaşıyorum.	3,63	3,57	-,27	,791
Kendi gelişimimde nelere dikkat edeceğimi daha iyi tespit ederim.	3,63	3,70	,28	,783
Öğretim ortamının kendime özgü olduğunu hissetmek bana güven verir.	3,80	3,67	-,58	,564
Olayları ve olguları yorumlayabilmede daha rahat olurum.	3,47	3,63	,76	,455
Yorumlama kabiliyetimin artacağı inancındayım.	3,83	3,63	-,77	,448
Daha etkileşimli ortamda bulunmaktan zevk alırım.	3,70	3,33	-1,41	,170
Kendi anlamlarımı oluşturmada bana fırsat verildiğini hissedirim.	3,63	3,80	,87	,393
Kendi gelişimime karar vermek hoşuma gider.	3,67	4,00	1,84	,077
Dersle ilgili birden fazla kaynaktan yararlanmak hoşuma gider.	3,57	3,83	1,07	,293
Hangi kriterlere göre değerlendirilmeye tabi tutulacağımı bilmek isterim.	4,17	4,30	,63	,536
Çalışmalarım da nelerin olacağına karar verme fırsatının verilmesinden hoşlanırım.	4,13	4,10	-,14	,887
Çalışmalarımı sınıf ile paylaşım kendime olan güvenim artırır.	3,83	3,80	-,13	,899
Genel Ortalama (Olumsuz ifadeli maddeler ters kodlanarak alınmıştır):	3,53	3,69	1,38	0,179

Öğretim Elemanın Sosyal Ağlarda EÖÜD Sürecindeki Gözlem ve Deneyimleri

Ortamın elektronik olması nedeni ile öğrenciler oluşturdukları çalışmalarını çıktı almak ya da bir CD'ye yükleyip getirmektense daha kısa sürede ve daha az çaba ile elektronik olarak sisteme yükleme imkânı bulmuşlardır. Bu durum öğrenciler açısından bir kolaylık olduğu kadar öğretim elemanı açısından da kolaylık olmuştur. Öğretim elemanı bu durumu “öğrenci çalışmalarına daha hızlı ve kolay yoldan erişme ve aynı şekilde geri dönüt verme şansı elde ettim” diyerek ifade etmiştir. Öğretim elemanı ayrıca öğrencilerin birbirlerine olan dönütlerini görme ve bunlara beğeni ve yorumda bulunma imkanına da sahip olmuştur. Öğretim elemanına göre, “öğrenciler birbirlerinin çalışmalarına beğeni ve yorumlarda bulundular ve bunda bir zorluk yaşamadılar”. Gördüğü başka bir faydayı ise “bu ortamı öğrencilere anlatmak gibi bir gereklilik oluşmadı çünkü öğrencilerin hepsi Facebook ortamını başlangıçta aslında benden daha iyi biliyor ve kullanabiliyorlardı” şeklinde açıklamıştır. Dolayısı ile öğretim elemanın sosyal ağlarda EÖÜD ortamını öğrencilere anlatmak için ayrıca bir zaman harcamasına gerek kalmamıştır. Facebook ortamının herkes tarafından bilinen yaygın bir ortam olması böyle bir kolaylık sağlamıştır. Öğretim elemanının ifade ettiği bir diğer husus ise, “istenirse, internetteki videolar, birtakım görseller, başka sosyal paylaşım ağlarındaki çalışmalar da Facebook ortamına kolayca entegre edilebilir, gruplar oluşturulabilir ve dersle ilgili olabilecek diğer Facebook grupları ile iletişim kurulabilir” olmuştur. Öğretim elemanı, Facebook ortamını çok kullanmadığı için bu ortamı öğrenmek için başlangıçta belli bir çaba sarf ettiğini belirtmiştir. Ona göre, “bu büyük bir zorluk değildi ama yine de öğrenmek için belirli bir zaman harcaması bir zorluk olarak değerlendirilebilir”. Öğretim elemanı, sosyal ağlarda EÖÜD’de Facebook ortamını kullanmak için başlangıçta ortamın özelliklerinin iyice öğrenilmesinin daha sonra yaşanabilecek bazı zorlukları aşmak için yararlı olabileceğini de ifade etmiştir.

Öğretim elemanına göre, sosyal ağlarda EÖÜD ortamının Facebook’tan erişilebilir olmasının sağladığı kolaylığın öğrencilerin derse daha etkin katılımına katkısı olmuştur. Öğrenciler uygulama gereğince ders boyunca öğrenme etkinliklerine yönelik çok sayıda gönderi ve yorumda bulunmuşlardır. Bu durum o kadar yoğun olmuştur ki öğretim elemanının öğrencilerin yorumlarını ve gönderilerini takip etmekte ve değerlendirmekte zorlanmasına neden olmuştur. Diğer taraftan öğretim elemanının yaşadığı bir diğer zorluk ise öğrencilerin uygulamaya dayalı etkinliklere motive edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması olmuştur. Çünkü netice de uygulama dersi içi öğrenci yükünü de

arttırmıştır. Ona göre, “formal eğitimde öğrenciler mümkün olan en az iş gücüyle mezun olmak istiyorlar, sosyal ağlarda EÖÜD çalışması ise yoğun öğrenci etkinliğine dayalı bir uygulama olarak öğrencileri zorlayan bir süreç”. Ödevlerin yanı sıra öğrencilerin sisteme girerek birbirlerine değerlendirmeler vermelerinin zorunlu olması da öğrenciler tarafından fazladan bir iş yükü olarak algılanmıştır. Bu durumu o, «bu iş yükünde onları etkili kılabilmek için onların sürekli gerekli uyarılar ile motive edilmeleri gerekiyor. Ancak zaman zaman bunda zorlandığımı ifade etmiştir. Bu durum, uygulamanın öğretim elemanı için de yeni olmasına bağlanabilir. Öğretim elemanı öğrenci dosyalarını ve gönderilerini takip etmekte de zorluklar yaşamıştır. Ona göre Facebook’da arama/sorgulama/filtreleme özellikleri öğrencilerin tüm gönderilerini ve yorumlarını istenilen bir düzende görmek için oldukça sınırlı. Bu durumu “bir öğretim elemanı olarak benim gönderiler içinde sorgulama yapabilmem lazım, örneğin değerlendirme yapmak istediğimde herhangi bir öğrencinin gönderilerini filtrelemek ve gönderi yığımları içinde sadece onunkini görmek isterim ama böyle bir özellik yok” şeklinde açıklamıştır.

Öğretim elemanı, derse katılımın ve sınıf içi etkileşimin önceki yıllara göre yükseldiğini gözlemlemiştir. Bu durumu “öğrencilerin birbirlerine Facebook’da sağladıkları yazılı dönütler sınıftaki yüz yüze etkileşimi de tetikledi” şeklinde açıklamıştır. Öğrenciler sosyal ağlarda EÖÜD ortamındaki yazılı dönütlerini sınıfta da devam ettirmişlerdir. Bu, öğretim elemanına göre “hem sınıf içi etkileşimi arttırmış hem de öğrencilerin demokratik bir ortamda eleştirme ve savunma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır”. Öğretim elemanı derse katılımın arttığını, öğrencilerin daha az devamsızlık yaptıklarını ve derse daha istekli geldiklerini düşünmektedir. Bu durum, sosyal ağlarda EÖÜD uygulamasının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanı öğrencileri derse katmanın zorluğunu “formal eğitimde öğrencilerin derse yüksek bir motivasyonla gelmelerini bekleyemiyoruz, bütün sınıfın aynı gün aynı saate aynı derse ve öğretime ilgili ve istekli olması beklenemez tabii, çoğu defa örgün eğitimin bir gereği olarak öğrenciler derslere zorunlu oldukları için geliyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim elemanına göre, öğrencilerin ders başarısı uygulama döneminde arttırmıştır. Önceki dönemlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin ara sınav ve final sınavı başarılarında sayısal bir artış olmuştur. Öğretim elemanı “dersi aynı içerik ve benzeri etkinliklerle işlememe rağmen sosyal ağlarda EÖÜD’nin öğrencilerin sınav başarılarına olumlu etki sağladığını söyleyebilirim, sınıf ortalaması artmıştır. Sosyal ağlarda EÖÜD’nin sınıf içi etkileşimi arttırmasının özellikle zayıf öğrencilerin ders başarısına daha fazla katkı sağladığı kanaatindeyim” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim elemanı,

sosyal ağlarda EÖÜD ortamının tasarımına ilişkin olarak, “Facebook ortamının tasarımı bir eğitsel ortam yönünde olsaydı kullanımı daha kolay olurdu. Bir sosyal ağlarda EÖÜD ortamı olarak tasarlanmaması onu çok işlevsel bir sosyal ağlarda EÖÜD ortamı yapmıyor ama basitliği kullanılabilirliğini de bir taraftan arttırıyor. Kullandığımız kadarı ile işe yaradığını ve öğrencilerin de bu yönde olumlu algıları olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim. Pek çok öğrenciden ortamın kullanılmasına dair olumlu dönütler aldım” şeklinde görüş belirtmiştir. Buradan Facebook ortamını bir sosyal ağlarda EÖÜD ortamı olarak ya da destekleyici bir ortam olarak kullanılabilceği sonucunu çıkarabiliriz. Özellikle yaygın ve herkes tarafından biliniyor olması önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Öğretim elemanı ayrıca “tercih yapma özellikleri var, yani grup oluşturup bu grubu yönetebiliyorsunuz ve dışarıya kapatabiliyorsunuz. Güvenlik açısından da kullanımının belirli bir güvenlik derecesinin olduğunu söyleyebilirim” ifadeleriyle sosyal ağlarda EÖÜD ortamının doğru tedbirler alındığında güvenli bir ortam olabileceğini belirtmektedir. Ona göre, “eğer sistemdeki güvenlik ve gizliliğe ait özelliklere yeterince dikkat edilir ve tercihler doğru şekilde yapılırsa herhangi bir güvenlik sıkıntısı oluşmaz.

Sonuç olarak öğretim elemanı, Facebook ortamını tavsiye edebileceğini ve bundan sonra da kullanmayı düşündüğünü belirtmiştir. Sosyal ağlarda EÖÜD’yi diğer derslerde de kullanmaya başladığını ve oralarda da özellikle derse katılımı sağlamada faydasını gördüğünü belirtmiştir. Ona göre “formal bir sosyal ağlarda EÖÜD ortamına sahip olmayanlar için iyi bir alternatif olabilir, sosyal bir ortam olması öğrenme ürünlerinin sosyal paylaşımı için de iyi olabilir, ders alanı ile ilgili amatör ya da profesyonel çalışma grupları ile de etkileşim sağlanabilir”. Öğretim elemanına göre Facebook, kullanım kolaylığı, kullanışlılığı, yaygınlığı ve ücretsiz oluşu ile de pek çok öğretim elemanı için uygun bir sosyal ağlarda EÖÜD ortamı ya da destekleyicisi olabilir. Öğretim elemanına göre, sosyal ağlarda EÖÜD kullanımı ile öğrencilerin derse olan tutumları da olumlu etkilenmiştir. Önceki dönemlerle karşılaştırdığında öğrencilerin derse olan tutumlarının daha olumlu olduğunu gözlemlemiştir. Öğretim elemanı “çıktı almak ve CD’ye yüklemek yerine çalışmalarını sosyal ağlarda EÖÜD ortamında yayımlayabildiler. Ben de bu çalışmalarını anında görebildim, çalışmalarını sınıfa getirmelerine bile gerek kalmaz. Sınıfta bütün çalışmalarını takip edemiyorum, daha sonra çalışmalarını Facebook’da kayıtlı olduğu için takip edebiliyorum. Ayrıca çalışmaların kaybolma riski yok. Sosyal ağlarda EÖÜD’nin sürece dayalı olması süreç içinde dönüt ve düzeltmeleri gerekli kılıyor, dolayısıyla ortam bu anlamda işe yarıyor. Öğrenciler dönütler neticesinde çalışmalarına ve gönderilerine daha son-

ra güncelleme yapabiliyor ve altıkları puanlarını yükseltebiliyorlar. Bütün bu avantajları gördüğümde öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi bence olumlu olmuştur. Gözlemlerime göre de önceki dönemlerle karşılaştırdığımda öğrencilerin derse olan tutumlarının daha iyi olduğunu söyleyebilirim.” şeklinde ifade etmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda görülmüştür ki öğretmen adayları sosyal ağlarda EÖÜD’de fazla zorluk yaşamamışlardır. Bunun temel nedeni Facebook’ un yaygın kullanımda olan bir sosyal ağ olması ve öğrencilerin pek çoğunun hâlihazırda bu ortamı kullanıyor olmalarıdır. Ancak bir diğer nedeni de öğrencilerin bilgisayar eğitimi alanında olmaları ve böylece karşılaştıkları zorluklara zorlanmadan kişisel çözümler üretebilmeleridir. Facebook’da elektronik ortama giriş çıkış için ve paylaşılan ödevleri açmak için öğrenciler zorluk yaşamamışlardır. Ancak az sayıda da olsa bazı öğretmen adayları ilk haftalarda ortama uyum sağlamada sıkıntılar yaşamışlardır. Buna karşın sürece alışınca bu sıkıntının da aşıldığı görülmüştür. Yine bazı öğretmen adayları; dosya yüklemede, ortamı sürekli takip etmede, dosya arama bulmada, ödevlerin yoğunluğu, ortamda fazla vakit harcanma gibi bazı zorluk ve sınırlılıklar yaşamışlardır. Bunun nedenleri olarak internetin yavaşlığı, dosya yükleme boyutunun sınırlı olması, istenilen gönderilerini ekranın başına sabitlenememesi, sorgulama ve filtreleme özelliklerinin yetersiz olması görülmüştür. Aynı zamanda yaşanan zorluklara çözümler getirilmiştir. Benzer bir şekilde Kazan’da (2006) yaptığı araştırmada elektronik gelişim dosyasının sınırlılıkları arasında boyut sınırlaması, görsellerin fazla yer kaplaması, çalışmaların eklenmesi, dosyaları internet ortamına aktarmada yaşanan sorunlar olarak saymıştır.

Sosyal ağlarda EÖÜD’de ödevlerde öğretim elemanı tarafından herhangi kısıtlamaya gidilmesi zorunlu olmamıştır. Öğrenciler ders etkinliklerinin gerektirdiği paylaşımları yapabilmişlerdir. Bu kapsamda sınıf içi etkileşimin arttığı gözlemlenmesi araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Gelecekte olarak öğretimin yürütülmesi sorumluluğu öğretim elemanının üzerindedir ve bu durum günümüz ileri teknolojilerine rağmen yaygınlıkla hala böyledir. Ancak sosyal ağlarda EÖÜD, öğrenciler için derse katılma, ödev gönderme ve sunma, ders konu ve etkinliklerine yönelik gönderilerde bulunma, düşünce ve yansıtılmalarını ifade edebilme, diğerlerinin ödev gönderilerini değerlendirme, yorum yapma ve tüm bunları tartışma için uygun bir ortam olmuştur. Öğretim elemanının ifadeleri ile sosyal ağlarda EÖÜD ders başarısını da arttırmıştır ancak bu durumun sayısal olarak test edilmesi mümkün

olmamıştır; gelecek araştırmalar için sağlanabilmesi halinde kontrol gruplu bir deneysel desende bu durum test edilebilir. sosyal ağlarda EÖÜD’de; uygulama ortamının öğretmen adaylarına her zaman açık olması, yapılan bütün çalışmaların görülmesi, öğretmen adaylarının kendi gelişimlerini takip etme imkânının olması, ortam üzerinde ödevleri saklama, eksikliklerini görebilme ve düzeltebilme, etkinlikler içinde yer alan bilgisayar temelli uygulama ödevleri ve bunların elektronik ortamda olması öğretmen adayları açısından yararlı olmuştur. Benzer şekilde Kazan da (2006) yaptığı araştırmada, elektronik gelişim dosyası oluşturmanın öğrencileri en fazla mutlu eden yönleri; kendini ifade etmede kolay olması, çalışmaların dijital ortama aktarılabilmesi, eksiklikleri görmeyi sağlama, materyalleri düzenli bir şekilde bir arada tutma, gelişimi izleme ve kişiye özgü olma olarak açıklamıştır.

Sosyal ağlarda EÖÜD kullanımına yönelik öğrenci tutumları başlangıçta ve uygulama sonunda olumlu olmakla beraber anlamlı yönde bir artış da görülmemiştir. Genel olarak tutum bakımından ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer taraftan ders etkinliklerinde sosyal ağlarda EÖÜD kullanımı öğretim elemanı için de bazı yararlar sağlamıştır. Öğretim elemanı açısından öğrenci çalışmalarının elektronik olarak depolanmış olması, anlık dönüt verebilme, Facebook ortamının herkes tarafından bilinen yaygın bir ortam olması ve bundan dolayı bu ortamı öğretmek için ayrıca bir zaman ve emeğin gerekmemesi, istenirse internetteki videolar, bir takım görseller, başka sosyal paylaşım ağlarındaki çalışmaların da kolaylıkla Facebook ortamına taşınabilmesi, gruplar oluşturulabilmesi ve diğer Facebook grupları ile iletişime geçebilme imkânı olması önemli yararlar arasındadır. Diğer taraftan öğretim elemanı açısından ortam özelliklerini öğrenmek belli bir zaman gerektirmiştir. Ayrıca etkileşim yoğunluğu hem öğretim elemanın bunları takibinde dönütler sağlamasında hem de bazı öğrencilerin bu yoğunluğa uyum sağlamasında zorluk olmuştur. Bu durumla Facebook’un paylaşımlar için arama, sorgulama ve filtreleme gibi destekleyici özelliklerinin yetersiz kalması arasında ilişki kurulabilir. Diğer taraftan çıktı almak veya taşınabilir elektronik ortama yüklemek yerine çalışmaların özelleştirilebilir bir sosyal medya ortamında paylaşılabilmesi, düzeltme ve güncelleme yapılabilmesi, kaybolma riskinin olmaması öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları olumlu etkilemiştir. Genel olarak bakıldığında sosyal ağlarda EÖÜD öğretmen adaylarının gelişim ve başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Facebook; açık erişim, kullanma kolaylığı, kullanışlılık, yaygınlık ve ücretsizlik gibi özellikleri dikkate alındığında öğretim elemanlarının sosyal ağlarda EÖÜD kullanımına hazır görülmektedir. Bununla birlik-

te mevcut öğretim alışkanlıklarından dolayı sürecin başlangıçta bir adaptasyon dönemi gerektirdiği de değerlendirmeler arasında yer almıştır.

Son olarak, benzeri çalışmaları yapacak araştırmacılar için birkaç hususta öneriler yapılması yararlı olur. Sosyal ağlarda EÖÜD uygulaması öncesi öğrencilerin uygulama ve sürece dair bir haftalık bir alıştırma süreci bu çalışmada yaşanan bazı zorlukları azaltabilir. Sosyal ağlarda EÖÜD ortamı için uygun dosya formatları ve boyutlarının belirlenmesi dosya yükleme, görüntüleme ve indirmede yaşanan bazı zorluk ve aksaklıkları en aza indirebilir. Uygulamada sınıfın kalabalık oluşundan dolayı yaşanan bazı zorluklar azaltılması için uygulamanın kalabalık olmayan sınıflarda uygulanması, asistan desteği alınması ya da sınıfın şubelere bölünerek uygulanması önerilir. Ayrıca diğer sosyal medya ortamlarının entegre kullanılması etkililiği arttırabilir.

KAYNAKLAR

- Albert, K. (2006). *An E-Portfolio Model For Learning, Assessment, And Employment In Teacher Education At West Chester University Of Pennsylvania*. Pro Quest Information And Learning Company, UMI Number: 3220632.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar, Bir Özel Durum Çalışması. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET*, 3, (3).
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Barker, C. (2005). *E-Portfolio For The Assessment Of Learning*. 25 Kasım 2013 Tarihinde [Http://Www.Futured.Com/Eportfolioforassessmentoflearning.Pdf.Pdf](http://www.futured.com/eportfolioforassessmentoflearning.pdf). Sayfasından Erişilmiştir.
- Barrett, H. C. (2000). Create Your Own Electronic Portfolio. *Learning & Leading With Technology*, 27 (7), 14-21.
- Birgin, O. (2008). *Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak ÖÜD Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Carliner, S. (2005). *E-Portfolios: Training & Development*. 59(5), 70-75.
- Chang, C. & Tseng, K. (2009). *Use And Performances Of Web-Based Portfolio Assessment*. *British Journal Of Educational Technology*, 40,(2), P:358–378.

- Chang, C. (2001). *A Study On The Evaluation and Effectiveness Analysis Of Web- Based Learning Portfolio (WBLP)*. British Journal Of Educational Technology, 32, (4).
- Crutchfield, M. D. (2004). *Preservice Portfolios And First Year Teaching Practice: What Are The Connections? Unpublished Doctoral Dissertation*, George Mason University.
- David, M. F. B., Davis, M. H. & Harden R. M, Howie, P. W., Ker, J., Pippard, M. J. (2001). AMEE Medical Education Guide No. 24: Portfolios As A Method Of Student Assesment. *Medical Teacher*. 23 (6), 535-551.
- Demirli, C. (2007). *EÖÜD Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dipace, A. (2009). *Evaluation Of Learning And E-Portfolio: Authentic Assessment İn The Experience Of On Line Master*. 1st International Conference On Education And New Learning Technologies, Barcelona, Spain.
- Doğan, F. E. (2001). *A Suggested Portfolio Development Model For ELT Students At Gazi University*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Funk, M. L. (2005). *The Use Of Electronic Portfolios Within Teacher Education Programs At Renaissance Group Member İnstitutions*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.
- Garthwait, A. & Verrill, J. (2003). E-Portfolios: Documenting Student Progress. *Science and Children*, 40(8), 22-27.
- George, D., & Mallery, M., (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*. 17.0 Update (10a Ed.). Boston: Pearson.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F., (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirme İçin EÖÜD Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 75-93.
- Hewett, S. M. (2004). Electronic Portfolios: *İmproving İnstructional Practices*. Techrends. 48(5), 26-30.
- Hill, M. D. (2003). *E-Folio And Teacher Candidate Development*. The Teacher Educator, 38, 256-266. [Http://Www.Informaworld.Com/Smpp/Content~Db=All~Content=A769651179](http://Www.Informaworld.Com/Smpp/Content~Db=All~Content=A769651179). Sayfasından Erişilmiştir.
- Jeevaratnam, G. (2013). Portfolio As An Assessment Tool İn French Foreign Language Classroom. *International Journal Of Scientific Research*, 2(11), 155-156.
- Karaağaçlı, M. (2002). *Değerlendirme Süreci. Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri*. (31-47). Ankara: Nobel.

- Kazan, Z. (2006). *Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2005). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimin Değerlendirmek için EÖÜD Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET*, 4 (1)
- Okan, N. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki ÖÜD Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar Dersinde EÖÜD Yöntem Kullanımı Üzerine Bir Çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pullman, G. (2002). *Electronic Portfolios Revisited: The Efolios Project*. Computers and Composition, 19, 151-169.
- Sulzen, J. & Young, M. (2007). *Fast And Reliable Evaluation Of Preservice Teacher Electronic Portfolios*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association In Chicago, IL, April 9-13.
- Swan, G. (2009). Examining Barriers In Faculty Adoption Of An E-Portfolio System. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 25(5), 627-644.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (19. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Vargas, J. D. (2004). *Negotiated Rubrics For Electronic Portfolios: A Study Of Two Elementary Classrooms*. Phd Thesis Us: State University Of New York At Albany.
- Wang, C. X. (2007). *Assessing Student Collaboration in Electronic Portfolio Construction: An Evaluation Research*. Instructional Technology Department, Georgia State University.
- Wang, S. (2004). *Learning Experiences in Developing Electronic Portfolios in A Master's Educational Technology Program. A Case Study*. Proceedings Of Society For Information Technology and Teacher Education International Conference, Ohio.
- Zou, M. (2002). *Organizing Instructional Practice Around The Assesment Portfolio: The Gains And Losses*. Eric Dokümanı Servis Numarası: Ed 469469.

Extended Abstract

In this research, using an electronic portfolio through social networks (EP) for teacher education has been examined with respect to student and instructor experiences and effectiveness. The experimental group of the research consisted of 30 students who received Special Teaching Methods course during 2014-2015 academic year in the department of Computer and Instructional Technology Education at Gazi University's Faculty of Education and an instructor. In line with this purpose, experiences of teacher candidates and instructors using EP have been analyzed within the scope of educational benefit, difficulties and limitations which have been experienced during the use of EP, classroom interaction, class participation, attitude towards using EP and academic achievement. A mixed research approach has been adopted for the research and methodological variation was acquired through analyzing qualitative and quantitative data. In the research, Facebook was used as the social network. Every student opened a Facebook account to use in the classroom activities and became a member of the Facebook group of the course. Teacher candidates were applied a readiness scale for using Facebook environment as the EP. Scale items were obtained from the Facebook help center. In accordance with the results of the scale, EP and Facebook were introduced to the students in one part of the first lesson on the subjects that students did not have competence in. Although 33 teacher candidates were registered in the course during the relevant period, 3 students were not included in the analysis as they did not meet the attendance requirement of the course. Therefore the study group consisted of 30 teacher candidates, 9 of whom were males and 21 were females. Research data have been obtained through observation, interview, Facebook posts, opinion scale and attitude scale. Convenience sampling has been used for the sampling. Observations were conducted through participant observation method. During the observation, behaviors of the teacher candidates related to EP in the environment and classroom, their relationships with each other, difficulties and limitations encountered in group work, their solutions to these situations and sharing these solutions with other teacher candidates were followed and field notes were taken. Interviews were held with all students as semi-structured. Questions have been prepared to find out the experiences of the teacher candidates related to EP process, their attitudes towards using EP in the classroom and the extent to which EP affects the learning process. Interviews lasted for approximately 50 minutes. All the interviews were conducted by the researcher. Within the frame of working ethics, names of the participants were not

used in the data recordings and the teacher candidates who were interviewed were alphanumerically coded. Within the scope of the research, quantitative and qualitative data were obtained and both types of data were handled with computer aided analysis. In the study, note-taking and voice recording methods were used for observation and interview records in order to supply record variation. Microsoft Word word processing program was used with the aim of putting the recorded data in writing and editing. In the analysis of the data, descriptive analysis method was used. In the descriptive analysis, quotations were used directly in order to explain the points of view of the participants and a descriptive framework was drawn from the research questions for the analysis. According to this framework, themes and codes under which the data will be organized and presented have been determined. A codes list arising from the analysis was stated. The analyses were carried out in a computer-aided way in order to avoid the elements that could threaten the quality in qualitative data analysis and due to the numerousness of qualitative data obtained in the research. An EP opinion survey was formed from the obtained data results in order to support the interview and observation data and issues individually expressed in the interviews were applied to all the teacher candidates that participated in the research. Therefore, the general situation was desired to be described. Analysis of the EP survey was conducted item by item. SPSS 18 statistical package program was used in the analysis and the statistical significance level was taken as 0.05. The attitude scale was prepared based on the attitude scale towards classroom which was developed by Demirli (2007). The Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be 0,93 according to the measurements obtained from the sample. Data were obtained from long-term participant observation, interviews and following of the posts in order to keep credibility high in qualitative findings. Detailed description was used to ensure the transferability of results. In order to ensure consistency, consistency assessment and participant confirmation method were used. Besides, another encoder independently worked for some of the themes and codes formed by the researcher in the analysis of the interviews and coding consistency was found to be high. According to the results of the research, various benefits of EP were observed in social networks. On the other hand, some difficulties were encountered in adapting to EP. It has been revealed that EP impacts interactions during the lesson in a positive way, increases the participation in classroom discussions and contributes positively to the academic achievement. Although the general view of the teacher candidates towards the EP was positive, an increase in the attitudes of the teacher candidates towards the use of EP for classrooms was measured but

it was not found statistically significant. Instructor has also the opinion that EP practice was beneficial and stated that it enhances the participation in the classroom discussions and influences attitudes towards the lesson and academic achievement in a positive way. In addition, It was observed that the instructor had also some difficulties in the EP.

ÇOCUK EVİ VE AİLESİ YANINDA KALAN ERGENLERİN İHTİYAÇ DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih AYDOĞDU*

Figen GÜRSOY**

ÖZ

Araştırma, çocuk evi ve ailesi yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin incelenmesi, ihtiyaç doyum düzeyleri üzerinde cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumunun farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzincan, Erzurum ve Sivas'ta bulunan otuz iki çocuk evinde kalan 14-18 yaş grubundaki ergenlerin tamamı ile karşılaştırma grubu olarak aynı illerde bulunan sosyo-ekonomik ve kültürel yapı yönünden çocuk evinde kalan çocuklarla benzerlik gösterdiği düşünülen ergenlerin devam ettiği aynı illerdeki liseler arasından tesadüfi olarak seçilen üç liseye devam eden aynı yaş grubundaki ergenler oluşturmuştur. Araştırmaya 85 çocuk evinde kalan, 115 ailesi yanında kalan olmak üzere toplam 200 ergen dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen ergenler ve ailelerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formu ile ihtiyaç doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen, Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından uyarlama çalışması yapılan İhtiyaç Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ailesi yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin, çocuk evinde kalan ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; cinsiyet ile kaldığı yer etkileşiminin, baba öğrenim durumu ile kaldığı yer etkileşiminin, baba öğrenim durumunun ve kardeş sayısının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ailelerin çocuklarını yetiştirmede cinsiyetlerini göz önünde bulundurmaları, ailelerin çocuklarının kardeşleriyle ilişkilerini geliştirmeleri ve çocuk evlerinin ergenlere önleyici, uyum sağlayıcı, yönlendirici ve geliştirici gibi değişik rehberlik hizmetleri sunarak gelişimlerine destek sunacak şekilde yapılandırılmaları gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, ihtiyaç doyum, çocuk evi, korunmaya muhtaç çocuk

* Öğr. Gör., Erzincan Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, Erzincan. faydogdu1985@gmail.com

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, Bölümü, Ankara. gursoy.f@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi:05.04.2017 Kabul Tarihi: 19.01.2018

INVESTIGATION OF NEED SATISFACTION LEVELS OF ADOLESCENTS LIVING IN CHILDREN'S HOMES AND WITH FAMILY

ABSTRACT

The research has been conducted with the aim of investigating the need satisfaction levels of the adolescents living in children's home and with family, and determining whether gender, age, number of siblings, birth order, and educational background of parents create a significant difference on the level of need satisfaction. All of the 14-18 year-old adolescents living in the thirty-two children's homes in Erzincan, Erzurum and Sivas, and as a comparison group, the adolescents, and chosen randomly from the three high schools where adolescents attend who are thought to be similar to the children living in the children's home due to the socio-economic and cultural structure, constitute the sample of the research. Totally 200 adolescents, 85 living at children's home and 115 living with their families, have been included in the research. General Information Form developed by the researchers has been used with the aim of obtaining data, related to the adolescents and their families included in the research; and Need Satisfaction Scale developed by Deci and Ryan (1991) and adapted by Cihangir-Çankaya and Bacanlı (2003) has been used with the aim of determining the need satisfaction levels of the participants. As a result of the research; it was found that the need satisfaction levels of the adolescents living with their family were significantly higher than the adolescents living at the children's home; the interaction between the gender and the place of residence, interaction between the father's education status and the place of residence, the father's educational status and the number of the siblings showed a significant difference. In accordance with the obtained results, it has been suggested that families should take into account the gender in raising their children, develop their relationships with children, and children homes should be structured in a form that provides support to children's development by offering preventive, adaptive, directive and improving guidance services.

Key Words: Adolescent, need satisfaction, children's home, child in need of protection

GİRİŞ

Aile, çocukların sağlıklı bir yaşam sürmesinde önemli etkiye sahiptir. Ebeveynler, çocukların gelişimi ve okul başarısında önemli rol üstlenmektedir (Patrikakou, 2016). Çocukla kurulan ilişkiler, çocuğun dil gelişimini ve davranışlarını şekillendirmesinde etkili olmaktadır (Menashe ve Atzaba-Poria, 2016). Aile, çocuğun ihtiyaçlarını karşılayarak sağlıklı bir kişilik oluşturmaya katkıda bulunur. İhtiyaçların doyurulması bireylerin yaşama uyum sağ-

lamaları, kişilik gelişimleri ve öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir (Baard, Deci ve Ryan, 2004).

Bireyler, ihtiyaçlarının karşılanmasında öncelikli olarak hayati önem taşıyan gereksinimlerinin giderilmesi eğilimindedirler. Bu ihtiyaçlar giderilmeden bireyin diğer ihtiyaçlarının doyurulması olanaksızdır (Bayraktar ve Kuru, 2007). Bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra psikolojik ihtiyaçlar da doyurulmalıdır. Psikolojik ihtiyaçların doyurulmaması hayati tehlike oluşturmasa da bireyin yaşamını etkilemektedir (Cüceloğlu, 2004). Bireyin sosyal hayat içinde gelişimi ve bütünleşmelerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmesi, temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasına ve sosyal çevrenin de bu eğilimleri ve davranışları desteklemesine bağlıdır (Yarkın, 2014).

Psikolojik ihtiyaçlar, zihin ve duygularla ilgili bir insandan diğerine değişebilen ihtiyaçlardır (Deveci, 2007). Birey, zaman zaman çeşitli duygu durumları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Ani ve hızlı meydana gelen bu değişimler bireyin ruh halini önemli derece etkilemektedir. Bu durum bireyin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasını daha da önemli hale getirmektedir. Bireyin psikolojik olarak ihtiyaç duyduğu örüntülerin eksikliği, organizmada fizyolojik dengenin bozulmasına da neden olabilmektedir (Oksal, 1986). Örneğin, bireyin sevgi eksikliği hissetmesi onun beslenmesini olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Kuru ve Güven Karahan, 2008).

Psikolojik ihtiyaçları doyuma ulaşmış bireyler, kendilerini daha sağlıklı hissedebilmekte ve hayatla barışık, mutlu, hedef belirleyip bunları uygulamaya koyan, arkadaşlık ilişkileri güçlü ve bağımsız bireyler olabilmektedir. Psikolojide ihtiyaç kavramı, insanın gelişimi ve çevresiyle bir ilişki kurabilmesi için gerekli önemli koşulların eksikliği anlamına gelmektedir (Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005). Psikolojik ihtiyaçlar bireyden bireye ve kültürden kültüre değişmekle birlikte (Özaydın, 2011), içinde bulunan aile yapısı bu ihtiyaçların doyurulmasında etkili olabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde korunmaya muhtaç çocuklar, ihtiyaçlarının karşılanması konusunda dezavantajlı konumda olabilirler.

Korunma kararı alınan çocukların, öz aile, koruyucu aile ve evlat edindirme yöntemleriyle aile ortamı içinde ya da çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, sevgi evleri ve çocuk evleriyle kurum bakımı altında bakımları sağlanmaktadır. Bu bakım yöntemleri içerisinde yeni bir kurum bakım yöntemi olan çocuk evleri, her ilin sosyal, kültürel açıdan çocuk yetiştirmeye uygun bölgelerinde tercihen il merkezinde okul ve hastanelere yakın apartman dairesi veya müstakil dairelerde beş ile sekiz çocuğun kaldığı evler olarak tanımlan-

maktadır (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008).

Çocuk evleri, çocukların toplu yaşamın getirdiği olumsuzlukları yaşamadan yetişebilecekleri aile ortamına benzer yapılar olarak tanımlanmaktadır (Yaşar ve Dağdelen, 2013). Ancak, kız ve erkek kardeşlerin bir arada kalmasının mümkün olmaması, çocuklarla bakıcı annelerin arasında herhangi bir kan bağının olmaması, komşuluk ilişkilerine kapalı bir sistem olması, akrabalık ilişkilerini destekleyici bir bakım hizmeti olmaması gibi sorunlar çocuk evi uygulamalarının dezavantajları olarak belirtilmektedir (Gürsoy ve Aydoğdu, 2016). Başer (2013) yaptığı çalışmada, çocuk evlerinin çocukların gelişimini olumlu yönde destekleyen bir hizmet modeli olduğunu ancak çocuklar hakkında gerekli mesleki çalışmaların uygun şekilde yapılarak aile odaklı hizmetlerden yararlandırılmasına gereken önemin verilmediğini vurgulamıştır. Çocuk evinde kalan çocuklar, akranlarla anlaşmazlık yaşama, katı kuralların olması, okul başarılarını destekleyici yardımcı öğretmenlerin yetersiz olması ve haberleşme imkanlarının kısıtlı olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Aydoğdu, 2016). Ergenlik döneminin sıkıntılarıyla başa çıkmakta güçlük çeken ergenler, kendilerini anlayan ve kendilerine destek veren bir aileye ihtiyaç duymaktadırlar. Ailenin eksikliği ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve yalnızlık duygusu yaşamasına neden olmaktadır (Aral, Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2006). Aile yanında yaşama imkanı bulamayan ergenler yalnızlık, geleceğe yönelik olumsuz beklentiler, sosyal destek yoksunluğu gibi olumsuz duygu durumları ile karşı karşıya kalabilirler. Aileden ayrı yaşama sosyal destek algılarının düşmesine, sürekli kaygı ve psikolojik belirti gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Özdemir, 2013).

Kurum bakımı altında, çocuk evleri dışındaki bakım yöntemlerinde yetiştirilen korunmaya muhtaç çocuklarla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Kök, 2000; Spratt, 2001; Ersoy ve Aral, 2001; Üstün ve Akman, 2002; Smart, 2003; Powell ve diğerleri, 2004; Aral, Gürsoy ve Yıldız Bıçakçı, 2005; Karataş, 2007; Mehta, 2008; Köse, 2009; Çalikoğlu, 2010; Çaman ve Özcebe, 2011; Masuka ve diğerleri, 2012; Durulalp ve Çiçekoğlu, 2013; Sucaklı, 2015; Nalbant, 2016; Martin ve Zulaika, 2016; Ögel ve diğerleri, 2016; Sariatın, 2017; Hüseyinoğlu, 2017). Çocuk evlerinde kalan çocuklarla ilgili araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (Morgan, 2009; Berridge, Biehal ve Henry, 2012; Yazıcı, 2012; Yaşar ve Dağdelen, 2013; Yıldırım, 2013; Başer, 2013; Koşay, 2013; Aydoğdu, 2016; Aslan, 2016; Gürsoy ve Aydoğdu, 2016; Darkwah, Asumeng ve Daniel, 2017). Çocuk evleri ile ilgi-

li yapılan araştırmalar incelendiğinde, çocuk evinde kalan çocukların ihtiyaç doyum düzeyleri ile ilgili bir araştırma tespit edilememiştir. Tüm bu belirtilenler ışığında, ailesi yanında ve çocuk evinde kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin incelenmesi ve ihtiyaç doyumunu etkileyen etmenlerin belirlenmesinin, çocukların ihtiyaç doyum düzeylerinin artırılması için gerekli düzenlemelerin yapılmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada çocuk evlerinde ve ailesi yanında kalan çocukların psikolojik ihtiyaç doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Çocuk evi ve ailesi yanında kalan çocukların ihtiyaç doyum düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek.
2. Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde cinsiyetin anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek.
3. Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde yaşın anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek.
4. Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde kardeş sayısının anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek.
5. Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde doğum sırasının anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek.
6. Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde anne öğrenim durumunun anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek.
7. Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde baba öğrenim durumunun anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek.

YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalarda kullanılabilen bir modeldir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Erzincan, Erzurum ve Sivas'ta bulunan otuz iki çocuk evinde kalan 14-18 yaş grubundaki ergenlerle, bu illerdeki düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden yerleşimlerde bulunan ve aileleriyle birlikte yaşayan aynı yaş grubundaki ergenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzincan, Erzurum ve Sivas il merkezlerinde bulunan otuz iki çocuk evinde kalan 14-18 yaş grubundaki ergenlerin tamamı ile karşılaştırma grubu olarak aynı illerde bulunan sosyo-ekonomik ve kültürel yapı yönünden çocuk evinde kalan çocuklarla benzerlik gösterdiği düşünülen çocukların devam ettiği aynı illerdeki liseler arasından tesadüfi olarak seçilen üç liseye devam eden aynı yaş grubundaki ergenler oluşturmuştur. Araştırmaya 85 çocuk evinde kalan, 115 ailesi yanında kalan olmak üzere toplam 200 ergen dahil edilmiştir. Çocuk evinde kalan çocukların 15'i (% 17.6) Erzincan, 28'i (% 32.9) Erzurum ve 42'si (% 49.5) Sivas illerinden araştırma grubuna alınmıştır. İlesi yanında kalan çocukların ise 40'ı (% 20) Erzincan, 63'ü (% 31.5) Erzurum ve 97'si (% 48.5) Sivas illerinden araştırmaya dahil edilmiştir. Örneklem belirlenirken ergenlerin herhangi bir engeli olmama ve araştırmaya gönüllü olarak katılma durumu dikkate alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen ergenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen ergenlere ilişkin demografik özellikler

Değişken	Kategori	Çocuk Evinde Kalan		Ailesi Yanında Kalan		Toplam	
		N	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	44	51,7	67	58,2	111	55,5
	Erkek	41	48,3	48	41,8	89	44,5
	Toplam	85	100,0	115	100,0	200	100,0
Yaş	14	18	21,2	14	12,2	32	16,0
	15	19	22,3	33	28,7	52	26,0
	16	18	21,2	27	23,5	45	22,5
	17	12	14,1	35	30,4	47	23,5
	18	18	21,2	6	5,2	24	12,0
	Toplam	85	100,0	115	100,0	200	100,0
Doğum sırası	İlk çocuk	21	24,7	30	26,1	51	25,5
	Ortanca ya da ortancalardan biri	44	51,8	34	29,6	78	39,0
	Son çocuk	20	23,5	51	44,3	71	35,5
	Toplam	85	100,0	115	100,0	200	100,0
Kardeş sayısı	2 ve daha az	31	36,4	29	25,2	60	30
	3 ve daha fazla	54	63,6	86	74,8	140	70
	Toplam	85	100,0	115	100,0	200	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çocuk evlerinde kalan çocukların %51.7'sinin kız olduğu, %22.3'ünün 15 yaşında, %21.2'sinin 14 yaşında, %21.2'sinin 16 yaşında, %21.2'sinin 18 yaşında ve %14.1'inin 17 yaşında olduğu, % 51.8'inin ortanca ya da ortanca kardeşlerden biri olduğu, % 63.6'sının üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görölmektedir. Ailesi yanında kalan çocukların %55.5'inin kız olduğu, %26'sının 15 yaşında, %23.5'unun 17 yaşında, %22.5'unun 16 yaşında, % 16'sının 14 yaşında ve %12'sinin 18 yaşında olduğu, %39'unun ortanca ya da ortanca kardeşlerden biri olduğu ve %70'inin üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin anne ve babalarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin anne ve babalarına ilişkin demografik özellikler

Değişken	Kategori	Çocuk Evinde Kalan		Ailesi Yanında Kalan		Toplam	
		N	%	n	%	n	%
Anne öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	58	68,2	74	64,3	132	61,0
	Orta dereceli okul ve üstü	27	31,8	41	30,4	68	39,0
	Toplam	85	100,0	115	100,0	200	100,0
Baba öğrenim Durumu	İlkokul ve altı	53	62,4	39	33,9	92	46,0
	Orta dereceli okul ve üstü	32	37,6	76	66,1	108	54,0
	Toplam	85	100,0	115	100,0	200	100,0

Tablo 2 incelendiğinde çocuk evinde kalan çocukların annelerinin %68.2'sinin ve babalarının %62.4'ünün ilkokul ve altında öğrenim düzeyine sahip olduğu görölmektedir. Ailesi yanında kalan çocukların annelerinin %61'inin ilkokul ve altı, babalarının %54'ünün ortaokul ve üstü öğrenim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ergenlerin kendilerine ve ailelerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ve ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen ve Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “İhtiyaç Doyum Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Araştırmada ergenlerin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, kardeş ilişkisi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

İhtiyaç Doyumu Ölçeği

Öz-belirleme kuramının temel kavramlarından olan psikolojik ihtiyaçların ölçümünde kullanılan, orijinali ABD’de aynı araştırmacılar tarafından geliştirilen (1991), Cihangir-Çankaya ve Bacanlı (2003) tarafından uyarlama çalışması yapılan İhtiyaç Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekte bireyin üç temel psikolojik ihtiyacını ölçen 21 madde bulunmaktadır. Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her madde 7 aralıklı ölçek kullanılarak derecelenmektedir. Özerklik alt ölçeğinde yedi, yeterlik alt ölçeğinde altı, ilişkili olma alt ölçeğinde ise sekiz madde bulunmaktadır. Her alt ölçekteki maddelerin puanlarının toplanması ile alt ölçek puanları, bütün ölçeğin puanlarının toplanması ile de toplam puan elde edilmektedir. Denekler yanıtlarını “hiç doğru değil” ve “çok doğru” ranjını kapsayan yedi dereceli bir ölçek üzerinde vermektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar, ölçeğin tümü için 21-147; Özerklik Alt Ölçeği için 7-49; Yeterlik Alt Ölçeği için 6-42; İlişkili Olma Alt Ölçeği için ise 8-56 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireylerin temel psikolojik ihtiyaçların doyurulduğunu, düşük puanlar ise ihtiyaç doyumunun düştüğünü göstermektedir (Cihangir, Çankaya ve Bacanlı, 2003).

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında iç tutarlık katsayıları Özerklik Alt Ölçeği için .71, Yeterlik Alt Ölçeği için .60, İlişkili Olma Alt Ölçeği için .74 ve toplamda İhtiyaç Doyumu Ölçeği için ise .83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri ise .33 ile .64 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliği çalışmalarında elde edilen faktör yükleri .30 ile .77 arasında bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliği kapsamında, özerklik alt ölçeği için Sosyotropi-Otonomi Ölçeğinin otonomi alt ölçeği, yeterlik alt ölçeği için Genelleştirilmiş Öz-Yetki Beklentisi Ölçeği ve ilişkili olma alt ölçeği için ise, UCLA Yalnızlık ölçeği kullanılmıştır. İhtiyaç doyumu ölçeğinin özerklik alt boyutu ile sosyotropi-otonomi ölçeğinin otonomi alt ölçeğiyle .199, yeterlik alt ölçeği ile genelleştirilmiş öz-yetki beklentisi ölçeği arasında .506 ve ilişkili olma alt ölçeği ile ucla yalnızlık ölçeği arasında ise -.705’lik bir ilişki bulunmuştur (Cihangir-Çankaya ve Bacanlı, 2003).

Uygulama

Araştırmaya dahil edilen ergenler için İhtiyaç Doyum Ölçeği 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erzincan, Erzurum ve Sivas ilinde bulunan 32 çocuk evinde bulunan 85 ergen ile aynı illerde bulunan üç okuldaki 115 ergene uygulanmıştır. Araştırma için katılımcılardan sözel, kurumlardan yazılı izin alınmıştır. Ergenlere araştırmayla ilgili bilgiler verildikten sonra genel bilgi formunu ve ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçek ergenler tarafından doldurulduktan sonra toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin değerlendirilmesi ve analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Öncelikle İhtiyaç Ölçeği puanı elde edilmiş, daha sonra da bu puanlarla diğer değişkenler istatistiksel açıdan karşılaştırılmıştır. Genel bilgi formu ve ihtiyaç doyumu ölçeği kullanılarak toplanan veriler SPSS istatistik programı ile bilgisayara kaydedilmiştir.

Bu araştırmada, araştırmaya katılan ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinin çocuk evi ve ailesi yanında kalma durumları ile birlikte çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı İki Yönlü Varyans Analizi ile belirlenmiştir. Yapılacak istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak .05 seçilmiştir. Kategori sayısı 2'den fazla olan değişkenlerde grup farklılıklarının belirlenmesinde post hoc testlerinden Bonferroni testi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada ilk olarak, çeşitli sosyo-demografik değişkenlere ve ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerini belirlemeye yönelik İhtiyaç Doyum Ölçeği puanları değerlendirilmiş ve gruplar arasındaki farklılığa göre incelenmiştir. Bu bölümde, yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiş, bu sonuçlara ilişkin toplanan veriler ve verilerin istatistiksel çözümlenmeleri çizelgeler halinde sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin kaldıkları yerlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Çizelge 36'da yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin kaldıkları yere göre ihtiyaç doyumu düzeyi puanlarına ilişkin standart sapma ve t testi sonuçları

Kaldığı yer	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Çocuk evi	85	99.18	17.6	198	4.51	.000*
Aile yanında	115	108.98	14.9			

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin yaşadıkları ortama göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{198}=-4.246$, $p<.01$). Söz konusu farklılığa bakıldığında, aile yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin ($\bar{X} = 108.98$), çocuk evinde kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin cinsiyet ve kaldığı yere göre farklılaşım farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin cinsiyetlerine göre ihtiyaç doyumunu düzeyi puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

Çocuk evinde kalan					
Cinsiyet	N		\bar{X}	SS	
Kız	44		102.1228	18.16177	
Erkek	41		96.0322	16.65320	
Ailesi yanında kalan					
Kız	67		106.7122	13.25354	
Erkek	48		112.1635	16.69430	
TOPLAM					
Kız	111		104.8930	15.47322	
Erkek	89		104.7322	18.44711	
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	4.931	1	4.931	.019	.890
Kaldığı yer	5180.558	1	5180.558	20.320	.000*
Kaldığı yer *Cinsiyet	1607.365	1	1607.365	6.305	.013*
Hata	49968.910	196	254.943		
Toplam	2253790.246	200			

Tablo 5’te çocuk evinde ve ailesi yanında kalan ergenlerin cinsiyetlerine göre ihtiyaç doyumunu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 5’de görüldüğü gibi, ergenlerin ihtiyaç doyumunu düzeylerinde kaldığı yere göre fark elde edilirken ($F_{1-196}=20.320$, $p<.01$), cinsiyete göre ($F_{1-196}=.019$, $p>.05$) anlamlı fark olmadığı gözlenmektedir. Cinsiyetin ve kaldığı yerin etkileşiminin ($F_{1-196}=6.305$, $p<.05$) ise ergenlerin ihtiyaç doyumunu düzeylerinde anlamlı farklılık oluştur-

duğu saptanmıştır. Buna göre çocuk evinde kalan kız çocukların ihtiyaç doyumu düzeyleri puan ortalamaları erkek çocuklara göre yüksek olduğu, ailesi yanında kalan erkek çocukların ihtiyaç doyumu düzeyi puan ortalamalarının ise kız çocuklara göre yüksek olduğu söylenebilir.

Ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinin yaş ve kaldığı yere göre farklılaşıp farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin yaşlarına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

Kaldığı yer *Yaş	İhtiyaç Doyumu Düzeyi Puanları				
	N	\bar{X}	SS		
Çocuk evinde kalan					
14	18	95.4358	12.25464		
15	19	99.3904	17.25689		
16	18	100.0960	18.18851		
17	12	95.0175	25.09385		
18	18	104.5846	16.44587		
Ailesi yanında kalan					
14	14	113.8248	14.42513		
15	33	108.0744	14.12266		
16	27	112.6884	15.10756		
17	35	104.3704	14.14390		
18	6	113.0014	20.65004		
TOPLAM					
14	32	103.4810	15.98494		
15	52	104.9014	15.75056		
16	45	107.6515	17.36684		
17	47	101.9824	17.76055		
18	24	106.6888	17.50634		
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	1329.188	4	332.297	1.288	.276
Kaldığı yer	5181.584	1	5181.584	20.085	.000*
Kaldığı yer * Yaş	566.189	4	141.547	.549	.700
Hata	49017.518	190	257.987		
Toplam	2253790.246	200			

Tablo 6’da çocuk evinde ve ailesinin yanında kalan ergenlerin yaşlarına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 6’da görüldüğü gibi, ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde kaldığı yere göre ($F_{1-190}=20.085$, $p<.01$) fark olduğu belirlenirken, yaşın ($F_{4-190}=1.288$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmektedir. Yaşın ve kaldığı yerin etkileşiminin ($F_{4-190}=.549$, $p>.05$) ise ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin doğum sırası ve kaldığı yere göre farklılaşp farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 7’de’da yer verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin doğum sıralarına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

Çocuk evinde kalan					
Doğum Sırası	N	\bar{X}		SS	
İlk çocuk	21	102.5096		16.69196	
Ortancalardan biri	44	96.2382		18.73307	
Son çocuk	20	102.1770		15.57399	
Ailesi yanında kalan					
İlk çocuk	30	104.6174		16.60626	
Ortanca ya da ortancalardan biri	34	112.0221		15.51057	
Son çocuk	51	109.5351		13.17994	
TOPLAM					
İlk çocuk	51	103.7495		16.50732	
Ortancalardan biri	78	103.1184		19.00348	
Son çocuk	71	107.4624		14.17834	
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğum sırası	159.440	2	79.720	.310	.734
Kaldığı yer	3145.307	1	3145.307	12.230	.001*
Kaldığı yer * Doğum sırası	1498.225	2	749.112	2.913	.057
Hata	49892.646	194	257.179		
Toplam	2253790.246	200			

Tablo 7’de çocuk evinde ve ailesinin yanında kalan ergenlerin doğum sırasına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 7’de görüldüğü gibi, ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde kaldığı yere göre fark elde edilirken ($F_{1,194}=12.230$, $p<.01$), doğum sırasının ($F_{2,194}=3.310$, $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmektedir. Doğum sırasının ve kaldığı yerin etkileşiminin ($F_{2,194}=2.913$, $p>.05$) ise ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinin kardeş sayısı ve kaldığı yere göre farklılaşp farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin kardeş sayılarına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

Çocuk evinde kalan					
Kardeş Sayısı	N		\bar{X}	SS	
2 ve daha az	31		89.2471	13.54253	
3 ve daha fazla	54		104.8901	17.23468	
Toplam	85		99.1850	17.61492	
Ailesi yanında kalan					
2 ve daha az	29		99.5755	11.69113	
3 ve daha fazla	86		112.1613	14.65719	
Toplam	115		1089875	14.96288	
TOPLAM					
2 ve daha az	60		94.2392	13.60924	
3 ve daha fazla	140		109.3567	16.03895	
Toplam	200		104.8214	16.81761	
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kardeş sayısı	8224.627	1	3586.516	37.201	.000*
Kaldığı yer	3196.991	1	30.479	14.460	.000*
Kaldığı yer * Kardeş sayısı	96.462	1	10.324	.436	.510
Hata	43332.759	196	263.024		
Toplam	2253790.246	200			

Tablo 8’de çocuk evinde ve ailesinin yanında kalan ergenlerin kardeş sayılarına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 8’de görüldüğü gibi, çocukların ihtiyaç doyumu düzeylerinde kaldığı yerin ($F_{1-196}=14.460$, $p<.01$) ve kardeş sayısının ($F_{1-196}= 37.201$, $p<.01$) fark oluşturduğu gözlenmektedir. Kardeş sayısı ve kaldığı yerin etkileşiminin ($F_{1-196}=.436$, $p>.05$) ise ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, kardeş sayısı üç ve daha fazla olan ergenlerin, iki ve daha az kardeşe sahip olan ergenlere göre ihtiyaç doyumu düzeyi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinin anne öğrenim ve kaldığı yere göre farklılaşp farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin anne öğrenim durumuna göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

Çocuk evinde kalan					
Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	SS		
İlkokul ve altı	58	98.7209	17.12566		
Ortaokul ve üstü	27	100.1819	18.92011		
Toplam	85	99.1850	17.61492		
Ailesi yanında kalan					
İlkokul ve altı	74	108.5572	14.08181		
Ortaokul ve üstü	41	109.7642	16.58997		
Toplam	115	108.9875	14.96288		
TOPLAM					
İlkokul ve altı	132	104.2352	16.19044		
Ortaokul ve üstü	68	105.9594	18.04269		
Toplam	200	104.8214	16.81761		
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne Öğrenim Durumu	77.217	1	77.217	.294	.588
Kaldığı yer	4090.598	1	4090.598	15.565	.000*
Kaldığı yer *Anne Öğrenim Durumu	.700	1	.700	.003	.959
Hata	51509.443	196	262.803		
Toplam	2253790.246	200			

Tablo 9’da çocuk evinde ve ailesinin yanında kalan ergenlerin anne öğrenim durumuna göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 9’da görüldüğü gibi, ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde kaldığı yerin ($F_{1-196}=15.565$, $p<.01$) farklılık oluşturduğu, anne öğrenim durumunun ($F_{1-196}=.294$ $p>.05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmektedir. Anne öğrenim durumu ve kaldığı yerin etkileşiminin ($F_{1-196}=.003$, $p>.05$) ise ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin baba öğrenim durumu ve kaldığı yere göre farklılaşp farklılaşmadığı İki Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya dahil edilen ergenlerin baba öğrenim durumuna göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart sapmalar ve varyans analizi sonuçları

Çocuk evinde kalan					
Baba Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS		
İlkokul ve altı	53	95.1300	16.76725		
Ortaokul ve üstü	32	105.9011	17.16129		
Toplam	85	99.1850	17.61492		
Ailesi yanında kalan					
İlkokul ve altı	39	108.3062	15.87746		
Ortaokul ve üstü	76	109.3371	14.56766		
Toplam	115	108.9875	14.96288		
TOPLAM					
İlkokul ve altı	92	100.7156	18.20494		
Ortaokul ve üstü	108	108.3190	15.43822		
Toplam	176	104.8214	17.13020		
Varyans Bileşenleri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Baba Öğrenim Durumu	1566.486	1	1566.486	6.235	.013*
Kaldığı yer	3103.658	1	3103.658	12.353	.001*
Kaldığı yer *Baba Öğrenim Durumu	1066.962	1	1066.962	4.247	.041*
Hata	49244.946	196	251.250		
Toplam	2253790.246	200			

Tablo 10’da çocuk evinde ve ailesinin yanında kalan ergenlerin baba öğrenim durumlarına göre ihtiyaç doyumu düzeylerine ait ortalamalar, standart

sapmalar ve varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 10'da görüldüğü gibi, ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde hem kaldığı yerin ($F_{1,196}=12.353$, $p<.01$) hem de baba öğrenim durumunun ($F_{1,196}=6.235$, $p<.05$) anlamlı farklılık oluşturduğu gözlenmektedir. Baba öğrenim durumu ve kaldığı yerin etkileşiminin ($F_{1,196}=4.247$, $p<.05$) ise ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, baba öğrenim durumu ortaokul ve üstü olan ergenlerin, ilkokul ve altı olan ergenlere göre ihtiyaç doyum düzeyi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışma ile çocuk evi ve ailesi yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin incelenmesi, ihtiyaç doyum düzeyleri üzerinde cinsiyet, yaş, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne ve baba öğrenim durumu gibi değişkenlerin anlamlı düzeyde farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinin kaldıkları yere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Söz konusu farklılığa bakıldığında, aile yanında kalan çocukların ihtiyaç doyumu düzeylerinin, çocuk evinde kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ailesi yanında kalan ergenler lehine farklılık oluşması, ailesi birlikte yaşayan ergenlerin kendilerini güvende hissetmeleri ve ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmeleri ile açıklanabilir. Aile, çocuğun hem ruhen hem de bedenen sağlıklı ve mutlu bir ortamda yetişmesi için gerekli koruma ve bakımı sağlamaktadır (Ezen ve Açıkgöz, 2017). Çocuğun toplum içinde tutarlı davranışlar sergilemesi, kendi kendine yetebilmesi, sağlıklı sosyalleşmesi, bağımsızlığını kazanması, dışa dönük bir birey olmasında anne babasıyla kurduğu sağlıklı ilişkiler etkili olmaktadır (Pekşen Akça, 2012). Franz (2004), örneklemini Hırvatistandaki çocuk evlerinden seçtiği 10-14 yaş arası çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada çocuk evlerinde yaşayan çocukların ailesi yanında kalanlara göre daha çok davranışsal ve duygusal sorunlar yaşadığını saptamıştır. Tümkaya (2005) yetiştirme yurdu ile ailesi yanında kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin ailesi yanında kalan ergenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu kaydetmiştir. Gelen ve Çınar (2014) çocuk evi ve çocuk yuvasında görev yapan bakım elemanları ile görüşme yaptığı araştırmasında, bakım elemanları; problemlili çocukların normal çocuklarla bir arada olması, akademik olarak çocuklarla yeterince ilgilenilmemesi, ilgi ve iletişim eksikliği yaşanması,

beslenme yetersizliği ve yuvaların ve evlerin fiziksel olarak yetersizliği ve merkezden uzak oluşlarını sorun olarak bildirmişlerdir. Kök (2000) yetiştirme yurdundaki öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerini değerlendirildiği araştırmada, öğrencilerin obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, öfke ve düşmanlık, paronid ve psikotizm gibi ruhsal sorunlarda belirti düzeylerinin yüksek oranda olduğunu belirlemiştir.

Ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde, cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenirken, cinsiyet ile kaldığı yerin etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Söz konusu farklılığa bakıldığında, çocuk evinde kalan kız çocukların erkeklere göre ihtiyaç doyum düzeyi puan ortalamalarının yüksek olduğu, ailesi yanında kalan erkek çocukların ise kız çocuklara göre ihtiyaç doyum düzeyi puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkeklerin yaşadıkları sorunlar karşısında verdikleri tepkiler, olaylara bakış açıları ve boş zamanlarını değerlendirme şekilleri farklı olabilmektedir. Hamurcu (2011) yaptığı araştırmada başarı ve ilişki ihtiyaçları boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma bulunamazken, özerklik ve başatlık ihtiyaçları boyutlarında erkeklerin kızlara göre ihtiyaç doyum düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Ancak bu durum çocuk evinde kalan çocuklar için farklı olarak bulunmuştur. Çocuk evinde kalan kız çocukların ihtiyaç doyum düzeylerinin erkek çocuklara göre yüksek olması, kız çocukların kendi temel gereksinimlerini karşılama, duygularını ifade etme ve sosyalleşme yeterliliklerinin daha iyi olması ile açıklanabilir. Öcal ve Keremkaya (2014) yaptıkları araştırmada yetiştirme yurdunda kalan kız çocukların sosyalleşme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde yetiştirme yapılan başka bir araştırmada, yetiştirme yurdunda kalan kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır (Bayoğlu ve Purutçuoğlu, 2010).

Ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde kaldığı yerin etkili olduğu belirlenirken, yaşın anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmektedir. Yaşın ve kaldığı yerin etkileşiminin ise ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yaşa göre ihtiyaç doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmaması, ergenlerin benzer yaş ve özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilir. Atalay (1994), yuva öğretmenlerinin psikolojik ihtiyaç örüntülerini incelediği araştırmasında, yaşları 18-27 arası olan öğretmenlerin gösteriş ihtiyaç puanlarının yetişkin gruptaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini kaydetmiştir.

Ergenlerin ihtiyaç doyumu düzeylerinde, doğum sırasının ve doğum sırası ile kaldığı yerin etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Bu sonuç, çocukların ihtiyaç doyum düzeylerinde doğum sırasından çok kardeşlerle arasındaki yaş farkı ve kardeş ilişkilerin etkili olabileceğini düşündürmektedir. Yiğit (2010) yaptığı çalışmada ergenlerin benlik saygılarının doğum sırasına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde, kardeş sayısının etkili olduğu belirlenirken, kardeş sayısı ile kaldığı yerin etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, kardeş sayısı üç ve daha fazla olan ergenlerin, iki ve daha az kardeşe sahip olan ergenlere göre ihtiyaç doyum düzeyi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kardeş sayısı daha çok olanların, kardeşlerinden destek alması ve birbirlerinin fikir ve deneyimlerinden daha çok yararlanması ile açıklanabilir. Kardeş ilişkileri, çocukların sosyal, duygusal, ahlaki ve kültürel dünyalarında gelişimlerini anlayabilmek için önemli bağlamlar oluşturur (Volling, Kennedy ve Jackey, 2010). Nur Şahin (2011) üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmada kardeş sayısının, öznel iyi oluş, kendini açma ve algıladıkları sosyal destek üzerinde etkili olmadığını saptamıştır. Diğer yandan Köse (2009), yurtda kalan çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Buna göre tek çocuk olan çocukların yalnızlık düzeyleri, iki kardeş olan öğrencilere göre daha yüksek; beş ve üstü kardeşi olan çocukların sosyal destek düzeyleri iki kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde, anne öğrenim durumunun ve anne öğrenim durumu ile kaldığı yerin etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında annenin öğrenim durumundan çok annenin çocuğun ihtiyaçlarını fark etme ve gelişimini destekleme yönünde bilinçli olma gibi durumların etkili olabileceğini akla getirmektedir. Ayrıca araştırma grubunda yer alan çocuk evinde kalan çocukların annelerini kaybetmiş olmaları, tanımamaları ya da birlikte az zaman geçirmeleri gibi durumların da etkili olabileceği söylenebilir. Sorhan (2014) yaptığı çalışmada anne eğitim durumuna göre ihtiyaç doyumlarında anlamlı farklılaşma bulamazken, Çelikkaleli ve Gündoğdu (2005) ve Yiğit (2012) yaptıkları çalışmada özerklik ihtiyacı açısından anne öğrenim durumu yüksek olanlar lehine anlamlı farklılaşma saptamışlardır.

Ergenlerin ihtiyaç doyum düzeylerinde, baba öğrenim durumunun ve baba öğrenim durumu ile kaldığı yerin etkileşiminin anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde, baba öğrenim durumu ortaokul ve üstü olan ergenlerin, ilkökul ve altı olan ergenlere göre ihtiyaç doyum dü-

zeyi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Baba öğrenim düzeyindeki farklılığın oluşmasında babaların çocuğu ile kuracağı ilişkinin ve geçirdiği zamanın niteliği, kişisel özellikleri ve çocuk yetiştirme tutumlarındaki farklılıkların etkili olduğu söylenebilir. Bayraktar (2011) güreş eğitim merkezlerinde eğitim gören güreşçilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile depresyon düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmada özerklik ihtiyacı boyutunda anlamlı farklılaşma bulunamazken; baba öğrenim düzeyi ortaokul olanların, ilkokul ve lise olanlara göre yeterli ihtiyaçlarının; baba öğrenim düzeyi ortaokul olanların ilkokul ve üniversite olanlara göre ilişki ihtiyaçlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan baba öğrenim düzeyi ortaokul ve üstü olan çocuk evinde kalan çocukların ihtiyaç doyum düzeylerinin, baba öğrenim düzeyi ilkokul ve altında olan çocuklara göre yüksek olduğu görülürken, ailesi yanında kalan çocukların baba öğrenim düzeylerine göre ihtiyaç doyum düzeylerinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Çocuk evinde kalan çocuklarda baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların ihtiyaç doyum düzeylerinin yüksek olması, babaların bilinçli olmasından dolayı çocukların ihtiyaçlarıyla yakından ilgilenebildiği, çocuğa daha fazla zaman ayırabildiği akla gelmektedir. Yapılan bir araştırmada baba öğrenim düzeyi düşük olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Dizman ve Gürsoy, 2005).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda; çocuk evi ve ailesi yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeyleri üzerinde kaldığı yer ile cinsiyet etkileşimi, kaldığı yer ile yaş etkileşimi, kaldığı yer ile doğum sırası etkileşimi, kaldığı yer ile kardeş sayısı etkileşimi ve kaldığı yer ile anne öğrenim durumu etkileşiminin anlamlı olmadığı belirlenirken; cinsiyet ile kaldığı yer etkileşiminin, baba öğrenim durumu ile kaldığı yer etkileşiminin, kardeş sayısı ve baba öğrenim durumunun anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca çocuk evi ve ailesi yanında kalan ergenlerin ihtiyaç doyum düzeyi puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda,

- Çocukları yetiştirmekle sorumlu kişi ya da kurumlar, kız çocuklarının erkek çocuklardan farklı gelişim özelliklerine sahip olduklarını göz önünde bulundurarak gelişimlerinin desteklenmesi,
- Ebeveynlerin çocukların kardeşleriyle olan ilişkilerini geliştirmeleri konusunda tutarsız ve dengesiz aile tutumu yerine demokratik tutumu benimsemeleri,

- Çocuk evinde kalan ergenlere önleyici, uyum sağlayıcı, yönlendirici ve geliştirici gibi rehberlik hizmetleri sunarak gelişimlerinin desteklenmesi,
- Çocuk evinde kalan ergenlerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak ve yaşam doyumu ve ihtiyaç doyumlarını yükseltmek için çeşitli etkinlikler düzenlenmesi,
- Çocuk evinde kalan ergenlere yönelik çeşitli aktiviteler ve sanatsal faaliyetler düzenleyerek ergenlerin bu tür etkinliklere katılımlarının sağlanması,
- Çocuk evinde kalan ergenlere yönelik mesleki kurslar açılarak ve okul başarıları desteklenerek iyi bir gelecek hazırlanması,
- Çocuk evinde kalan ergenlerin toplumla kaynaşmalarını sağlamak için çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gidilmesi,
- Çocuk evlerinde görev yapan bakıcı anneler ve grup sorumlulara yönelik eğitim programları geliştirerek bu programların bakıcı anne, grup sorumluları ve çocuklar üzerindeki etkilerine bakılması gibi önerilerde bulunulabilir.

KAYNAKLAR

Aslan, E. (2016). *Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne Bağlı Çocuk Evlerinde Çalışan Bakım Elemanları ve Çocuk Evi Sorumlularının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aral, N., Gürsoy, F. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2006). Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Kız Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 10-19.

Aral, N., F. Gürsoy ve M. Yıldız Bıçakçı. (2005). Yetiştirme Yurdunda Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Tasarım Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 24-34 .

Atalay, F. (1994). *Yuva Öğretmenlerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydoğdu, F. (2016). Çocuk Evinde Kalan Çocukların Karşılaştıkları Sorunların ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, (1-2-3), 63-71.

Baard, P. P., Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34.

- Başer, H. (2013). Çocuk Refahı Alanında Yeni Hizmet Modeli «Çocuk Evleri». (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bayoğlu, A. S. ve Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Sosyal Destek Algıları. *Kriz Dergisi*, 18 (1), 27-39.
- Bayraktar, G. (2011). Güreş Eğitim Merkezlerindeki Güreşçilerin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının ve Depresyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 15-23.
- Bayraktar, G. ve Kuru, E. (2007). Güreş Hakemlerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 27-39.
- Berridge, D., Biehal, N., & Henry, L. (2012). Living in children's residential homes, Research Report RR201. London: Department for Education.
- Cihangir Çankaya, Z. (2005). Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cihangir-Çankaya, Z. ve Bacanlı, H. (2003). İhtiyaç doyum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Malatya.
- Cüceloğlu, D. (2004). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündoğdu, M. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 43-53.
- Çalıkoğlu, T. (2010). *Lise Öğrenimine Devam Eden Ailesinin Yanında Yaşayan Öğrencilerle, Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Öğrencilerin Çatışma Çözme Davranışı İle Öfke İfade Stillerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çaman, Ö. K. ve Özcebe, H. (2011). Ankara'da Yetiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenler: Ruhsal belirtileri, Fiziksel Etkinlik Düzeyi ve İlişkili Etkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 93-103.
- Darkwah, E., Asumeng, M., & Daniel, M. (2017). Caring For "Parentless" Children: An Exploration Of Work Stressors And Resources As Experienced By Caregivers in Children's Homes in Ghana. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 8(2), 59-89.
- Deveci, H. (2007). Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 437-446.
- Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İnternet Bağımlılığı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1): 29-46.
- Ersoy, Ş. ve N. Aral (2001). Korunmaya Muhtaç Yuva Çocuklarıyla Ailesiyle Yaşayan Dokuz-Onbir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 1-12.
- Ezen, M. ve Açıkgöz, A. (2017). Çocukların Örselenmesine Annelerin Örselenme Yaşantısının Etkisi. *Kocaeli Medical Journal*, 6 (3),13-21.
- Franz, B.S. (2004). Predictors Of Behavioural And Emotional Problems Of Children Placed In Children's Homes In Croatia, *Child & Family Social Work*, 9 (3).
- Gelen, İ. ve Çınar, G. (2014). Samsun Aile ve Sosyal Politikalar Kurumunda Çalışanların, Çalıştıkları Birim İle İlgili Belirttikleri Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35), 536-555.
- Gürsoy, F. ve Aydoğdu, F. (2016). Recent Advances in Health Sciences. St. Kliment Ohridski University Press Sofia. (Ed. Çamlı, A.A, Ak, B., Arabacı, R. ve Efe, R.) ISBN 978-954-07-4136-9.
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordamada Psikolojik İhtiyaçlar*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Hüseyinoğlu, S. (2017). *Korunmaya Muhtaç Çocukların Korunma Altına Alınma Nedenleri: İstanbul Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2007). Türkiye'de Çocuk Koruma Sistemi ve Koruyucu Aile Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Journal of Society & Social Work*, 18(2).
- Koşay, A. (2013). Çocuk Yuvasında ve Çocuk Evinde Kalan Korunmaya Muhtaç Çocuklar İle Ailesi Yanında Yaşayan Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kök, M. (2000). Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerin Psikolojik Belirti Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 69-77.

- Köse, E. (2009). Yurtta Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Lise Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kuru, E. ve Güven Karahan, B. (2008). Tekerlekli Sandalye ve Koşan Basketbol Oyuncularının Psikolojik İhtiyaçları, *S.Ü. BES Bilim Dergisi*, 10 (2), 23-30.
- Martin, F. S., & Zulaika, G. (2016). Who cares for children? A descriptive study of care-related data available through global household surveys and how these could be better mined to inform policies and services to strengthen family care. *Global Social Welfare*, 3(2), 51-74.
- Masuka, T., Banda, R. G., Mabvurira, V., & Frank, R. (2012). Preserving The Future: Social Protection Programmes For Orphans And Vulnerable Children (OVC) in Zimbabwe.
- Mehta, N. (2008). Child Protection And Juvenile Justice System For Children in Need of Care And Protection. Mumbai: Childline India Foundation.
- Menashe, A., ve Atzaba Poria, N. (2016). Parent-child interaction: Does parental language matter?. *British Journal of Developmental Psychology*.
- Morgan, R. (2009). Life in Children's Homes: A Report Of Children's Experience by the Children's Rights Director for England. Ofsted.
- Nalbant, Ş. (2016). *Korunmaya Muhtaç Çocuklarda Çocuk Evleri Bakım Modelinin Toplumsallaşmaya İlişkin Rolü: Kayseri Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Nur Şahin, G. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oksal, A. (1986). "Davranışlarımızın Kaynakları: Güdüler" Davranış Bilimleri, Ünite 2, 16-27, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 144, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 59, Eskişehir.
- Öcal, A. ve Kemer kaya, G. (2014). Yetiştirme Yurtlarında Kalan 6. - 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Becerilerinin İncelenmesi, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1567-1584.
- Ögel, K., Yücesan, S., Vaizoğlu, Ç., Eraslan, E., Demirtaş, M., Yıldırım, S., ... & Bakanlığı, A. V. S. P. (2016). Koruma ve Bakım Altındaki Çocuklara Yönelik Bireysel Risk Değerlendirme Formunun (BİRDEF) Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerliği. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 19(2).
- Özaydın, N. (2011). *Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Patrikakou, E. N. (2016). Contexts of Family–School Partnerships: A Synthesis. In *Family-School Partnerships in Context* (pp. 109-120). Springer International Publishing.

Pekşen Akça R. (2012). Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları. *Akademik Bakış Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1-13.

Powell, G., Chinake, T., Mudzingo, D., Maambira, W., & Mukutiri, S. (2004). Children in residential care: The Zimbabwe experience. Harare: Zimbabwe Ministry of Public Service. *Labour and Social Welfare/UNICEF*.

Sarıaltın, D. M. (2017). *Kurum Bakımındaki Çocuklara İlişkin Sistemin Sosyal Refah Çalışanları Gözüyle Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Smart, R. (2003). Policies For Orphans And Vulnerable Children: A Framework For Moving Ahead. Washington, DC: US Agency for International Development, Futures Group International, Policy Project.

Spratt, T. (2001). The influence of child protection orientation on child welfare practice. *British Journal of Social Work*, 31(6), 933-954.

Sorhan, G. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Doyumuna Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2008. http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr /data/544 e2471369 dc 318044059a0/cocukevleri_calismaesaslari.pdf

Sucaklı, M. H. (2015). Yetiştirme Yurdunda Kalan Çocuk ve Ergenlerde Sigara, Alkol ve Madde Kullanımı, *Konuralp Tıp Dergisi*, 2015(1), 23-27.

Tümekaya, S. (2005). Ailesi Yanında ve Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4).

Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 229-233.

Volling BL, Kennedy DE, Jackey LMH. (2010). The development of sibling jealousy. In Legerstee M, Hart S, eds. . Malden, MA: Blackwell Publishers, 387-417.

Yarkın, E. (2014). *Temel Psikolojik İhtiyaçların Karşılama Düzeyinin İlişki Doyum ve Yaşam Doyum Düzeyine Katkısının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar, Ö. ve Dağdelen, N. (2013). Korunmaya Muhtaç Çocukların Yetiştirilmesinde Çocuk Yurtlarından Çocuk Evlerine Geçişin, Çocukların Sosyo-Kültürel ve Psikolojik Gelişimlerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma: Isparta Örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (18), 199-221.

Yazıcı, E. (2012). Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Çocuk Evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler*.

Yıldırım, Ş. (2013). Çocuk Evinde Kalan Çocukların İlişki Dinamikleri: İzmir Örneği. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özellük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yiğit, R. (2012). Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir Kısım Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 317-326.

Extended Abstract

In this research, descriptive scanning model was carried out in order to investigate the need satisfaction levels of the adolescents staying with their families and in children's homes, and to determine whether gender, age, number of siblings, birth order, and educational status of parents created a significant difference upon need satisfaction levels. The research sample included adolescents from 14-18 age group staying in thirty-two children's homes in Erzincan, Erzurum and Sivas provinces, and the adolescents at the same age group studying at randomly selected three high schools in the same provinces including students with socio-economic status and cultural structure considered to be similar to the ones staying in children's homes. Totally 200 adolescents, 85 staying in children's homes and 115 staying with their families, were included into the research. When the sample is determined, it is taken into account that the adolescents do not have any disabilities and voluntarily participate in the research. After informing the researchers about the research, they are asked to fill the scale. The scale was collected and checked after filling by the adolescents. Incomplete scales were given to the children to be completed again. Despite this, the missing data were obtained from the institutions. General Information Form that was developed by the researchers was used in order to obtain data related to the adolescents included into the research and their families; and Life Satisfaction Scale that was developed by Deci and Ryan (1991) and adapted into Turkish by Cihangir-Çankaya and Bacanlı (2003) was performed in order to determine the life satisfaction levels of the participants. At the end of the research, it was determined that the residential area, gender, age, birth order, number of siblings, and educational status of mothers did not create a significant difference upon the need satisfaction levels of the adolescents staying with their families and in children's homes; however, the residential area, number of siblings and educational status of fathers created a significant difference. Furthermore, the relationship between need satisfaction level scores of the adolescents staying with their families and in children's homes was determined to be significant. In accordance with obtained results, it was offered that families should consider the gender while bringing up their children, develop the relationships of their children with their siblings, children's homes should provide various preventive, directive, developing and adaptive guidance services.

BİLİŞSEL-DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI GRUP TERAPİSİ PROGRAMININ GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE DEPRESİF BELİRTİ VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ*

Volkan DEMİR**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, depresif belirti ve umutsuzluk düzeylerine yönelik bilişsel-davranışçı bir grup terapi programı hazırlamak ve görme yetersizliği olan bireylerde programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu etkinin değerlendirilmesi için yarı deneysel bir yöntemle başvurulmuş, kontrol grupsuz öntest - sontest deneme modeli kullanılmıştır. On oturumdan oluşan 90 dakika süren programda, kendini gözlemleme, yarar zarar analizi, kanıtları inceleme, kendi kendini eleştirmeye karşı çıkma, nefes egzersizleri, olumsuz otomatik düşünceleri yakalama, psiko-eğitim gibi bilişsel yöntemler kullanılmıştır. Program, İstanbul ilinde görme engellilere hizmet veren bir rehabilitasyon merkezinde 18-34 yaşları arasında 4 kadın 8 erkek toplam 12 görme yetersizliği olan bireye uygulanmıştır. Müdahale programını değerlendirmek amacıyla katılımcıların depresif belirti düzeylerini belirlemek amacıyla “Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)”, umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla ise “Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)”, kullanılmıştır. Ölçme araçları çalışma grubuna program öncesinde ön test, programın bitiminde ise son test uygulanmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıra testi kullanılmıştır. Yapılan analizler çalışma grubundaki görme yetersizliği olan bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeylerinin bilişsel-davranışçı grup terapi programı sonrasında anlamlı düzeyde azaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, grup terapisi, bilişsel-davranışçı terapi, depresyon

* Bu çalışmanın 1. Engellilik Araştırmaları Kongresinde sözlü bildirisi yapılmıştır.

** Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Doktora Öğrencisi, İstanbul, e-posta: demir.volkan@outlook.com

Makalenin Geliş Tarihi: 24.03.2017 Kabul Tarihi: 03.01.2018

EFFECTIVENESS OF COGNITIVE BEHAVIORAL APPROACH-BASED GROUP THERAPY PROGRAM ON DEPRESSIVE SYMPTOMS AND HOPELESSNESS IN VISUALLY IMPAIRED INDIVIDUALS

ABSTRACT

The aim of this research is preparing a program in accordance with depressive symptom and hopelessness levels of the visually impaired individuals and testing its efficacy. To examine this efficacy, a quasi-experimental method is applied and a pretest-posttest design without the control group is used. In the program which is composed of 10 sessions and 90 minutes per each session, observing oneself, benefit and harm analysis, investigating proofs, resisting criticisms of individual's oneself, breathing exercises, catching negative automatic thoughts, psycho-education and similar cognitive techniques are used. Program is applied in a rehabilitation centre servicing for the visually impaired individuals in İstanbul. Sample group is composed of 12 visually impaired individual separated as 4 female and 8 male between the ages of 18-34. To examine the effects of the program, measurement scales are used as pre-test before the application of the program and as post-test after the program. To clarify the depressive symptom levels of the individuals "Beck Depression Inventory (BDI)" and to clarify the hopelessness levels of the individuals "Beck Hopelessness Inventory (BHI)" are used. Wilcoxon signed rank test is used for the analysis of the data. According to the results depressive symptom and hopelessness levels of the visually impaired individuals' in the sample group are decreased significantly after the application of the cognitive-behavioral group therapy program.

Key Words: Visually impaired, group therapy, cognitive-behavioral therapy, depression

GİRİŞ

Görme, bireylerin ruhsal ve bilişsel gelişimleri başta olmak üzere bütün gelişim alanlarına etki eden önemli bir duyudur. Görme yetersizliği; hiç görmeyenler ve az görenler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Okuturlar, 1968, s. 186). "*Gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören gözünde olağan görme gücünün en fazla onda biri bulunan ve görüş açısı yirmi dereceyi geçmeyenlere kör denilmektedir*" (Enç vd., 1981, s.35). Az görenler, "*bütün düzeltici tedbirlere rağmen görme gücü 20/70 veya daha az görenler (görme keskinliği 20/70-20/200 arasında olan)*" olarak tanımlanmıştır (Okuturlar, 1968, s. 187). Dünyada 39 milyon tam görme kaybı olan birey, 246 milyon

az gören olmak üzere 285 milyon görme engelli birey bulunmaktadır (Nergiz, 2013, s. 3).

Uzun yıllardan bu yana engellilik kavramı birçok kişinin yakından ilgilendiği önemli konulardan biri olmuştur ve günümüzde de önemli olmaya devam etmektedir. Engelli bireyler hem kamusal alanda, hem de özel alanda pek çok sorunla karşılaşmaktadırlar. Engelli bireylerin eğitim, sağlık, iş, ulaşım, psikolojik ve sosyal destek gibi çözüm bekleyen sorunları bulunmaktadır. Ayrımcılık, toplumdaki dışlanma gibi sorunlar ile birlikte fiziksel ve çevresel zorluklar gibi psikososyal stres faktörleriyle de baş etmeleri gerekmektedir (Arıkan, 2001, s. 46). Askari, Safaroudi, Kamali ve Khalafbeigy (2010) sonradan görme kaybı yaşayan 21 yetişkin görme yetersizliği olan bireyin günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirmede çevre faktörünün etkisini sorgulamışlardır. Araştırmada, toplumda bireyler arasında görme yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz davranışlar sergilendiği, bireylerin engellerinden dolayı işe giremedikleri ve bu nedenle ekonomik zorluklar yaşadıkları ifade edilmiştir. Tüm bu sorunlar engelli bireylerde özkıyımaya varan başta depresif belirtiler olmak üzere çeşitli ruhsal sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Arıkan, 2001, s. 46).

Depresyonun Türkçe karşılığı ruhsal çöküntüdür. Bir duygu durum bozukluğu olan depresyon bireyin kendisine dair düşüncelerini olumsuz bir şekilde etkiler ve benlik değerini düşürür (Koroğlu, 2009, s. 138). Tükenmiş ruh hali, isteksizlik depresyonun en önemli belirtileri arasındadır. Karamsarlık, hüznün, elem ve yalnızlık gibi olumsuz duyguları barındırmaktadır (Sayar, 2009, s. 141). Kişilerin uyku düzeni ve beslenme alışkanlıkları ile birlikte duygulanımlarını da olumsuz bir biçimde etkileyen depresyon cinsel ilgide de azalmaya neden olmaktadır (Koroğlu, 2009, s. 137). Bununla birlikte bireyin kendisini güçsüz ve değersiz hissetmesi, yineleyen ölüm düşünceleri depresyonda görülen belirtiler arasında yer almaktadır. Bahsedilen bu belirtiler kişinin davranışlarında da değişime neden olur. Ortaya çıkan halsizlik, enerji kaybı nedeniyle daha önce sevilerek yapılan şeyler gözde büyür, sosyal olarak içe çekilme ihtiyacı hissedilir (Güleç, 2009, s. 33).

Görme bozukluğu ve ruh sağlığı ile ilgili literatüre bakıldığında, görme yetisinin kaybı ile depresyon arasında önemli bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte körlüğün depresif belirtilerde artışa neden olduğu görülmüştür (Bazargan ve Hamm-Baugh, 1995). Koenes ve Karshmer (2000) tarafından 22 görme engelli ve 29 görme engeli olmayan ergenler ile yaptıkları çalışmada görme engelli ergenlerde depresyonun görülme sıklığının daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Evans, Fletcher ve Wormald (2007) tara-

findan yapılan çalışmada ise görme engelli yaşlı bireylerde depresyon görülme sıklığı % 13.5 iken görme engelli olmayan yaşlı bireylerde bu oranın % 4.6 olduğu görülmektedir.

Ummaktan doğan güven duygusu olarak tanımlanan ve geleceğe yönelik olarak olumlu beklentilere sahip olma duygusunu belirten umut, bireye gelecekte karşılaşılabileceği olumsuz yaşantılarla baş edebileceği duygusunu vererek, ruh sağlığını olumlu etkiler (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008, s.123). Umudun karşıtı olan umutsuzluk kavramının temelini ise gelecekte olabilecek her şeyin şimdikinden daha iyi olmayacağı ve geleceğe yönelik olumsuz inançlar oluşturmaktadır (Bayam, Okay, Dilbaz ve Açıkğöz, 2002, s. 7). Umutsuzluk, bireyin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşamaması, başarılı olmaya yönelik olumsuz inançlara sahip olması ve geleceğe dair motivasyonunu kaybetmesidir (Gençöz, Vatan ve Lester, 2006, s.22). Olumsuz yaşam olaylarına ilişkin olumsuz çıkarsamalar, umutsuzluk duygularını besleyen başlıca nedenler olarak ortaya çıkmaktadır. Umutsuzluk bazen bilişsel bir bozukluk, bazen bir duygu, bazen geleceğe ilişkin beklentilerin kaybı ya da bireyin geleceğe ilişkin olumsuz beklentileri olarak ele alınmıştır (Odağ, 1995, s. 41).

Abramson, Metalsky ve Alloy (1989) tarafından yapılan araştırmada, umutsuzluğun bireyin sağlığı ve iyilik hali üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği saptanmıştır. Psikolojik iyi oluş halini belirlemede önemli bir ölçüt olan umutsuzluk genel anlamda ruhsal sorunlara neden olmaktadır (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008, s. 123). Kişilerin ruh sağlığını olumsuz bir şekilde etkileyen umutsuzluk, depresyonda klinik tablonun bir parçası olarak tanımlanırken, ayrıca intihar girişimi (Beck, 1963), şizofreni (Drake ve Cotton, 1986), ilaç ve alkol bağımlılığı (Beck ve ark., 1976), sosyopati (Williams, 1986) gibi ruhsal bozukluklarda da görülebileceği vurgulanmıştır (Seber, Dilbaz, Kaptanoğlu ve Tekin, 1993, s. 139). Kashani, Reid ve Rosenberg (1989) çocuk ve ergenler ile yaptıkları çalışmada yüksek umutsuzluk skorunun depresyon ve intihar riski ile birlikte genel psikopatoloji riskinide artırdığını rapor etmişlerdir.

Bireylerin davranışlarının başlamasında düşünceler önemli bir yere sahiptir. Bilişsel yaklaşıma göre düşüncede oluşacak değişiklikler ile duygu ve davranışlarda da değişim meydana gelebilir. Bireyin duygularını ve bununla ilişkili davranışlarına yön veren şeyin, herhangi bir durumun kendisi değil, genellikle otomatik düşüncelerle kendisini belli eden, o duruma ilişkin yaptığı yorumlar olduğu vurgulanmaktadır (Davison ve Neale, 2004, s.555). Bilişsel yaklaşıma göre düşüncede oluşacak değişikliklerle duygu ve davranışlarda

da değişim meydana gelebilir. Bilişsel yaklaşım; 1) bireyin kendi otomatik düşüncelerini tespit etmesi, 2) düşünce, duygu ve davranış arasındaki bağlantıyı fark edebilmesi, 3) kişinin otomatik düşüncelerini destekleyen ve desteklemeyen kanıtları sınaması, 4) otomatik düşüncelerin daha gerçekçi düşünceler ile yer değiştirmesi, 5) fonksiyonel olmayan inançları tanımayı ve değiştirmeyi hedeflemektedir (Arkar, 1992, s. 39).

Depresyon ile ilgili alan yazın incelendiğinde, birçoğunun bilişsel-davranışçı yaklaşımlar ile tedavi edildiği görülmektedir. Bilişsel kurama göre umutsuzluk depresyonun temelidir. Bilişsel-davranışçı yaklaşımı benimseyen psikoterapistler, psikopatoloji ile kognisyonlar arasındaki ilişkiyi incelemektedirler (Silverman ve DiGueseppe, 2001, s. 121). Depresyonda olan bireylerin düşünce içeriğini, Beck'in bilişsel üçlüsü olan kendileri, dünya ve gelecek hakkındaki kötümser düşünceler oluşturur (Yalom, 2006, s. 59). Beck'in depresyona dair temel düşüncesi, depresyondaki bireyin olumsuz düşüncelerinin olumsuz duygulara yol açtığı şeklindedir. Beck'e göre depresyondaki bireyler çocukluk dönemlerinde yaşadığı olumsuz olay ve durumlar neticesinde olumsuz şemalar geliştirdiler. Bireylerin çocukluk dönemi olumsuz yaşantılar sonucu geliştirmiş olduğu olumsuz şemalar yetişkinlik dönemlerinde de benzer yaşantılar sonucu harekete geçer (Davison & Neale, 2004, s. 242).

Bu çalışmada görme yetersizliği olan bireylerin düşünce içeriklerinin bilişsel öğeler çerçevesinde ele alınması, psikolojik belirtilere yol açan akılcı olmayan inançlarını değiştirerek, rasyonel bir inanç sistemi geliştirmeleri, “-meli, -malı” gibi mutlaklaştırıcı düşüncelerin, hata yapmak dünyanın sonu değildir gibi önermelere dönüştürülmesi, başkalarının onlar hakkında ki düşüncelerinin, kendi düşüncülerinden daha az önemli olduğunu fark etmeleri ve olumsuz yaşam deneyimlerinin nedenini sorgulamak yerine onları olduğu gibi kabullenmeleri depresyon ve umutsuzluk düzeylerini azaltacağı beklentisinden hareket edilerek bilişsel-davranışçı terapi programı uygulanmıştır.

Alanyazında görme yetersizliği olan bireylerin ruhsal belirtilerine yönelik yapılan çalışmaların azlığı dikkati çekmektedir. Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmalar oldukça azdır. Ülkemizde yapılan terapi çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun engelli olmayan bireylere yönelik olduğu ve özellikle görme yetersizliği olan bireylerin ihmal edildiği görülmektedir. Elde edilen bilgiler sonucunda, yapılan bu çalışmanın, görme yetersizliği olan bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde bilişsel-davranışçı terapi programının etkisinin olup olmadığını belirlemeye katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın temel amacı, psikososyal müdahalelerden biri olan bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı terapi programının görme yetersizliği olan bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaca dayalı olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir.

Problem Cümlesi: Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup terapi programının görme yetersizliği olan bireylerin depresyon ve umutsuzluk düzeylerini azaltmada etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup terapisi programının görme engelli bireylerde depresif belirti ve umutsuzluk düzeylerine etkisini sınavan bu araştırmada “Tek grup öntest - sontest kontrol grupsuz yarı deneysel desen” uygulanmıştır.

Katılımcılar: Program, İstanbul ilinde görme engellilere hizmet veren bir rehabilitasyon merkezinde uygulanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce kurumdan izin alınmıştır. Araştırmaya katılacak olan bireylere, çalışmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubunu 4 kadın 8 erkek olmak üzere toplamda 12 katılımcı oluşturmaktadır. Programa 15 katılımcı ile başlanmıştır. Uygulama sürecinde üç katılımcı çeşitli sebeplerden dolayı programa devam etmemiştir. Katılımcılar 18 - 34 yaşları arasında bulunmaktadır. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında 1 kişinin ön lisans, 7 kişinin lise, 2 kişinin ortaokul, 2 kişinin de ilkököl mezunu olduğu saptanmıştır. Grup üyelerinin hepsinin bekar olduğu görülmektedir.

Grup üyelerinin seçiminde; bireyin çalışmanın yapıldığı esnada rehabilitasyon merkezinde bulunması ve çalışmaya katılmaya gönüllü olması kriter olarak belirlenmiştir. Görme engeli dışında ikinci bir engeli (zihinsel ya da fiziksel) olan, kronik tıbbi bir hastalığı olan bireyler çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin psikometrik özellikleri, aşağıda yer almaktadır.

Beck Umutsuzluk Ölçeği

Beck ve arkadaşları (1974) tarafından bireylerin ileriye yönelik olumsuz inanç ve tutumlarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Beck Umutsuzluk Ölçeği, 20 maddeden oluşmakta olup, puan ranjı 0-20 arasındadır. Ölçekten

alınan 0-3 puan normal aralık, 4-8 puan hafif umutsuzluk, 9-14 puan orta düzey umutsuzluk, 14-20 puan yoğun umutsuzluk şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin puanlanması, her doğru cevap için '1' puan, hayır cevap için '0' puan şeklindedir. Elde edilen aritmetik toplam 'umutsuzluk puanını oluşturur. Alınan puanların yüksekliği bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışmaları Seber (1991) ve Durak (1994) tarafından yapılmıştır. Dilbaz ve Seber (1993), ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısını .86, madde-toplam korelasyonlarını .07 ile .72 test-tekrar test güvenilirlik katsayısını .74 olarak bulmuştur. Benzer çalışmalar yapan Durak (1994) iç tutarlılık katsayısını .85, madde toplam korelasyonlarını .31 ile .67 arasında, yarıya bölme güvenilirliğini ise .85 olarak bulmuştur.

Beck Depresyon Ölçeği

Depresif belirtilerin şiddet düzeyini ölçmek ve bedensel, duygusal, bilişsel değişimleri izleyebilmek nedeniyle Beck tarafından geliştirilen bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Hisli (1989) tarafından üniversite öğrencilerinde yapılan uyarlamada kesme puanının 17 olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Test iki eşdeğer yarıya bölme yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 63'tür. Toplam puanın yüksek oluşu depresif belirti düzeyinin gösterir. Ölçekten alınan 0-9 puan minimal, 10-16 puan hafif, 17-29 puan orta, 30-63 puan şiddetli düzeyde depresyonu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan görme engelli bireylerin depresif belirti düzeylerini belirlemek amacıyla Beck Depresyon Ölçeği, umutsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla da Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Nisan 2015 - Haziran 2015 tarihleri arasında toplam 10 hafta süreyle, hazırlanan program katılımcılara uygulanmadan önce araştırmacı, rehabilitasyon merkezinde çalışmakta olan personel ile birlikte tek tek uygun olan her katılımcı ile görüşerek çalışmanın amacını anlatmış, izinlerini almış ve her iki ölçeği arka arkaya katılımcılara uygulamıştır. Programın uygulamasının ardından çalışma grubunda yer alan bireyler son oturum olan 10. oturumun sonunda Beck Depresyon Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği'ni bir kez daha doldurmuşlardır.

İşlem

Araştırmada, görme engelli bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeylerini olumlu yönde değişmesini sağlamak amacıyla, bilişsel-davranışçı te-

rapi programı uygulanmıştır. Her bir oturumu 90 dakika olmak üzere sekiz oturumdan oluşmaktadır. Program, araştırmacı tarafından birçok kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir (Demir, 2014, s. 39-52; Demir, 2015a, s.82-84; Demir, 2015b, s.19-20). Her grup oturumunun ortak noktası, oturumlardan sonra grup üyelerinin o günkü oturum ile ilgili izlenimlerinin alınması ile oturumlar sırasında elde ettikleri kazanımların günlük yaşama nasıl uyarlanabileceğinin tartışılması biçiminde gerçekleşmiştir. Ayrıca, tüm üyelerin bir sonraki grup oturumuna kadar o oturumda üzerinde durulan konuların günlük yaşama uygulamasına ve her oturumun başında bu yaşantıların paylaşılmasına çalışılmıştır.

I. Oturum

Grup üyeleri “*hoş geldiniz*” denilerek güler yüzle karşılanmış ve daire biçiminde oturmaları sağlanmıştır. Üyeler ile birlikte kurallar belirlenmiştir. Devam, gizlilik, alıştırmalara ve ödevlere katılım, belirlenen kurallar içindeydi. Gruba ilişkin düşüncelerini, duygularını, beklentilerini paylaşılması için grup üyeleri teşvik edilmiş ve grup programının içeriği ve genel amaçları ile ilgili bilgi verilmiştir. Grup üyelerinden geribildirimler alınarak oturum sonlandırılmıştır.

II. Oturum

Katılımcıların benzer olaylar karşısında farklı davranmalarına sebep olan düşünceleri değiştirerek, duygu ve davranışların nasıl değişebileceği üzerinde durulmuştur. Grup üyelerine şimdi ve burada olmanın, an’da yaşamının önemi açıklanmış ve olumsuz duygu ve düşüncelerle baş edebilmek için nefes egzersizleri uygulatılmıştır. Egzersizin sonunda katılımcıların uygulama sırasında nasıl hissettikleri tartışılmış ve nefes egzersizleri ödev olarak verilmiştir.

III. Oturum

Bir önceki haftanın özeti yapılmış ve bir hafta önce verilen ödev hakkında konuşulmuştur. Bu oturumda bilişsel-davranışçı yaklaşımın temel özellikleri anlatılmış ABC modeli üzerinde durulmuş ve katılımcıların düşünce, duygu ve davranış arasındaki ilişkiyi anlamaları hedeflenmiştir.

IV. Oturum

Grup üyelerine olumsuz duygulara yol açan ‘otomatik düşünceler’ hakkında bilgi verilmiş ve bu otomatik düşüncelerin kendilerinde var olup olmadığı sorgulanmıştır. Zihinlerini meşgul eden olumsuz otomatik düşüncelerden

uzaklaşabilmeleri için uygulayabilecekleri DOS yöntemi (Durdurun - Yeniden Odaklanın - Soluk Alıp Verin) uygulatılmış ve ödev olarak verilmiştir.

V. Oturum

Katılımcıların depresif belirtileri ile baş etmelerini kolaylaştırmak amacıyla, bu belirtilere sebep olan olumsuz kognisyonlar ile çalışılmıştır. Grup üyelerinin olumsuz düşünceler ile nasıl baş edeceklerini fark etmeleri amacıyla bu düşünceleri destekleyen ve desteklemeyen kanıtların olup olmadığı üzerinde çalışılmıştır.

VI. Oturum

Olumsuz kehanetlerde bulunma yönünde bir eğilimlerinin olup olmadığını anlamak için, geçmişteki olumsuz öngörülerini gözden geçirilmiş ve daha sonra gerçekte ne olduğu yönünde tartışılmıştır. Bu oturumda ayrıca şu andaki olumsuz inançları ile çelişen bazı geçmiş kanıtların neler olduğu tartışılmıştır.

VII. Oturum

Olumsuz otomatik düşüncelerin yerine fonksiyonel alternatif düşünceler geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Depresif duygulanıma ve umutsuzluğa neden olan olumsuz temel inançlar, ABC modeli kullanılarak bilişsel yeniden yapılandırma üzerinde çalışılmıştır. Katılımcılara olumsuz otomatik düşüncelerin ve şemaların gerçekçi, akılcı ve işlevsel olmadığı durumlarda depresif belirtilere neden olabileceği tekrar hatırlatılmıştır.

VIII. Oturum

Bu oturumda grup üyelerinin duygusal gerilimle baş etme becerileri gözden geçirildi. Sorunu nasıl çözersin? Sorunun çözümünde seçenekler nelerdir? Seçeneklerin avantaj ve dezavantajları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır. Katılımcıların paylaşımlarının ardından imajinasyon uygulaması ile birlikte, duygu değiştirme egzersizleri yapılmıştır. Üyelerin kendilerini yargılamış oldukları özellikleri kabullenmeye yönelik çalışma yapılmıştır. Alıştırmadan çıkan sonuç; her bir katılımcının, kendilerinininkine benzer yaşam deneyimleri karşısında benzer düşünceler geliştirdikleri yönünde idi.

IX. Oturum

Bu oturumda olumsuz düşünce ve duygular ile baş etmek için; olumsuz beklentilerin gerçekte olma olasılıklarının düşük olduğunu fark etmeye yardımcı olan “geçmişte buna benzer bir sonuçla karşılaştın mı?” Olumsuz beklentinin

gerçekleşeceğine ilişkin herkes tarafından bilinen bir kural olmadığını ortaya koyan “bu duruma dair genel bir kural var mı?” Bu durumu açıklamanın başka yolları olabileceğini gösteren “alternatif açıklamalar olabilir mi?” Aynı durumda başka kişilerin farklı davranabileceğini düşündüren “senin yerinde bir başkası olsa nasıl düşünür ve davranırdı?” Soruları tartışılmıştır

X. Oturum

Katılımcılar ile önceki oturumlarla ilgili düşünceleri, duyguları, yaşamlarında bir değişiklik olup oluşmadığı, eğer değişiklik oldu ise bunların ne şekilde ve hangi değişiklikler olduğu üzerine konuşulmuştur. Önceki oturumları pekiştirmek amacıyla düşünce, duygu, davranış ve sonuç üzerine çalışılıp ardından veda edilerek oturum kapatılmış ve geri bildirimler alındıktan sonra son test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Literatürde denek sayısının düşük olduğu durumlarda dağılımın normal olmayacağı ve bu nedenle parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle, araştırmada verilerin normal dağılım göstermemesi ve denek sayısının azlığı da dikkate alınarak parametrik olmayan testlerin kullanılması tercih edilmiştir (Drew, Hardman & Hard, 1996). Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralı Testi kullanılmış olup SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır. Grup yöneticisi bilişsel-davranışçı terapi teorik ve süpervizyon eğitimini tamamlamış ve birçok grup çalışmasını yürütmüştür. Grup oturumlarını yürütürken danışmanından her oturum için görüş ve önerilerini almıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın hipotezlerine göre elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Beck Depresyon ve Beck umutsuzluk ölçeklerinin öntest ve sontest puan ortalamaları

	n	Ortalama	ss
Depresyon			
Ön Test	12	11,74	6,55
Son Test	12	9,41	4,94
Umutsuzluk			
Ön Test	12	4,75	3,194
Son Test	12	3,50	2,195

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun Beck Depresyon Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından düşüktür. Öntest - sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş, sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Depresyon ve Umutsuzluk öntest ve sontest Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

	Sıra İşaretleri	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Depresyon	Negatif Sıra	9				
	Pozitif Sıra	2	6,28	56,50	-2,128	,033
	Eşit	1	4,75	9,50		
Umutsuzluk	Negatif Sıra	7	4,64	32,50		
	Pozitif Sıra	1	3,50	3,50		
	Eşit	4				

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, çalışma grubunun depresyon ve umutsuzluk ön-test ve son-test puanları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, çalışma grubundaki görme engelli bireylerin öntest – sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur (depresyon; $z=-2,128$ $p<.05$, umutsuzluk; $z=-2,058$ $p<.05$).

TARTIŞMA ve YORUM

Bu araştırmada, yaşamış oldukları psiko-sosyal sorunların üstesinden gelebilmeleri ve çözümlenmelerine yardımcı olma amacıyla görme engelli bireylerin depresif belirtilerini ve umutsuzluk düzeylerini azaltmaya yönelik bir bilişsel-davranışçı grup terapi programı hazırlanmış ve görme engelli bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 12 kişilik çalışma grubu oluşturulmuş ve çalışma grubunda bulunan bireylere 10 oturum süresince bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup terapi programı uygulanmıştır. Bu çalışma, terapi programının görme engelli bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeylerini azaltmada istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşanan sosyal ve ekonomik sorunlar, işsizlik ve eğitim sorunları görme engelli bireylerin ruhsal gelişimlerini ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Engelli olmanın ve engelli olarak yaşamı sürdürmenin, sağlıklı bireylere göre hem bedensel hem de duygusal olarak oldukça zor olduğu-

nu bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Biringen, Fidler, Barrett ve Kubicek, 2005, s. 370; Luftig ve Muthert, 2005, s. 317). Burlingham görme engelinin bireylerde içe dönüklüğe ve bununda bu bireylerde güvensizliğe neden olduğunu belirtmektedir. Gulliford ise görme engelinin bireylerin sosyal ilgisini kısıtladığını ve kişilik gelişimini engellediğini belirtmektedir (aktaran Özçeklik, 1982, s.48).

Demir (2015), tarafından 18-41 yaş arasında değişen 21 görme engelli bireyler ile yaptığı çalışmada, bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi uygulamalarının depresif belirti düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmış ve uygulama sonrası depresif belirtilerde belirgin azalma olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın bulguları da, mevcut araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Farkındalık temelli terapiler, bilişsel davranışçı terapilerin “üçüncü dalgası” olarak değerlendirilmektedir. Bunun en başta gelen sebebi farkındalıkla ilişkilendirilen psikolojik süreçlerin düşünceleri düzenleme, dikkat düzenleme, maruz bırakma gibi bilişsel psikoloji kavramlarıyla benzer olmasıdır (Çatak ve Ögel 2010, s. 86).

Bilişsel-davranışçı terapide, olumsuz duyguların ortaya çıkmasında düşüncelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, progresif kas gevşeme, kendini gözlemlene, olumsuz otomatik düşünceleri yakalama, yarar zarar analizi, kanıtları inceleme, kendi kendini eleştirmeye karşı çıkma gibi bilişsel terapi yöntemleri uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada görme engelli bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkına varma, düşüncelerin duygular ve davranışlarla olan bağlantılarını farketme, işlevsel ve işlevsel olmayan düşünceleri ayırt etme, işlevsel olmayan düşünceleri sorgulama ve olaylara olumlu bakış açısı geliştirme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Bu çerçevede olumsuz otomatik düşüncelerin depresyon ve umutsuzluk ile ilişkisine dayanarak katılımcıların öncelikle kendileri, çevreleri ve gelecekle ilgili olumsuz düşünceleri oturumlarda ele alınmıştır.

Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup terapi programının hazırlanmasında; bir yandan görme engelli bireylerin karşılaştıkları sosyo-ekonomik sorunlara, diğer yandan da geleceğe yönelik olumsuz inançlara odaklanılmıştır. Bu nedenle programın çerçevesini, grup üyelerinin fiziksel çevre, ulaşım, iş ve eğitim hayatlarını sürdürememe, sosyal güvenlik, başkalarının bakımına muhtaç olmaları gibi ortak sorunları oluşturmaktadır. Programın bitiminde katılımcıların değerlendirmeleri göz önünde bulundurulduğunda, grup terapisi sürecinde en fazla yararlandıkları unsurların düşünce ve duyguların benzerlikleri yönündeki farkındalıkları, grup müdahalelerinin en temel avantajı olan “evrensellik” duygusunun bu uygulama sürecinde de oluşmuş olması

çalışmaya katılan bireylerin depresif belirtilerini ve umutsuzluk düzeylerini azalttığını düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde, görme engelliler ile yapılan çalışmaların var olduğu gözlenmekte fakat görme engelliler ile depresif belirtiler ve umutsuzlukları üzerinde kendilerini ifade edebilecek, aynı zamanda diğer grup üyelerinin de yardımını alarak düşünce, duygu ve davranışları yeniden yapılandırma yöntemi ile yapılan deneysel çalışmaların olmadığı görülmektedir. Gündelik hayatta olduğu gibi araştırma alanında da görme engelli bireylerin ihmal edildiği görülmektedir. Bu nedenle, bu tür araştırmaların yaygınlaşması son derece önemli görünmektedir. Bu bağlamda, görme engelliler okullarında, rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan uzmanlara önemli bir sorumluluk düşmektedir.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada bir kontrol grubu bulunmamaktadır. Ancak normal kontrol grubunun da olmasının veri zenginliği sağlayabileceği ve sonuçların yorumlanmasında önemli olabileceği düşünülmüş ve olmayışı bu çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı izleme ölçümü yapılmamış olmasıdır. Bu durum çalışmanın sonuçlarının uzun süreli etkisini değerlendirmeyi engellemektedir. Araştırmanın sonuçları bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olmayan, farklı içeriğe sahip, varoluşçu, gestalt gibi yöntemler ile kıyaslanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup terapisinin görme engelli bireylerin depresif belirtileri ve umutsuzluk düzeylerini azaltmada istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ancak diğer terapi yöntemlerinden daha fayda sağladığı yönünde bir fikir veremediği söylenebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu sınırlılıkların dikkate alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada yukarıda ifade edilen kısıtlılıklara rağmen, terapi programının görme yetersizliği olan bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Umutsuzlukla ilgili literatür oldukça zengin olmasına karşın, yapılan deneysel çalışma sayısı oldukça azdır. Türkiye’de ise görme engelliler ile yapılan umutsuzluğun bilişsel-davranışçı yaklaşımla ele alındığı bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bu araştırma alanında özgün bir konuma sahiptir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Son yıllarda Türkiye’de görme engelliler ile yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir; ancak konu ile ülkemizde yapılmış çalışmaların yeter-

li olmaması elde ettiğimiz sonuçları karşılaştırmamızı sınırlamaktadır. Bu araştırmada, görme engelli bireylerin depresif belirti ve umutsuzluk düzeyleri ele alınmıştır. Benzer çalışmalar, yaşam kalitesi, sosyal uyum, tükenmişlik, problem çözme becerileri, anksiyete bozuklukları gibi diğer konularda da yapılabilir.

2. Uygulanan program oturumlarının daha ayrıntılı hale getirilerek ve oturumların sayısı artırılarak programın kapsamı genişletilebilir. Bu sayede görme yetersizliği olan bireylere hizmet veren rehabilitasyon merkezlerinde uzun bir dönem boyunca uygulanabilecek bir rehberlik çalışması haline getirilebilir.
3. Bu çalışmada sadece görme yetersizliği olan bireyler ile bir grup çalışması yapılmıştır. Onların aileleri ile de ilişki kurularak ruhsal belirtilerini düzenlemeye yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
4. Psikolojik iyi oluşa yönelik psikososyal müdahale programlarının erken yaşlarda başlaması bireylerin yetişkinlik dönemlerinde daha az sorun yaşamalarına neden olacaktır. Buradan hareketle, benzer çalışmalar görme yetersizliği olan çocuk ve ergenler ile de yürütülebilir. Ayrıca, benzer çalışmalar diğer bedensel engeli olan bireylerle de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness Depression: Theory-Based Subtype Of Depression. *Psychological review*, 96(2),358.
- Andrews, R., & Wyver, S. (2005). Autistic Tendencies: Are There Different Pathways For Blindness And Autism Spectrum Disorder?. *British Journal of Visual Impairment*, 23(2), 52-57.
- Arıkan, Ç. (2001). Aile ve Özürlülük: Görme Özürlüler Derneğine Üye Özürlü Aileleri Üzerine Bir Araştırma. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, C. 1, 1, 45-60.
- Arkar, H. (1992). Beck'in Depresyon Modeli ve Bilişsel Terapisi. *Düşünen Adam Dergisi*, 5, 37- 40.
- Askari, S., Shafaroudi, N., Kamali, M., & Khalafbeigy, M. (2010). Environment and Blindness situation in Iran. *Iranian Rehabilitation Journal*, 8(1), 34-42.
- Bayam, G., Okay, T., Dilbaz, N., ve Açıkgöz, Ç. (2002). Sivil Savunma Birliği Çalışanlarında Kaygı, Umutsuzluk ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Posttravmatik Stres Bozukluğu Sıklığı. *Kriz Dergisi*, 10(1), 1-9.

- Bazargan, M. ve Hamm-Baugh, V. P. (1995). The relationship between chronic illness and depression in a community of urban black elderly persons. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 50(2), 119-127.
- Beck A. T. & ark., (1976). Alcoholism, Hopelessness and Suicidal Behaviors. *J Studies Alcoholism*, 37, 66-77.
- Beck, A. T. (1963). Thinking a Depression. *Arch Gen Psychiatry*, 9, 324-333
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & ERBAUGH, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of general psychiatry*, 4(6), 561-571.
- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The Measurement of Pessimism: The Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861.
- Biringen, Z., Fidler, D. J., Barrett, K. C., & Kubicek, L. (2005). Applying The Emotional Availability Scales to Children With Disabilities. *Infant Mental Health Journal*, 26(4), 369-391.
- Cam Celikel, F., Erkorkmaz, U. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkili Etmenler. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 45(4).
- Çatak, P. D. , Ögel, K. (2010). Farkındalık Temelli Terapiler ve Terapötik Süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85, 91.
- Davison, G. C., & Neale, J. M. (2004). Anormal Psikolojisi (Çev. Dağ İ.), Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli Farkındalık Temelli Hazırlanan Eğitim Programının Bireylerin Depresyon ve Stres Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Demir, V. (2015). Bilinçli Farkındalık Temelli Kognitif Terapi Programının Bireylerin Depresif Belirti Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 15-26.
- Demir, V. (2015). Görme Engellilerde Depresif Belirtilere Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Etkililiği. *Nesne*, 3(6), 77-93.
- Drake, R. E., & Cotton, P. G. (1986). Depression, Hopelessness And Suicide in Chronic Schizophrenia. *The British Journal of Psychiatry*, 148(5), 554-559.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., & Hart, A. W. (1996). Designing and Conducting Research: Inquiry in Education and Social Science. Allyn & Bacon.

- Durak, A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 1-11.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1981). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Evans, J. R., Fletcher, A. E., & Wormald, R. P. (2007). Depression and Anxiety in Visually Impaired Older People. *Ophthalmology*, 114(2), 283-288.
- Gençöz, F., Vatan, S., & Lester, D. (2006). Umutsuzluk, Çaresizlik ve Talih-sizlik Ölçeğinin Türk Örnekleminde Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 14(1), 21-29.
- Güleç, C. (2009). Psikiyatri" nin ABC" si (2. bs.). İstanbul: Say Yayınları.
- Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma. *Turkish Journal of Psychology*, 6, 118-122.
- Kashani, J. H., Reid, J. C., & Rosenberg, T. K. (1989). Levels Of Hopelessness in Children and Adolescents: A Developmental Perspective. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 57(4), 496.
- Koenes, S. G., & Karshmer, J. F. (2000). Depression: A Comparison Study Between Blind and Sighted Adolescents. *Issues In Mental Health Nursing*, 21(3), 269-279.
- Koroğlu, E. (2009). *Klinik Uygulamada Psikiyatri: Tanı ve Tedavi Kılavuzları*. HYB Basım Yayın.
- Luftig, R. L., & Muthert, D. (2005). Patterns Of Employment and Independent Living Of Adult Graduates With Learning Disabilities and Mental Retardation Of An Inclusionary High School Vocational Program. *Research In Developmental Disabilities*, 26(4), 317-325.
- Nergiz, H. (2013). Görme Engelli Çocuk Ebeveynlerinin Yaşadığı Güçlüklerin Belirlenmesi ve Tükenmişlik ile Yaşam Doyumuna Yönelik Yordayıcı Değişkenler.
- Odağ, C. (1995). İntihar (Özkıyım) Tanım-Kuram-Sağaltım. İzmir: *İzmir Psikiyatri Derneği Psikoterapiler Birimi*.
- Okuturlar, H. M. (1968). Özel Eğitim, Okuturlar Yayınlan 4.
- Sayar, K. (2009). *Ruh Hali*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Seber, G. (1991). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği üzerine bir çalışma. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C., & Tekin, D. (1993). Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.

Silverman, S., & DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive-Behavioral Constructs and Children's Behavioral And Emotional Problems. *Journal Of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 19(2), 119-134.

Williams, J. M. G. (1986). Differences in reasons for taking overdoses in high and low hopelessness groups. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 59(3), 269-277.

Yalom, I. D. (2006). *Depresyon Terapisi*. Çev. Y. Engin). İstanbul: Prestij Yayıncılık.

Extended Abstract

For many years, the term ‘disability’ has been an important concept that a number of people have been interested in and it has continued its significance (Arıkan, 2001, s. 46). Disabled individuals’ education, health, employment, public mobility, psychological and social support are amongst the issues which are awaiting a solution (Demir, 2015, s. 87). All of these problems have the possibilities of causing a deep depression that may lead to suicide, along with several other psychological symptoms. Additionally, being visually impaired also negatively effects the development of an individual, primarily their cognitive and spiritual development. It has been shown that applied group studies generally excluded disabled individuals, and the visually impaired had not been accounted for. On this basis, this study aims to examine the effects of cognitive behavioural therapy on the depressive symptoms and the hopelessness levels of visually impaired individuals. In this study, the tested hypothesis was: the cognitive behavioural group therapy program which is composed of eight sessions, and its effectiveness on the decrease in visually impaired individuals’ depression and hopelessness, and what this score means. The program was applied in a private rehabilitation centre in Istanbul for the visually impaired and before starting the research, permission was obtained by the institution. Individuals who were going to participate in the application were informed about the aim and the method of the research. A sample group was composed of 12 individuals that consisted of 4 females and 8 males. The program had originally been scheduled to contain 15 participants however, for unspecified reasons, 3 participants were not able to continue. The participants’ ages were 18-34 and the academic levels of the participants were, 1 associate degree, 7 high school graduates, 2 secondary school graduates, 2 primary school graduates, and all were single. To examine the participants’ depressive symptom levels, ‘The Beck Depression Inventory’ psychometric test was used, and to examine their hopelessness levels, ‘The Beck Hopelessness Scale’ was applied. The program has been developed by the researcher using many sources (Demir, 2014, s. 39-52; Demir, 2015a: 82-84; Demir, 2015b, ss 19-20). The sessions were aimed to transfer each session to real life application of the participants and at the start of each session; these transfers were shared with the other participants. It is advised in the literature that in cases where the participant number is not enough, non-parametric tests should be used. Therefore, due to the abnormally distributed data along the small number of participants, non-parametric tests were preferred (Pallant, 2001). To analyze the data, ‘The Wil-

coxon Signed Rank Test' was applied and the SPSS 16.0 packaged program was used. According to the results, the participants' depression posttest score mean was 9.41, their pretest score mean was 11.74; the hopelessness posttest score mean was 3.50 and the pretest score mean was 4.75. Based on the statistical analysis, there is a significant difference between the depression pretest-posttest scores and hopelessness pretest-posttest scores (depression; z ,-2,128 p <.05, hopelessness; z ,-2,058 p <.05). The socio-economic problems with which visually impaired individuals come across daily, along with the negative perception about their future, were important for the preparation of the cognitive behavioural group therapy program. For this reason, the frame of this program is composed of problems like group participants' physical environment, public mobility, termination of employment and education goals, social security, and the dependency of a constant caregiver. After finishing the program, according to the assessment of the participants, the areas in which were most benefited were between the emotion and psychological connection to 'universality', which is a monumental effect of the group therapy intervention. This may have an impact on the decrease of an individual's depressive symptoms and hopelessness levels. Demir (2015), studied with 21 visually impaired individuals between the ages of 18-41, examined the effects of a mindfulness based cognitive therapy application on individuals' depressive symptom levels and found that there is a significant decrease in individuals' depressive symptom levels after the application. This study's results support the current research's findings. According to the literature, there is plenty of research which involves visually impaired individuals, however, visually impaired individuals' expression about depressive symptoms and hopelessness, while at the same time reorganization of their emotions, thoughts, and behaviours with the assistance of equally impaired peers, had not been examined in an experimental research study. Just as in most cases of life, visually impaired individuals are often neglected in research studies. Therefore, popularization of these kinds of research is crucial and should be implemented into the obligations for the administrators of rehabilitation centres and schools for the visually impaired. As a result, despite the limitations previously mentioned, there is a significant impact of therapy programs on the decrease of visually impaired individuals' depressive symptoms and hopelessness levels. Although there is an abundant amount of literature on hopelessness for the visually impaired, the amount of experimental research is a few. In our country, there are not any studies about hopelessness of the visually impaired with cognitive behavioural approaches. Therefore, this study is authentic in its area. According to the main concept and the sample

group, the variables are about psychological wellbeing. There is a significant increase in the studies about the visually impaired in Turkey, however, the subject studied here is not popular so thus it is difficult to compare our study with other experimental researches. In this study, visually impaired individuals' depressive symptoms and hopelessness levels were examined, but the same format can be done for other subjects such as; life quality, social adaptation, burnout, loneliness, and anxiety disorders.

SAVAŞ ALANLARI TURİZMİ: BİRLEŞİK KRALLIK SAVAŞ ALANLARI KAYNAK MERKEZİ ÖRNEĞİ VE KURTULUŞ SAVAŞI ALANLARININ TURİZM POTANSİYELİ

Onur AKBULUT*

Yakın EKİN**

ÖZ

Bu araştırmada tarih boyunca var olan fakat akademi dünyasında yeni ele alınmaya başlanan savaş alanları turizmi araştırılmıştır. Türkiye’de yer alan savaş alanlarına yönelik turizm potansiyeli de göz önünde bulundurularak bu turizm türüne yönelik İngiltere’de yer alan “Battlefield Trust” örgütü ve bu örgütün savaş alanları merkezi kendine has benzersiz özellikleri nedeniyle örnek olay araştırması ile detaylı bir şekilde incelenmiştir. Örgütten ve web sitesinden elde edilen belgeler ve bilgiler içerik analizi yöntemiyle araştırılmıştır. Ayrıca Türkiye’nin yakın tarihinde yaşanmış Kurtuluş Savaşının geçtiği belli başlı savaş alanlarının listesi çıkarılmış ve bu alanlara yönelik potansiyel turizm talebine ilişkin çeşitli öneriler getirilmiştir. Araştırma konusu olan Battlefield Trust örgütü tescilli savaş alanları ile ilgili bilgi bütünü oluşturulmasını İngiltere’de sağlamışken Türkiye’de benzer bir sivil toplum kuruluşunun eksikliği vurgulanmış ve hangi tür savaş alanı bilgilerinin bu turizm türü için envanter olarak kaydının yapılması ve belge haline getirilmesi gereği tartışılmıştır. Bu örneğe benzer bir düşünce yapısıyla mekânlar saptanmalı, konuyla ilgili görsel ve basılı dokümantasyon pazarlamada kullanılacak nitelikte zenginleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, miras, ölüm ve savaş alanları turizmi

* Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fethiye İşletme Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, Muğla. onakbulut7@hotmail.com

* Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Rekreasyon Yönetimi Bölümü, Antalya. yakinekin@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 10.07.2017 Kabul Tarihi: 15.02.2018

BATTLEFIELD TOURISM: THE CASE OF UK BATTLEFIELD RESOURCE CENTER AND THE POTENTIAL OF TOURISM OF INDEPENDENCE WAR

ABSTRACT

In this research, the battlefields that existed throughout history but which have begun to be discussed recently in the academic world have been explored. The Battlefield Trust organization in Great Britain, which is based on such kind of tourism strategy, and its battlefield centers have been studied in detail through a case study due to their unique features, taking into account the historical battles in the history of Turkey and the potential of tourism for the related battlefields. The information and documents obtained from the organization and the battlefield center web site were investigated by content analysis method. In addition, a list of the major battlefields of the Independence War that took place in the recent history of Turkey has primarily been prepared and some suggestions have been put forward about the potential tourism demand for these areas.

Key Words: Culture, heritage, death and dark tourism, battlefield tourism

GİRİŞ

Turizm dünyanın en büyük endüstrilerinden biridir. Dünya Seyahat ve Turizm Konseyi (The World Travel and Tourism Council-WTTC) dünya gayri safi milli hasılasının %12'sini turizmin oluşturduğunu tahmin etmektedir. Araştırmalar devam eden büyümeyi öngörürken, artan turizm hareketleri Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu gibi kurumların (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) kültürel miras alanlarında planlama ve yönetimin önemi üzerine yoğunlaşmasına neden olmuştur ("Managing Cultural World Heritage", 2017).

Dünya genelinde 163 ülkede 1000'den fazla dünya miras alanı bulunmaktadır ve bunların birçoğu önemli turistik destinasyonlardır ("World Heritage List", 2017). Dünya çapında, kültürel mirasları ziyaret etmek için seyahat edenlerin sayısı 2000 yılında 15.148.000'den 2014 yılında 19.619.000 sayısına ulaşmıştır. Bir başka deyişle %30'luk bir artış göstermiştir ("Cultural Heriatage Traveler", 2014). Getirdiği ölüm ve yıkım felaketlerine rağmen hatırlanan ve anılan savaşlarla ilgili aynı türden ürünler dünyada büyük olasılıkla turizmle ilgili ayrı tek bir turistik çekicilik sınıfını oluşturmaktadır (Smith, 1998, s. 203).

Urry'nin (1990, s. 33), "Tourist Gaze-Turist Bakışı" olarak adlandırdığı deneyimlerin ve materyallerin metalaştırılması modern toplumda birçok turizm deneyimi yaratmaktadır. Çağdaş toplumda gelişen iletişim araçlarıyla birlikte turisti güdeleyen ve turizme iten birçok seçenek bulunmaktadır. Savaş alanları turizmi, miras turizmi endüstrisinin bir parçası olarak geniş anlamda miraslara yönelik bir turizm hareketi olarak görülebilir (Miles, 2011, s. 3). Savaşlar ve vahşetle anılan alanlar yorumlayıcı yönden uzun zamandır geniş bir bağlamda miras turizmi yönünden ele alınmaktadır (Sharpley, 2009, s. 24). Olaylar neticesinde yaşanan acı, üzüntü, dert, sıkıntı, ıstırap, korku ve ölüm insanları etkilemekte ve bu olayların yaşandığı yerlere yönelen bir turizm hareketi görülmektedir (Kurnaz vd., 2013, s. 57).

Uluslararası kaynaklarda dark tourism ya da thana tourism olarak adlandırılan karanlık turizm; ulusal çalışmalarda hüznün, keder, karanlık ve ölüm turizmi olarak geçmektedir (Çelik, 2017, s.44), Alili, 2017, s.40). Turistik deneyimleri daha geniş bir anlamda gruplandırılan karanlık turizm kavramı içinde yer edinmiş olan savaş alanları turizmi önemli bir turizm etkinliği kazanmıştır (Lennon ve Foley, 2000, s. 5). Hapishaneleri, gaz odalarını ya da ünlülerin mezarlarını keşfetmek için seyahat eden binlerce ziyaretçi artan bir şekilde belirginleşen miras turizminin karanlık ve boşlukta kalmış (niche) tarafı yaygın bir şekilde ölüm turizmi (thanatourism) ya da karanlık turizm (dark tourism) tanımlanmaktadır (Seaton, 1996, s. 235).

Tarih boyunca birbirlerine hasım olan uluslarda savaşla ilgili alanları ziyaret etme dürtüsü birçok insan tarafından paylaşılmaktadır (Lloyd, 1998, s. 17). Turizm sektöründe yeni çekicilikler ortaya çıkarmak için süregelen çabalar ve savaş alanlarını ziyaret etme ilgisi, savaş alanı turizmine odaklanmış bir miktar ikincil bir turizm fenomeni ortaya çıkarmıştır (Prideaux, 2007, s. 18).

Rose'a (1995, s. 127) göre savaş alanları, insanların onlara yükledikleri anlamlar olmaksızın bir şey ifade etmemektedir. Lloyd'un (1998, s. 21) çalışmasındaki tanıma göre savaş alanlarını ziyaret edenler, savaş ve ona katılanlar için belirli bir türde duygusal, zihinsel ya da dini duygular besleyen ve ifade eden bir grup ziyaretçidir. Bu faaliyetleri gerçekleştirenlerce oluşturulan turizm hareketliliği de genellikle hac turizmi, savaş alanı turizmi, ölüm turizmi ve miras turizminin bir birleşimidir (Basarin, 2011, s. 12).

Savaşlar insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, savaş alanı turizminin başlangıcına kanıt olarak 19. yüzyılda gerçekleşen Mont-Saint-Jean (Waterloo) muharebesinin gerçekleştiği alanı ziyaretler gösterilebilir (Basarin, 2011, s. 14). Dünyada benzersiz özellikleri olan Waterloo, Normandiya, Pe-

arl Harbor, Verdun, Gettysburg, Iwo Jima ve benzeri birçok savaş alanı bulunmaktadır.

Türkiye’de ise yerli ve yabancıların ziyaret ettiği birçok alan bu kapsamda değerlendirilebilir. Büyük Taarruz’un gerçekleştiği alanları kapsayan Afyon, Kütahya ve Uşak’taki Başkomutan Milli Parkı, Sakarya Meydan Muharebesi Tarihi Milli Parkı, Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı vb. birçok savaş alanı da bu tür alanlar arasında sayılabilir.

Bu araştırmada dünyada savaş alanı turizmi olgusunu oluşturan savaş alanları konu olarak ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında bu konunun derinlemesine incelenmesinin çok yeni olduğu söylenebilir. Savaş alanları turizmi olgusunun literatürde kavramsallaştırılmasıyla ilgili farklı tanımlamalar göze çarpmaktadır. Araştırmada ilk olarak kapsamlı bir literatür taraması yapılarak savaş alanları turizmi araştırılmıştır. İkincil olarak literatür taramasından yola çıkarak İngiltere’de yer alan Battlefield Trust örgütü ve çalışmalarının savaş alanları turizmi ile ilgili olarak araştırılması kararlaştırılmıştır. Buradan yola çıkarak Birleşik Krallık (İngiltere) Savaş Alanları Kaynak Merkezi (UK Battlefield Resource Center) örnek olay çalışması ile incelenmiştir. Battlefield Trust örgütünün internet sayfasında örgütle ilgili izleyen bilgiler yer almaktadır.

Savaş Alanları Neden Önemlidir? Birleşik Krallık’taki hemen hemen herkes, herhangi bir savaş alanına yarım saatlik uzaklıkta yaşamaktadır. Hastings, Bosworth ve Culloden gibi savaş alanlarından bazıları birçok Birleşik Krallık vatandaşının aşına olduğu alanlardır. Bunların dışında diğerleri nispeten pek bilinmemektedir. Yine de bu alanlar bugünkü yaşam biçiminin şekillendirilmesinde rol oynamışlardır. Bu nedenle bu tarihsel alanların hem şimdi hem de gelecekte herkesin anlayacağı ve keyfini sürmesini sağlayacak şekilde korunmasını sağlamak önem arz etmektedir.

Savaş Meydanlarını Koruma: Kurum aracılığıyla savaş alanlarını uygun-suz gelişmeden ve yok olmaya karşı korumak için yerli ve ulusal kampanyalar düzenlenmektedir. Eğitsel ve rekreasyonel potansiyellerinden en iyi şekilde yararlanmak için çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Üyeler İngiltere genelinde sitelerde bilgilendirme panolarının kurulmasına yardımcı olmuştur ve ziyaret sırasında izlenecek savaş parkurları hazırlamıştır.

İnternet sayfasındaki kaynak merkezi, bir savaş alanını okurken ya da ziyaret esnasında kullanışlı bir bilgi kaynağı olarak ilgililere yardım edebilmektedir. Savaş Alanları Kaynak Merkezi internet sayfası içeriğinde merkezle ilgili izleyen bilgiler yer almaktadır.

Savaş Alanlarını Keşfetme: Battlefield Trust örgütüne katılmak, savaşlar ve savaş alanlarıyla ilgili daha fazla öğrenmenin önemli bir yoludur. Üyelerin çoğu kendi alanlarında uzman kişilerdir ve bilgilerini paylaşmaktan memnuniyet duymaktadır. Düzenli görüşmeler ve çalışma günleri düzenlenmekte ve bazen halk tarafından erişilemeyen alanlarda, tam bir savaş yürüyüşleri programı hayata geçirilmektedir. Gerçek bir savaş alanının bakımına ve yorumlanmasına adanmış yerel bir grubun parçası olmak birçok kişi için yeni arkadaşlıklar kurdukları ve üyelikleri sonucunda yeni beceriler kazandıkları bir süreci de beraberinde getirmiştir.

Bahsedilen kaynak merkezi, Birleşik Krallık çapında çatışma alanları hakkında bilgi sağlamak için geliştirilmiştir. Bir savaş alanını ziyaret eden herkes için önemli bir bilgi ve paha biçilmez bir eğitim kaynağıdır. Savaş alanları araştıran ya da muhafaza edenler için önemli bilgiler içermektedir. Haritalar, resimler, hava fotoğrafları, yürüyüş ve sürüş turları, öğretmenler için kaynaklar ve çok daha fazlası bu web sitesinde bulunmaktadır (“Why Battlefields Matter”, 2017).

Battlefield Trust örgütünün Birleşik Krallık (İngiltere) Savaş Alanları Kaynak Merkezinde yer alan 74 savaş içerik analizi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Son olarak da Türkiye’de Kurtuluş Savaşı’nda yaşanan belli başlı savaşların listesine yer verilmiş ve savaş alanları turizminin ilgi odağı olma potansiyeli bulunan bu (niche) alanla ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

Yazın Taraması

Kültürel ve tarihsel açıdan önemli olan birçok alan vardır. Ancak bunların bazıları turistik alanlar olabilmektedir. İzleyen altı aşama, kültürel ve tarihsel açıdan önemli olan alanların nasıl turistik alanlara dönüştüğünü göstermektedir:

Aşama. Adlandırma: Tam olarak ne adlandırılacak?

Aşama. Sergileme ve artma: Bir şeyin sergilenmesi, bir kaide üzerine oturtulması ya da ziyarette açılması. Sergileme bir şeyin resmi sınırlar çerçevesinde konumlandırılmasıdır.

Aşama. Kutsallaştırma: Sergilenen malzemenin kendisinin kutsallaştırmanın birinci aşamasına girmesi.

Aşama. Mekanik reproduksiyon: Kültürel fenomenin turistik destinasyonlar ve çekicilikleri kapsayarak zayıflamasındansa kutsallaştırılmasının esas koşulu olarak yoğunlaşması ve artması.

Aşama. Sosyal reproduksiyon: Kültürel nesnelere esas kaynaklarından uzaklaşarak günlük uygulamalarda yer alması. Yazar burada Singapur'da yer alan Waterloo caddesini örnek olarak vermiştir. Waterloo savaşı 1815'te Waterloo Belçika'da gerçekleşmiştir. Ama cadde ismi Singapur'daki bir caddeye verilmiştir.

Aşama. Sosyal koşullar: Alanın kutsallaştırılması bir mekânın ziyaret edilmesine yönelik bir eğilim yaratmaktadır ama o mekânın ziyaret edilmesini garanti etmemektedir. Bu eğilim motive olmuş ziyaretçilerin finansal ve erişilebilirlik vesilesiyle olumlu sosyal koşullarda meydana gelirse harekete dönüşmektedir. Yazar burada 1820'li yıllarda buhar gücüyle çalışan araçların Waterloo'ya seyahatleri mümkün kıldığını örnek olarak vermiştir (MacCannell, 1999, s. 46).

Alanların kutsallaştırılması teorisi kültür ve miras turizmi kapsamında yer alan savaş alanı turizmi konusunun incelenmesi açısından önemli bir yaklaşımdır. Türkiye'nin geçmişinde birçok savaşlar vuku bulmuştur. Ancak, bu savaşların geçtiği alanlara yönelik turizm hareketi derinlemesine incelenmemiştir. Buradan yola çıkarak literatür taraması kısmında savaş alanı turizmi ile ilgili yapılan kapsamlı taramanın, ileride yapılacak çalışmalar için bir temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

Kültür ve Miras Turizmi : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması toplantısında (1972), kültürel mirası evrensel olarak tarih, sanat ya da bilim alanında öne çıkan anıtlar, arkeolojik alanlar ve yapılar olarak tanımlanmıştır. Dünya Turizm Örgütü'nün (The World Tourism Organisation-WTO) kültürel turizm için iki tanımı bulunmaktadır. Bunlar dar anlamda kültürel turizm araştırma turları, sanatsal faaliyetler ve kültürel turlar, festivaller ve diğer kültürel etkinliklere seyahatler, anıt ve alanlara ziyaretler, doğayı, folkloru ya da sanat ve hac vecibesini yerine getirmek için kişilerin seyahatlerini içermektedir (UNESCO, 2017).

Geniş anlamda kültürel turizm kişilerin insan ihtiyacı olan farklılığı tatmin etmek için kültürel seviyelerini yükseltmeye yönelik yeni bilgiye, deneyimlere ve karşılaşmalara ulaşmak için yapılan tüm seyahatleri içermektedir.

Kültürel turizm dünya çapında dikkate değer bir gelişme göstermiş ve miras turizmi önemi kitleler tarafından fark edilmiştir (Mckrecher vd., 2002, s. 23). Kültürel turizm çekicilikleri turizm için önemli bir kaynaktır (Gunn, 1997, s. 4). Örnek olarak Avustralya'da 2012'de yapılan uluslararası ziyaretçi profil

araştırmasına göre kültür ve mirasları görmek için 2.8 milyon ziyaretçi ülkeyi ziyaret etmiş ve bu ziyaretçilerin %57'si tarihi miras kapsamındaki yapıları, alanları ve anıtları ziyaret etmiştir (“Arts and Culture”, 2014). Nuryanti (1996, s. 252) mirasın kapsamlı tanımının nesilden nesille nakledilen mirasla ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Kültürel mirasın araştırmalarda kavramlaştırılması Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kültürel miras ve kültürel miras turizmi tanımlamaları

Kültürel Miras	
Literatür	Kavramsallaştırma
Hewison (1987, s. 4)	Kültürel miras yapmacık bir tarihtir ve birçok ürünü aslında hiç var olmayan bir dünyanın fantezileridir.
Bowes (1989, s. 37)	Kültürel miras geniş anlamda sadece belli başlı alanları ve kurumları kapsamakla kalmamalı ayrıca çiftlik ve arazi dokusu, yollar, limanlar, endüstriyel yapılar, köyler, ana caddeler, ticari işletmeler ve tabii ki insanlar ve onların etkinlikleri ve faaliyetleri gibi coğrafi temelli belirli bir bölgenin sunduğu bütün görüntüyü kapsamalıdır.
Ashworth ve Tunbridge (1990, s. 23)	Kültürel miras çağdaş toplumun miras almayı ve bırakmayı seçtiği şeylerdir.
Johnson ve Thomas (1995, s. 175)	Kültürel miras geçmiş tarafından belli belirsiz ya da yanlış işlenmiş bir çeşit bağlantılı her şeydir.
Prentice (1993, s. 4)	Kültürel miras, bir değer olarak bir nesilden diğer nesle aktarılan vasiyet ve mirastır.
Schouten (1995, s. 24)	Kültürel miras mitoloji, ideoloji, yerel gurur, romantik düşünceler ya da sade pazarlama vasıtasıyla tarihin metalaştırılması sürecidir.
Kirshenblatt-Gimblett (1998, s. 34)	Kültürel miras, yanlışların, ölümün, modası geçmiş ve artık kullanılmayan şeylerin yeniden değerlendirilmesidir. Şimdiki zamandaki kültürel üretimin geçmişe başvuran şeklidir.
Lowenthal (2005, s. 83)	Kültürel miras geçmişten bize uzandığını varsaydığımız her şey anlamına gelmektedir. Doğanın ham maddesinden üretilmiş yapılar, mühendislik çalışmaları, hüner ve sanat, diller, gelenekler insanların kendilerini kapsamaktadır.
Ballesteros ve Ramirez (2007, s. 678)	Miras bir uzman tarafından yapılmış keşiften daha çok sosyal bir yapıdır.
Kültürel Miras Turizmi	
Literatür	Kavramsallaştırma
Ashworth (2000, s. 21)	Geçmişteki anıların ve deneyimlerin metalaştırılmış eserler, yapılar aracılığıyla kültürel miras üreticileri, turizm endüstrisi ve yerel yöneticilerin işbirliği halinde olması durumudur.
Fyall ve Garrod (1998, s. 214)	Sosyo-kültürel varlıklar ziyaretçileri çekmek için kullanan bir ekonomik aktivitedir.

Hollinshead (1988, s. 185)	Yerel gelenekler ve toplumsal kültürel mirasın folklorik gelenekler, sanat ve el işleri, etnik tarih, sosyal gelenekler ve kültürel etkinlikleri kapsayacak şekilde çekicilikler olarak hizmet verebilmesidir.
Jamal ve Kim (2005, s. 56)	Kültürel miras turizmi geçmişi, insanları, mekânları ve kültürleri bir araya getirerek edimsel bir yarış ve diyaloga çevirmektedir. Küresel, kişisel ve yerel sosyal hayat açısından önemli bir fenomendir.

Kaynak: Yazarlar tarafından tabloda belirtilen kaynaklardan derlenmiştir.

Tablo 1’de görüleceği üzere kültürel miras ve kültürel miras turizmi birçok farklı bilim dalından gelen yazarlar tarafından tanımlanmıştır. Kültür turizmi başlığı altında sınıflandırılan miras turizmi, tarihte seyahatlerin en eski biçimlerinden biridir (Timothy ve Boyd, 2006, s. 2). Kültür ve miras turizmi sanatın, kültürün ve mirasın ziyaretçiler için anahtar bir çekicilik ve faaliyetlerinin odak noktası olan bir turizm türünü işaret etmektedir (“Cultural and Heritage Tourism Development”, 2014).

Karanlık Turizm (Dark Tourism) ve Ölüm Turizmi (Thanatourism):

Ölüme ilişkin ilk turizm deneyimlerine Roma’nın gladyatör oyunları, hac ziyaretleri ya da ortaçağdaki halka açık idamlar örnek olarak verilebilir (Stone ve Sharpley, 2008, s. 576). Ölüm, yıkım, savaş ve trajediyle ilgili alanlara yapılan ziyaretler, son yirmi yılda ölüm turizmi (thanatourism), karanlık turizm (dark tourism), ölümü sağma (milking the macabre), siyah noktalar (black spots), dehşet verici turizm (morbid tourism), ölümcül çekicilikler (fatal attractions), hüznün turizmi (grief tourism) ve acımasızlık mirası (atrocious heritage) gibi tanımlamalarla akademik çalışmalarda yer almıştır (Dann, 1995, s. 36, Seaton, 1996, s. 236, Rojek, 1997, s. 54, Blom, 2000, s. 32, Ashworth, 2004, s. 97, (“Archives for the Types of Grief Tourism”, 2017).

Karanlık turizm kavramı ilk defa Lennon ve Foley (2000, s. 9) tarafından kullanılmıştır. Karanlık turizm ölüm, keder, felaket, yıkım ve insanlık trajedilerinin yaşandığı yerlere seyahati içermektedir (Timothy, 2011, s. 19). Lennon ve Foley’in (2000, s. 9) “Dark Tourism: The Attraction of Death and Disaster”, isimli çalışmasından sonra konu üzerine yapılan akademik çalışmalar artmıştır. Akademi ve medya alanlarında karanlık turizm terimi en çok kabul edilen tanımlama olarak görülmektedir.

Lennon ve Foley’e (2000, s. 10) göre karanlık turizm ölümün metalaştırıldığı ve bazılarının tartıştığına göre sunumunun gerçek ya da kurgusal olmasına bakılmaksızın küresel iletişim pazarında ölümün tüketim için bir meta haline geldiği bir turizm türüdür. Karanlık turizm, turizm araştırmalarında dikkat çeken bir kavramdır. Ancak aşırı kapsamlı ve teorik olarak zayıftır (Dunkley, 2007, s. 372). Karanlık turizmin sınıflaması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Karanlık turizm sınıflaması

Karanlık Turizmi Bölümleri	Karanlık Turizmin Alt Bölümleri
Riskli yerler (perilous places): Güncel ve geçmişten gelen tehlikeli destinasyonlar	Korku kasabaları (towns of horror) Tehlikeli destinasyonlar (dangerous destinations)
Korku evleri (houses of horror): Günümüzden ya da geçmişten korku ve ölümlle bağlantılı yapılar	Ölüm zindanları (dungeons of death) Kötü oteller (heinous hotels)
Ölümcül alanlar (fields of fatality): Ölüm, korku, şöhret ya da kötü şöhretle anılan topraklar ve bölgeler.	Kanlı savaş alanları (bloody battlegrounds) Soykırım cehennemi (hell of the holocaust) Ünlülerin yattığı mezarlıklar (cemeteries of celebrities)
Azap turları (tours of torment): Ölüm, cinayet ve suçla ilişkili çekiciliklere turlar ve ziyaretler	Suç ve cinayet (murder and mayhem) Kötülüğü ün saldı için (the now notorious)
Ölüm temalı (themed thanatos): Ölüm ve çekilen eziyetler çevresinde temalınmış koleksiyonlar ve müzeler.	Korkunç müzeler (morbid museums) Ahlak anıtları (monuments to morality)

Kaynak: Stone (2006, s. 147)

Karanlık turizm çekiciliklerine John F. Kennedy'nin suikastta uğradığı Dallas, San Fransisco'daki Alcatraz Hapisanesi, İngiliz iç savaşıyla ilgili gösterimlerin yapıldığı Sealed Knot Topluluğu gösterilebilir (Seaton, 1996, s. 235, Blom, 2000, s. 33, Wilson, 2008, s. 23). 11 Eylül 2001'de New York şehrindeki Dünya Ticaret Merkezine düzenlenen terör saldırılarının meydana geldiği Ground Zero olarak adlandırılan alan günümüzde bir turizm çekiciliğine dönüşmüştür. Ground zero ölenlerin törenlerle anıldığı, satıcıların hatıra eşyalar sattığı, turistlerin ve hacıların ziyaret ettiği bir çekicilik yaratmıştır (Adams, 2007, s. 69).

Savaş Alanı Turizmi (Battlefield Tourism): Savaş sözcüğü “devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk, uğraşma, kavga, mücadele” ve “hayvanların birbirleriyle yaptığı mücadele, bir şeyi ortadan kaldırmak, yok etmek amacıyla girilen mücadele” şeklinde tanımlanmıştır (“Türk Dil Kurumu”, 2017).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere savaşların vuku bulduğu dönemlerde cepheleer boyunca yaşanan korkunç ölümler doğal ve yapay çevredeki yıkım ve tahribatlarıyla daha önceleri belki de turizm hareketlerine hedef olan birçok kültürel mirasın harabeye dönmesine ya da yok olmasına neden olmuştur. Bu

kadar ölüm, yıkım ve tahribatın yaşandığı bu alanların kendileri de ilginç bir biçimde birer turizm çekiciliğine dönüşmüştür.

Savaş alanları fiziki coğrafyanın savaş, seyyahlık, anma ve turizm ile sembolik mekânlara dönüştüğü ve yitip gidenlerin yaşayan birer mezarı olma anlam karmaşası ile karşı karşıyadır. Savaş alanlarının belirgin içgüdüsel tasviri ile şehitlikler ve anıtlar, tarihsel bilinç ve savaşın kültürel anılarından etkilenmiştir (“National Park System”, 2017).

Savaş alanlarına yapılan ziyaretler insanlık tarihi kadar eskidir. Tarihte birçok ünlü kişilik savaş alanlarına ziyaretler gerçekleştirmiştir. Barışsever seyahat acentacısı Thomas Cook’un ilk deniz aşırı girişimi Belçika’da yer alan Waterloo savaş alanına yapılan turdur. Ayrıca Thomas Cook’un Amerika’da gerçekleştirdiği ilk turu Gettysburg savaş alanına düzenlenmiştir. Amerikan İç Savaşı günümüzde yılda iki milyona ulaşan azımsanmayacak sayıda asker, eski muharip, hacı ve turiste Gettysburg’u ziyaret etmek için ilham kaynağı olmaktadır (Adams, 2007, s. 72).

Seaton’ın (1996, s. 236) çalışmasında savaş alanları turizmi ölüm turizminin bir türü olarak tanımlanmıştır. Antropolog Verdery (1999, s. 47) savaş alanlarına ziyareti kapsayan özel bir turizm türünü analiz etmiştir. Bu alanları ziyaret edenlerin bireysel olarak kutsal alanları ziyaret etme ihtiyacında olan ve ahlak konusunda belli bir duruş sergileyen kişiler olduğunu önermiştir. Lennon ve Foley (2000, s. 10) tüketim kültürünün evrimleşerek savaş, ölüm ve yıkım dâhil her şeyi metalaştırdığını gözlemlemiştir. Birinci Dünya Savaşı savaş alanlarının ilk karanlık turizm alanları olarak nitelendirilebileceğini önermişlerdir. Çünkü Avrupa merkezli bu büyük dünya savaşı zaman içerisinde Avrupa’da yaşayan tüm aileleri gazeteler, mektuplar, diyaloglar ve erken dönem sinema filmleri ile etkilemiştir.

Modern dünyada savaş alanlarına, ünlü kişilerin mezarlarına, kötü olaylar nedeniyle meşhur olan yerlere turizm hareket oldukça çoktur ve bu alanlara yönelen turizm hareketi tartışmasız bir fenomendir (Seaton, 1996, s. 236). Hüzün turizmi alanında hizmet veren web sitesi “grief-tourism.com” a göre hüzün turizmi türleri Tablo 3’te sınıflandırılmaktadır.

Tablo 3. Hüzün turizmi türleri

Savaş Alanı Turizmi (Battlefield Tourism)	Mezarlık Turizmi (Cemetery Tourism)
Felaket Turizmi (Disaster Tourism)	Hayalet Turizmi (Ghost Tourism)
Soykırım Turizmi (Holocaust Tourism)	Hapishane Turizmi (Prison Tourism)
Ölüm Turizmi (Thanatourism)	

Kaynak: (“Archives for the Types of Grief Tourism”, 2017)

Literatürde savaş alanı turizminin kültürel miras turizmi kapsamında ölüm turizmi ya da karanlık turizm içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ölüm turizmi ya da karanlık turizm Birinci Dünya Savaşı savaş alanları gibi birincil alanlara ziyaretleri ya da ölümler ve öldürülenlerin anıldığı Birinci Dünya Savaşı anıtları gibi ikincil alanları kapsayan ölüm ile doğrudan ya da dolaylı bağlantılı alanları kapsamaktadır (Kenneth, 2003, s. 7).

Savaş alanlarına yapılan turizm hareketine örnek olarak her sene 25 Nisan'da Avustralya ve Yeni Zelandalı turistlerin Şafak Ayini için Çanakkale'ye gelmeleri örnek gösterilebilir. Anadolu Ajansı'na göre 25 Nisan 2015'te Anzak Koyunda Avustralya ve Yeni Zelanda'dan gelen 10 bin kişiden fazla bir grup toplanmıştır ("Anzaklardan Çanakkale'de Şafak Ayini", 2017).

YÖNTEM

Yin (1984, s. 48) örnek olay araştırması metodunu gerçek yaşam bağlamı içerisinde güncel bir fenomeni ampirik bir araştırma ile inceleme olarak tanımlamış özellikle fenomen ve içeriği arasındaki sınırların açık olarak belirgin olmadığı durumlarda ve birden fazla kaynağın kanıt olarak kullanıldığı durumlarda kullanılmasını gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma Sorularının Belirlenmesi ve Tanımlanması

Araştırma kapsamında izleyen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Yaşandıkları dönemlerde ölüm, yıkım ve felaketlere neden olan savaşlar ve bunların gerçekleştiği savaş alanlarına gerçekleşen turizm olgusunu destekleyecek ve bu alanların korunması ve tanıtımına yardımcı olacak kurumlar var mıdır?

Bu çeşit kurumlar var ise bu kurumlar bu alanların korunması ve tanıtımını nasıl gerçekleştirmektedir?

Türkiye tarihinde yer alan savaşlar ve bunların gerçekleştiği savaş alanları turistik birer çekicilik olarak değerlendirilebilir mi?

Örnek Olayın Seçilmesi, Veri Toplama ve Analiz Tekniklerinin Belirlenmesi

Örnek olay araştırması için söz edilen araştırma sorularından yola çıkarak Birleşik Krallık (İngiltere) Savaş Alanları Kaynak Merkezi'nin (UK Battlefield Resource Center) incelenmesi ve bir örnek olay olarak ele alınmasına karar verilmiştir. Bir örnek olay seçilmesinin nedeni İngiltere'deki savaş alanlarıyla ilgili bu merkezin benzersiz bir merkez olmasıdır.

Örnek olay metodunun önemli avantajlarından biri de veri toplama aşamalarında birçok kaynağın ve tekniğin kullanılmasıdır. Araştırmacı araştırma sorularını cevaplamak için hangi verilerin toplanacağını ve analiz tekniklerini kullanacağını belirleyerek araştırmada ilerleme sağlayabilir. Toplanan veriler normalde ağırlıklı olarak niceldir ama nitel de olabilir. Betimleme analizi, görüşmeler, belge incelemeleri, gözlem ve fiziksel eserler bile araştırma araçları olarak kullanılabilir (“Case Study”, 2017).

Bu araştırmada belge inceleme tekniği yöntem olarak belirlenmiştir. İngiltere’deki savaş alanları merkezinin listelediği savaş alanlarının web sayfaları ve bu sayfalarda erişime ve indirmeye açık belgeler ile bilgiler araştırma kapsamında incelenmiştir.

Örnek olay metodunun önemli avantajlarından biri de veri toplama aşamalarında birçok kaynağın ve tekniğin kullanılmasıdır. Araştırmacı araştırma sorularını cevaplamak için hangi verilerin toplanacağını ve analiz tekniklerini kullanacağını belirleyerek araştırmada ilerleme sağlayabilir. Toplanan veriler normalde ağırlıklı olarak niceldir ama nitel de olabilir. Betimleme analizi, görüşmeler, belge incelemeleri, gözlem ve fiziksel eserler bile araştırma araçları olarak kullanılabilir (“Case Study”, 2017). Örnek olay yöntemi, hem bir araştırma modeli (Karasar, 2017, s.17), hem de bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Güçlüoğlu 1985, s.68, Küçükahmet 1994, s.21, Okutan 2015, s.37). Bu araştırmada belge inceleme tekniği yöntem olarak belirlenmiştir. İngiltere’deki savaş alanları merkezinin listelediği savaş alanlarının web sayfaları ve bu sayfalarda erişime ve indirmeye açık belgeler ile bilgiler araştırma kapsamında incelenmiştir.

Veri Toplama Aşaması

Araştırmada veri toplanması için ilk olarak Battlefield Trust ile bağlantıya geçilmiş, araştırmanın amacı ve konuyla ilgili yardım talep edilmiştir. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi için gerekli belgelerin elde edilmesi, sınıflandırılması ve saklanması için Battlefield Trust örgütünden izin ve belge kopyaları talep edilmiştir. Örgüt tarafından gönderilen ve savaş alanları merkezinin web sitesinden elde edilen belge ve bilgiler incelenmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Verilerin değerlendirilmesi için içerik analizi yöntemi seçilmiştir. Örgüt ve internet sitesinden elde edilen savaş alanları ile ilgili bilgi ve belgeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik Analizi

İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır (Weber: 1989, s. 5). Araştırmacılar bu teknik ile bu çeşit kelime ve kavramların niceliğini belirler, mevcudiyetlerini, anlamlarını ve ilişkilerini analiz ederler. Bu çalışmada İngiltere Savaş Alanları Kaynakları Merkezi'nin web sitesinde yer alıp listelenen savaşlar içerik analizi ile çözümlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Birleşik Krallık'taki Tescilli Savaş Alanları

Kaynak: ("Registered Battlefields", 2017)

Şekil 1'deki harita incelendiğinde Birleşik Krallık'taki tescilli savaş alanları ve isimleri kırmızı noktalar olarak görülebilmektedir. İçerik analizinin kavramsal ve ilişkiyel olmak üzere iki genel türü bulunmaktadır. Kavramsal analiz metinlerde genellikle kelimelerle ifade edilen kavramların bulunması ve sıklıklarının analiz edilmesi olarak düşünülebilir. Bunun tam tersi olan ilişkiyel içerik analizi ise analizi bir adım ileri götürerek metinler içerisindeki kavramlar arasındaki ilişkileri inceleme konusu yapar ("Case Study", 2017). Bu araştırmada Birleşik Krallık Savaş Alanları Kaynak Merkezi'nde yer alan ve Tablo 3'te listelenen savaşlar kavramsal içerik analizi ile incelenmiştir. Bu analizden elde edilecek sonuçların Türkiye'de büyük bir savaş alanı turizmi potansiyeli bulunan alanların turizm amaçlı değerlendirilmesi için yol gösterici olması öngörülmektedir.

Kavramsal içerik analizinde incelenen kavramlar net ve örtük olabilir. Net kavramları belirlemek kolay olurken gizli kavramları belirlemek daha zordur. Bu araştırmada savaş alanları kaynakları merkezinin web sitesinde yer alan savaşlara ayrılmış her bir savaş alanı sayfasındaki savaşlara ait verilen bilgiler için kullanılan kelimeler kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sorusu olarak aşağıdaki soru belirlenmiştir:

Savaş alanları turizmüne ilgi duyanlar Birleşik Krallık Savaş Alanları Merkezinin internet sitesine girdiklerinde savaş alanları ile ilgili hangi ana bilgileri edinmektedirler?

Araştırma sorusu belirlendikten sonra araştırmacı yedi aşamalı kodlama adımları ile içerik analizine başlayabilir (Carley: 1993, s. 78). Yedi aşama şu şekildedir.

Aşama Analiz Seviyesinin Belirlenmesi

Araştırmada savaş alanları merkezinde yer alan savaşlara ait internet sitesindeki her bir savaş için verilen ana unsur bilgileri incelenecektir.

Aşama Kodlanan Kavramların Belirlenmesi

İçerik analizi araştırmasında savaş alanları merkezi internet sitesinde yer alan ana unsur bilgileri olarak Tablo 4'teki kavramlar analiz edilmiştir.

Tablo 4. Savaşların ana unsur bilgileri

Savaşların İsimleri	Savaşların Tipleri
Savaşların Yer Aldığı Seferler	Savaşların Yaşandığı Dönemler
Savaşların Sonuçları	Savaşların Yapıldığı Ülkeler
Savaşların Yapıldığı Bölge	Savaşların Yapıldığı Mekânlar
Savaşların Yapıldığı Araziler	Savaşların Yapıldığı Tarihler
Savaşların Başlangıç Zamanı	Savaşların Gerçekleştiği Süreler
Savaşlarda Yer Alan Ordular	Savaşlarla İlgili Sayılar
Savaşların Yapıldığı Konumlar	Savaşlardaki Kayıplar

Kaynak: Yazarlar tarafından derlenmiştir.

Aşama Kavramların Mevcudiyeti ya da Sıklık Değerleri için Kodlanmasının Kararlaştırılması

İçerik analizi araştırmasında savaş alanları için verilen ana unsur bilgilerinin sıklık değerlerinin kodlanmasına karar verilmiştir. Metin içinde geçen kavramların sıklık değerlerinin analiz edilmesi araştırmacılara metinlerin daha geniş bir bakış açısıyla incelenmesi avantajını sağlayacaktır.

Aşama Kavramların Ayırt Edilmesi

İçerik analizi araştırmasında ana bilgileri zaten ayırt edilmiş olarak web sitesi aracılığıyla çevrimiçi ziyaretçilere sağlandığından buradaki metinler analiz edilecektir.

Aşama Metin Kodlaması İçin Kurallar Geliştirilmesi

İçerik analizinde her bir savaş için verilen ana bilgiler verilen sınıflara göre analiz edilecektir.

Aşama Konuyla İlgisiz Bilgilerin Ne Yapılacağına Kararlaştırılması

İçerik analizinde konuyla ilgisiz bilgiler analize dâhil edilmeyecektir.

Aşama Metinlerin Kodlanması

Savaş alanları kaynak merkezinin internet sayfasında yer alan 74 savaşın her birine ait temel bilgi metinleri kodlanmıştır. Yapılan çeviriler iki araştırmacının gözetiminde TURENG sözlüğü kullanılarak yapılmıştır. Savaş alanlarına ilgi duyan turistlerin ilk başvuracağı yerlerden biri günümüz enformasyon çağında internettir. Bu açıdan bu savaşlara ilişkin çevrimiçi toplu bir kaynak

niteliğinde olan savaş alanları merkezindeki savaş alanları içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan analizler tarihsel analizler değildir. Sadece bu merkezi kullanarak savaş alanlarıyla ilgili bilgilere ulaşım ilgili alanları ziyaret edecek turistlerin elde ettiği bilgilere ışık tutma amacındadır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Savaşlardan geri kalan somut fiziksel eserler antik kentler, tapınaklar ve ören yerlerinin kalıntılarıyla mukayese edilemez. Bu savaş alanlarından geriye kalan somut fiziksel eserler mezar taşları ya da anıtlardan ibarettir. Ama tarihteki hikâyeleri günümüz dünyasında somut fiziksel eserler olmasa bile insanları bu alanlara çekmektedir. Bu açılardan içerik analizi yapılması araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür. İçerik analizinde kavramlar başlıkları altında yer alan metinlerin kodlanmasına yönelik analiz şu şekildedir:

Savaşların İsimleri ve Tarihleri

Tablo 5’te 74 savaşın isimleri ve tarihleri sunulmuştur. Bu savaşlar kronolojik sıralamasına göre verilmiştir.

Tablo 5. Savaşların isimleri ve tarihleri

Brunanburh Savaşı	937 (1)
Maldon Savaşı	10 Ağustos 991 (1)
Fulford Savaşı	20 Eylül 1066 (1)
Stamford Bridge Savaşı	25 Eylül 1066 (1)
Hastings Savaşı	14 Ekim 1066 (1)
Northhallerton Savaşı	22 Ağustos 1138 (1)
Largs Savaşı	2 Ekim 1263 (1)
Lewes Savaşı	14 Mayıs 1264 (1)
Evesham Savaşı	4 Ağustos 1265 (1),
Stirling Bridge Savaşı	11 Eylül 1297 (1)
I. Falkirk Savaşı	22 Temmuz 1298 (1)
Bannockburn Savaşı	24 Haziran 1314 (1)
Myton Savaşı	20 Eylül 1319 (1)
Borough Bridge Savaşı	16 Mart 1322 (1)
Dupplin Moor Savaşı	12 Ağustos 1332 (1)

Halidon Hill Savaşı	10 Temmuz 1333 (1)
Neville's Cross Savaşı	17 Ekim 1346 (1)
Otterburn Savaşı	5 Ağustos 1388 (1)
Hamildon Hill Savaşı	14 Eylül 1402 (1)
Shrewsbury Savaşı	21 Temmuz 1403 (1)
Harlaw Savaşı	24 Temmuz 1411(1)
Blore Heat Savaşı	23 Eylül 1459 (1),
Northampton Savaşı	10 Temmuz 1460 (1)
Mortimer'in Geçidi Savaşı	2 Şubat 1461 (1)
Towton Savaşı	19 Mart 1461 (1)
Edgcote Savaşı	26 Temmuz 1469 (1)
Barnet Savaşı	14 Nisan 1471 (1)
Tewkesbury Savaşı	4 Mayıs 1471 (1)
Bosworth Savaşı	22 Ağustos 1485 (1)
Stoke Field Savaşı	16 Haziran 1487 (1)
Flodden Savaşı	9 Eylül 1513 (1)
Solway Moss Savaşı	24 Kasım 1542 (1)
Ancrum Moor Savaşı	27 Ocak 1545 (1)
Pinkie Savaşı	10 Eylül 1547 (1)
Newburn Ford Savaşı	28 Ağustos 1640 (1)
Powick Bridge Savaşı	23 Eylül 1642 (1)
Edgehill Savaşı	23 Ekim 1642 (1)
Brentford Savaşı	12 Kasım 1642 (1),
Turnham Green Savaşı	13 Kasım 1642 (1)
Braddock Down Savaşı	19 Ocak 1643 (1)
Hopton Heath Savaşı	19 Mart 1643 (1)
Seacroft Moor Savaşı	30 Mart 1643 (1)
Stratton Savaşı	16 Mayıs 1643 (1)
Chalgrove Savaşı	18 Haziran 1643 (1)
Adwalton Moor Savaşı	30 Haziran 1643 (1)
Landsdown Hill Savaşı	5 Temmuz 1643 (1)

Roundway Down Savaşı	13 Temmuz 1643 (1)
I. Newbury Savaşı	20 Eylül 1643 (1)
Winceby Savaşı	11 Ekim 1643 (1)
Nantwich Savaşı	25 Ocak 1644 (1)
Cheriton Savaşı	19 Mart 1644 (1)
Cropledy Bridge Savaşı	29 Haziran 1644 (1)
Marston Moor Savaşı	2 Temmuz 1644 (1)
Lostwithiel Savaşı	21 ve 31 Ağustos 1644 (1)
II. Aberdeen Savaşı	13 Eylül 1644 (1)
II. Newbury Savaşı	27 Ekim 1644 (1)
Auldearn Savaşı	9 Mayıs 1645 (1)
Naseby Savaşı	14 Haziran 1645 (1)
Alford Savaşı	2 Temmuz 1645 (1)
Langport Savaşı	10 Temmuz 1645 (1)
Kilsyth Savaşı	15 Ağustos 1645 (1)
Philiphauth Savaşı	13 Eylül 1645 (1)
Rowton Heath Savaşı	24 Eylül 1645 (1)
Stow on the Wold Savaşı	21 Mart 1646 (1)
II. Dunbar Savaşı	3 Eylül 1650 (1)
Worcester Savaşı	3 Eylül 1651 (1)
Drimclog Savaşı	1 Haziran 1679 (1)
Bothwell Bridge Savaşı	22 Haziran 1679 (1)
Sedgemoor Savaşı	6 Temmuz 1685 (1)
Killiecrankie Savaşı	27 Temmuz 1689 (1)
Sherrifmuir Savaşı	13 Kasım 1715 (1)
Prestonpans Savaşı	21 Eylül 1745 (1)
II. Falkirk Savaşı	17 Ocak 1746 (1)
Culloden Savaşı	16 Nisan 1746 (1)

Savaşların Tipleri

Tablo 6’da görüldüğü gibi içerik analizi sonuçlarına göre savaşların tipi olarak 48 kere Savaş, 2 kere Çarpışma, 1 kere Eğimli Savaş kavramları kullanılmıştır. 23 savaşa ait savaş tipi ile ilgili bilgi yer almamaktadır.

Tablo 6. Savaşların tipleri

Savaş (48)	Çarpışma (2)
Eğimli Savaş (1)	Bilgi yok (23)

Savaşların Yer Aldığı Seferler

Analiz sonuçlarına göre savaşların yer aldığı 36 seferin isimleri Tablo 7’de görülmektedir. Bu seferler incelendiğinde 4 savaş Edgehill, 3 savaş Güney Batı: 1643 ve 2 savaş İkinci Newbury seferleri içerisinde yer almıştır. 38 savaşa ilişkin sefer bilgilerine yer verilmemiştir.

Tablo 7. Savaşların yer aldığı seferler

Edgehill (4)	Güney Batı Seferi: 1643 (3)	İkinci Newbury Seferi (2)
Maldon Kuzey Seferi: 1066 (1)	Norman Fethi Seferi (1)	Hastings Seferi (1)
Northhallerton Seferi (1)	Evesham Seferi (1)	1319 Kuzey Seferi (1)
Borough Bridge Seferi (1)	Neville’s Cross Seferi (1)	Batı Seferi:1461 (1)
Edgcote Seferi (1)	Bosworth Seferi (1)	Stoke Seferi (1)
İkinci Bishop Savaşı Seferi (1)	Kuzey Seferi: 1643 (1)	Reading Seferi (1)
Kuzey Seferi: 1643 (1)	Gloucester Seferi (1)	Lincolnshire Seferi: 1643 (1)
Güney Seferi: 1643-1644 (1)	Cropredy Seferi (1)	Kuzey Seferi: 1644 (1)
Naseby Seferi (1)	Güney Batı Seferi: 1645-1646 (1)	Chester Seferi (1)
Stow on the Wold Seferi (1)	Worcester Seferi (1)	Monmouth İsyanı Seferi (1)
Bilgi yok (38)		

Savaşların Yaşandığı Dönemler

Tablo 8’de görüldüğü gibi içerik analizi sonuçlarına göre, 26 savaş İç Savaş, 9 savaş Ortaçağ, 8 savaş Güllerin Savaşı, 3 savaş Viking, 1 savaş Norman Fethi, 1 savaş Ortaçağ: Stephan ve Matilda İç Savaşı, 1 savaş İskoç Özgürlük Savaşı, 1 savaş Yüzyıl Savaşları ve 1 savaş Stuart Ayaklanması savaş dönemlerinde gerçekleşmiştir. 23 savaşın dönemine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 8. Savaşların yaşandığı dönemler

İç Savaş (26)	Ortaçağ (9)	Güllerin Savaşı (8)
Viking (3)	Norman Fethi (1)	Ortaçağ: Stephan ve Matilda İç Savaşı (1)
İskoç Özgürlük Savaşı (1)	Yüzyıl Savaşları (1)	Stuart Ayaklanması(1)
Bilgi yok (23)		

Savaşların Sonuçları

Tablo 9’da görüldüğü gibi içerik analizi sonuçlarına göre 13 Kraliyet, 9 Parlamenter, 7 İngiliz, 5 Yorkist, 3 İskoç, 3 Asi, 2 Viking, 2 Tartışmalı, 1 Norman, 1 Baron, 1 Tartışmalı Parlamenter, 1 Tartışmalı Kraliyet ve 1 Asi Ordusunun Yok Edilmesi zaferleri savaşlarda yaşanmıştır. 25 savaşın sonucuna ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 9. Savaşların sonuçları

Kraliyet Zaferi (13)	Parlamenter Zaferi (9)	İngiliz Zaferi (7)
Yorkistlerin Zaferi (5)	İskoç Zaferi (3)	Asilerin Zaferi (3)
Viking Zaferi (2)	Tartışmalı (2)	Norman Zaferi (1)
Baron Zaferi(1)	Tartışmalı Parlamenter Zaferi (1)	Tartışmalı Kraliyet Zaferi (1)
Asi Ordusunun Yok Edilmesi (1)	Bilgi yok (25)	

Savaşların Yapıldığı Ülkeler

Tablo 10’da görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre 51 savaş İngiltere ve 1 savaş ise İskoçya’da gerçekleşmiştir. 22 savaşın nerde gerçekleştiğine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Ağırlıklı olarak savaşlar İngiltere ana karasında gerçekleşmiştir. İngiltere’nin bu bilgiler ışığında yakın geçmişe ait savaş alanlarına sahip olmamasına karşın önemli bir savaş alanları turizmi destinasyonu olduğu söylenebilir. Türkiye’nin geniş tarihi ve kültürel miras potansiyeli göz önüne alındığında savaş alanları turizmine yönelik önemli bir destinasyon olma potansiyeli bulunmaktadır.

Tablo 10. Savaşların yapıldığı ülkeler

İngiltere(51)
İskoçya (1)
Bilgi yok (22)

Savaşların Yapıldığı Bölgeler

Tablo 11’de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre 9 savaş Yorkshire, 5 savaş Worcestershire, 4 savaş Northumberland, 3 savaş Somerset, 3 savaş Cornwall, 3 savaş Northamptonshire, 3 savaş Gloucestershire, 2 savaş Berkshire, 2 savaş Cheshire, 2 savaş Oxfordshire, 2 savaş Sussex, 2 savaş Middlesex, 2 savaş Herofordshire, 1’er savaş Essex, Durham, Shropshire, Leicestershire, Nottinghamshire, Cumbria, Tyneside, Staffordshire, Isles of Scilly, Wilshire, Lincolnshire ve Hampshire bölgelerinde gerçekleşmiştir. 20 savaşın gerçekleştiği bölgeye ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Yorkshire, Worcestershire ve Northumberland’ın savaş alanlarının fazlalığıyla öne çıkan bölgeler olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Savaşların yapıldığı bölgeler

Yorkshire (9)	Worcestershire (5)	Northumberland (4)
Somerset (3)	Cornwall (3)	Northamptonshire (3)
Gloucestershire (3)	Berkshire (2)	Cheshire (2)
Oxfordshire (2)	Sussex (2)	Middlesex (2)
Herofordshire (2)	Essex (1)	Durham (1)
Shropshire (1)	Leicestershire (1)	Nottinghamshire (1)
Cumbria (1)	Tyneside (1)	Staffordshire (1)
Isles of Scilly (1)	Wilshire (1)	Lincolnshire (1)
Hampshire (1)	Bilgi yok (20)	

Savaşların Yapıldığı Mekânlar

Savaşların yapıldığı mekânlar Tablo 12’de görülmektedir. Gerçekten de savaşların birçoğu birden fazla mekânda gerçekleşmiştir. Yaşandığı dönemlerde bu mekânlarda ölüm, yıkım ve felaketsel neden olan savaşlar modern dünyada bu mekânların birer turizm destinasyonu olarak turist çekmesini sağlayabilmektedir. Savaşların yapıldığı mekânlar birbirinden farklı mekânlar olduğu için içerik analizi uygulanmamıştır.

Tablo 12. Savaşların yapıldığı mekânlar

Maldon	Fulford	Catton
Lewes/Southover	Evasham	Myton
Borough Bridge	Berwick upon Tweed	Mordington
Crossgate	Bearpark	Otterburn

Troughend	Humbleton	Aked
Harlescott	Hardingstone	Northampton St Gilles
Mortimershire	Kingsland	Towtown
Saxton cum	Scarthingwell	Edgcote
South Mimms	Enfield	Monken Hadley
Tewkesbury	Dadlington	Stoke Golding
Shenton, Sutton Cheney	West Stoke	Presse,
Crookham	Heatherslaw	Flodden
Arthuret	Newburn	Hall
Ryton	Stella	Worcester (Lower Wick)
Kineton	Radway	Brentford
Turnham Green	Braddock	St Pinnock
Hopton	Coton	Salt
Enson	Seacroft	Poughill
Stratton	Chalgrove	Warpsgrove
Drighlington	Adwalton	Lansdown
Bishops Canning	St James	Heddington
Newbury	Enbourne	Sandleford Priory
Winceby	Henhull	Nantwich
Acton	Hurleston	Cheriton
Tichborne	Hinton Ampner	Bramdean
Bishop's Sutton	Cropredy	Wardington
Long Marston	Bilton, Tockwith	Wilstrop
Lostwithiel	Tywardreath	Golant St Sampson
Fowey	Speen and Shaw	Newbury
West Berkshire	Naseby	Sibbertoft
Clipston	Pibsbury	High Ham
Pitney	Rowton	Waverton
Christleton	Broadwell	Upper Swell
Donnington	Longborough	Worcester
Westonzoyland	Chedzoy	

*Savaşların yapıldığı mekânların çokluğu ve farklılığı göz önüne alınarak içerik analizi yapılamamıştır.

Savaşların Yapıldığı Araziler

Tablo 13'te görüldüğü gibi savaşlardan bazıları verilen bilgilere göre birden fazla arazi üzerinde yapılmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen bilgiler, savaşların yapıldığı araziler ile ilgili genel bilgiler vermesi açısından özellikle turistlerin bu alanları ziyaretleri esnasında önemli olarak düşünülebilir. Analiz sonuçlarına göre savaşların sayıları ve yapıldıkları araziler şu şekildedir: Açık Alan (29), Çayır (15), Çitlik Arazisi (14), Bozkır (11), Şehir (8), Ormanlık (5), Bataklık (3) ve Tarım Arazisi (2). İngiltere'de yer alan savaşların çoğu yakın geçmişte gerçekleşmemiştir. Türkiye'ye bakıldığında ise Çanak-kale savaşının geçtiği Gelibolu Yarımadası Tarihi Milli Parkı halen ayakta olan siperleri, şehitlikleri ve hatta batık gemileri ile günümüz dünyasında bu alanları ziyaret edecek turistler için somut çekicilikler oluşturmaktadır.

Tablo 13. Savaşların yapıldığı araziler

Açık Alan (29)	Çayır (15)
Çitlik Arazisi (14)	Bozkır (11)
Şehir (8)	Ormanlık (5)
Bataklık (3)	Tarım Arazisi (2)
*Savaşların bazıları birden fazla arazi türü üzerinde gerçekleşmiştir.	

Savaşların Yapıldığı Tarihler

Merkezde yer alan 74 savaşın tarihleri Tablo 5'te görülmektedir. Öne çıkan yıllara baktığımızda 1471 yılında 2, 1642 yılında 4, 1643 yılında 10, 1644 yılında 7, 1645 yılında 7, 1679 yılında 2 ve 1746 yılında 2 savaş meydana gelmiştir. Bu kadar eski geçmişe ait alanların savaş alanları turizmi kapsamında hatırlanıp ziyaret edilmesi gerçekten incelenmeye değer bir konudur. Türkiye'nin bu konudaki tarihi potansiyeli düşünüldüğünde gerçekten de bu konunun üzerinde durulması önemli olarak düşünülebilir.

Savaşların Başlangıç Zamanları

Tablo 14'te görülen analiz sonuçlarına göre 26 savaş sabah, 13 savaş öğlen, 1 savaş akşam ve 2 savaş belirsiz olarak tanımlanmıştır. Bu alanları ziyaret edecek turistlerin savaşlarla ilgili bu detaylı bilgilere sahip olması bu alanların merak edilmesi ve ziyaret edilme potansiyellerini artırabilir.

Tablo 14. Savaşların başlangıç zamanları

Sabah (26)	Öğlen (13)	Akşam (1)
Belirsiz (3)	Bilgi yok (31)	

Savaşların Gerçekleştiği Süre

Tablo 15’te görülen analiz sonuçlarına göre savaşların gerçekleştiği süreler Kısa (1-4 Saat) (16), Tüm Gün (15), Birkaç Saat (8) olarak kodlanmıştır. 35 savaşın gerçekleştiği sürelerle ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 15. Savaşların gerçekleştiği süre

Kısa (1-4 Saat) (16)	Tüm Gün (15)
Birkaç Saat (8)	Bilgi yok (35)

Savaşlarda Yer Alan Ordular

Tablo 16’da görülen analiz sonuçlarına göre 31 ordu Kraliyet, 22 ordu Parlamenter, 12 ordu İngilizler, 9 ordu İskoçlar, 8 ordu Asiler, 5 ordu Yorkistler, 5 ordu Lancastrian, 3 ordu Vikingler, 1 ordu Saksonlar ve 1 ordu Normanlar ve Müttefikleri taraflarından savaşlarda yer almıştır. Savaşlarda yer alan 51 orduya ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Savaşlarda yer alan orduların savaş alanları turizmdeki önemi incelenmesi gereken bir konudur. Çanakkale’de savaşan ve ölen atalarını ziyarete gelen on binlerce Avustralyalı ve Yeni Zelandalı turist bu olguya örnek olarak gösterilebilir.

Tablo 16. Savaşlarda yer alan ordular

İngiliz Kraliyet (31)	Parlamenterler (22)	İngilizler (12)
İskoçlar (9)	Asiler (8)	Yorkistler (5)
Lancastrian (5)	Vikingler (3)	Saksonlar (1)
Normanlar ve Müttefikleri (1)	Bilgi yok (51)	* Savaşan karşılıklı ordular nedeniyle toplam 148’dir.

Savaşlarla İlgili Sayılar

Analiz sonuçlarına göre 50 savaşla ilgili sayılar Tablo 17’de görülmektedir. Turistlerin bu alanları ziyaret ederken savaşı ve şiddetini değerlendirmede bu sayılar önem arz etmektedir. 24 savaşa ilişkin ise sayılarla ilgili bilgi verilmemiştir.

Tablo 17. Savaşlarla ilgili sayılar

Her iki Tarafta 3000-6000 Kişi (1)
Belirsiz (1)
Belirsiz Ama İngilizlerin Sayısı Fazla (1)
İngilizler Muhtemelen 5000-7000 Kişi Normanlar Muhtemelen 8000'den az (1)
Belirsiz Ama Bazı Kaynaklarda 16000 İskoç10000 İngiliz (1)
İngiliz (Kraliyet) 10000, Asiler (Leicester Kontu)5000 (1)
İngiliz (Kraliyet) Asilerin 3 Katı, Asiler (Leicester Kontu) 6000 (1)
İskoçlar Muhtemelen 10000-15000, İngilizler 10000-20000 (1)
Kraliyet 4000 Asiler 700 Şövalye ve Sayısı Kesin Olmayan Silahlı Takipçileri (1)
İngilizler 8000 İskoçlar 15000 (1)
İngilizler 700 Silahlı Asker 10000 Okçu ve Diğer Piyadeler, İskoçlar Yaklaşık 10000-15000 (1)
İngilizler 8000, İskoçlar 6000 (1)
İskoçlar 10000 (1)
İngilizler (Kraliyet) 14000 Asiler 10000 (1)
Yorkistler 60000 Kişi Olduklarını İddia Etti, Lancastrian 40000 Kişi Olduklarını İddia Etti (1)
Muhtemelen her iki tarafta 2000-3000 Kişi (1)
Yorkistler 40000 Kişi Lancastrian 40000 Kişi (1)
İngilizler (Kraliyet) Muhtemelen 5000-6000 Asiler Belirsiz (1)
Yorkistler 10000 Kişi Lancastrians 15000 Kişi (1)
Yorkistler 4000 Kişi Lancastrians 5000 Kişi (1)
Kraliyet 10000-15000 Asiler 5000-8000 (1)
Kraliyet 15000 Asiler 8000 (1)
İngilizler 26000 İskoçlar 35000-40000 (1)
İngilizler 3000 İskoçlar 18000 (1)
İngilizler 5500 İskoçlar 20000 (1)
Kraliyet 1000 Süvari ve Ağır Süvari Parlamenterler 1000 Süvari ve Ağır Süvari (1)
Kraliyet Güçlü 15000 Kişi Parlamenterler 15000 Biraz Üzeri (1)
Kraliyet 12000 Kişilik Ordudan 4600 Piyade Savaşa Katılan Parlamenterler 13000 Kişi (1)

Kraliyet 12000 Parlamenterler 24000 (1)
Kraliyet 5000 Parlamenterler 4000 (1)
Kraliyet 1200 Parlamenterler 1500 (1)
Kraliyet 20 Süvari Parlamenterler Çoğunlukla Silahşörlere ve Sadece 3 Süvari (1)
Kraliyet 3000 Parlamenterler 5600 (1)
Kraliyet 1000 Süvari, Ağır Süvari, Piyade Parlamenterler 1150 Süvari, Ağır Süvari (1)
Kraliyet Süvari, Mızrakçı, Silahşörlere Oluşan Dengeli Ordu, Parlamenterler Şilahşörlere (1)
Kraliyet 4000 Piyade 2000 Süvari 300 Ağır Süvariden Oluşan Dengeli Ordu, Parlamenterler 1500 Piyade 2500 Süvari (1)
Her İki Tarafa Yaklaşık 15000 Kişi (1)
Kraliyet 2500-3000 Süvari Ağır Süvari Parlamenterler 2000 Piyade 3000 Süvari Ağır Süvari (1)
Kraliyet 1000 Süvari, 2500 Piyade, Parlamenterler 2500-3000 Piyade 1800 Süvari 500 Ağır Süvari (1)
Kraliyet 5000 Kişi, Parlamenterler 10000 Kişi (1)
Kraliyet 5000 Süvari 4000 Piyade Parlamenterler 5000 Süvari 4000 Piyade (1)
Kraliyet 18000 Kişi, Parlamenterler 28000 Kişi (1)
Kraliyet 7000 Süvari 12000 Piyade, Parlamenterler 2900 Süvari 6500 Piyade (1)
Kraliyet 4000 Süvari 5500 Piyade, Parlamenterler 7300 Süvari 9300 Piyade (1)
Kraliyet Yaklaşık 12000 Kişi, Parlamenterler Yaklaşık 15000 Kişi (1)
Kraliyet 7000 Kişi, Parlamenterler 10000 Kişi (1)
Kraliyet 4000 Kişi, Parlamenterler 4000 Kişi (1)
Kraliyet 1000 Süvari 1500 piyade Parlamenterler 1750 Süvari 2000 Piyade (1)
Kraliyet Çoğunu İskoç Piyadelerin Oluşturduğu 12000 Kişi, Parlamenterler 28000 Kişi (1) Kraliyet 2600 Kişi, Asiler 3600 Kişi (1)
Bilgi yok (24)

Savaşların Yapıldığı Konumlar

Tablo 18’de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre 21 savaşın konumu belirgin, 10’u kesin belirgin, 9’u yaklaşık belirgin, 5’i muhtemelen belirgin, 3’ü alternatif alanlar, 1’i ihtilafli ve 1’i belirsiz olarak belirtilmiştir. 24 savaşa ilişkin konum bilgileri bulunmamaktadır. Uzak geçmişte yaşanan bu savaşların ve alanlarının konumlarına ilişkin somut kayıtların bulunması günümüzde bu alanların savaş alanları turistlerinin ziyaretine açık olması sonucunu doğurmuştur.

Tablo 18. Savaşların yapıldığı konumlar

Belirgin (21)	Kesin Belirgin (10)
Yaklaşık Belirgin (9)	Muhtemelen Belirgin (5)
Alternatif Alanlar (3)	Belirsiz (1)
İhtilafı (1)	Bilgi yok (24)

Savaşlardaki Kayıplar

Savaşlardaki kayıplar ile ilgili bilgiler Tablo 19’da görülmektedir. Literatür kısmında incelenen ölüm turizmi kavramı ışığında bu alanları ziyaret eden turistler için bu bilgilerin savaşlarla ilgili merak uyandırması ve karşılaştırılmaları yapılması açısından bu alanların yer aldığı destinasyonlar için önemli bir avantajdır. Analiz sonuçlarına göre 39 savaşın kayıplarıyla ilgili bilgiler yer alırken, 35 savaşın kayıplarıyla ilgili bilgilere yer verilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda savaşlarda galip olan tarafların kayıplarının kayıtlara genellikle düşük olarak geçtiği saptanırken mağlup olan tarafların ise kayıplarının fazlalığı göze çarpmaktadır.

Tablo 19. Savaşlardaki kayıplar

Belirsiz Ama Ağır Viking Kayıpları (1)
İngiliz (Kraliyet) Az Ama Belgelenen 7500-10000 Asi Kaybı Olası Değil (1)
İngilizler 1000-4000 Kayıp Verdirdiğini İddia Ediyor (1)
İskoçlar Az (1)
İngilizler Az (1)
İskoçlar Ağır (1)
İngilizler Az İskoçlar 1000 Ölü Birçok Esir (1)
Hafif (1)
Belirsiz (400 Ölü İddiaları Var) (1)
Mümkün Görünmeyen Kayıtlarda Yorkistler 10000 Lancastrian 20000 Ölü (1)
Belirsiz Ama Muhtemelen Yüksek (1)
Her İki Taraftan 1500 Ölü (1)
Yorkistler 500 Ölü (1)
Lancastrians 2000 Ölü (1)
Muhtemelen Kraliyet 1000 Ölü Asiler 100 Ölü (1)

Kraliyet Muhtemelen Sadece 100 Ölü (1)
Asiler 4000 Kadar Ölü (1)
İngilizler 4000 Ölü (1)
İskoçlar 10000 Ölü(1)
İngilizler Az (1)
İskoçlar 20 Savaşta Ölü, Birkaç Yüz Boğularak Ölen, 1500 Tutsak (1)
Az (1)
Kraliyet Çok Az (1)
Parlamenteler 30-40 ölü 100 Yaralı (1)
1000 Ölü 2000-3000 Yaralı (1)
170 Ölü, Belirsiz Sayıda Yaralı, 400 Parlamenter Tutsak (1)
İki Taraftan 50 Ölü Bilinmeyen Sayıda Yaralı (1)
Kraliyet Az (1)
Parlamenteler 200 Ölü 1500 Tutsak (1)
Toplam 300-500 Ölü (1)
Parlamenteler 300 Ölü 1700 Tutsak (1)
Az (1)
Kraliyet Az Parlamenteler 500 Ölü (1)
Kraliyet 200-300 Ölü Birçok Yaralı, Parlamenteler Sadece 20 Ölü 60'dan Az Yaralı (1)
Kraliyet 200-300 Ölü 800 Tutsak, Parlamenteler 20 Ölü Birçok Yaralı (1)
Kraliyet 200 Ölü 1500 Tutsak Parlamenteler Az Ölü (1)
Kraliyet 300 Ölü Parlamenteler 60 Ölü (1)
Kraliyet Az Ölü Parlamenteler Asker Kaçakları Dahil 700 Kişi (1)
Kraliyet 4000 Ölü 1500 Tutsak (1)
Kraliyet 100 ölü Parlamenteler 300 Ölü 6000 Tutsak (1)
Kraliyet 500-700 ölü, Parlamenteler 500-700 Ölü (1)
Kraliyet 1000 Ölü, Parlamenteler 150'den Az Ölü (1)
Kraliyet Az Ölü 5000 Tutsak, Parlamenteler Az Ölü (1)
Kraliyet 600 Ölü, 800 Tutsak Parlamenteler Belirsiz (1)

Kraliyet 200 Ölü 1500 Tutsak Parlamenterler Kısıtlı Ölü (1)
Kraliyet 3000 Ölü 7000 Tutsak Parlamenterler 200 Ölü (1)
Kraliyet 80 Ölü Asiler Muhtemelen 1000'den Fazla Ölü (1)
Bilgi yok (35)

Battlefield Trust adlı örgütün internet sitesinden elde edilen bilgiler ve savaş alanlarıyla ilgili ne tür bilgilerin kayıt altında olması gerektiğine yönelik yapılan bu çalışmanın ardından, bahse konu tarihsel veri ve bilgilerin benzerlerinin bulunabileceği, Türkiye coğrafyasında gerçekleşmiş ve potansiyel olarak ziyaret edilebilecek savaş alanlarına örnekler bulunarak Tablo 20'de sıralanmıştır. Bu savaş alanlarının her biri ile ilgili kayıtlar ortaya çıkarılmalı ve özel ilgi turizminin önemli ve yükselen bir değeri olan savaş alanı turizmi potansiyelleri ilerdeki çalışmalarda ele alınmalıdır.

Tablo 20. Kurtuluş Savaşı'nda gerçekleşen belli başlı muharebeler

Adı	Tarihi	Bölgesi	Taraflar
Başkomutanlık Meydan Muharebesi	26-30 Ağustos 1922	Kütahya (Dumlupınar)-Afyon	Türkiye-Yunanistan
Büyük Taarruz	26 Ağustos-9 Eylül 1922	Bugünkü Yalova - Bilecik - Eskişehir - Afyon - Denizli - Aydın, İzmir illeri ve içinde kalan bölge. (Batı Anadolu)	Türkiye-Yunanistan
Gediz Muharebeleri	24 Ekim-12 Kasım 1920	Kütahya (Gediz)	Türkiye-Yunanistan
Kütahya-Eskişehir Muharebeleri	10-24 Temmuz 1921	Kütahya-Eskişehir	Türkiye-Yunanistan
Sakarya Meydan Muharebesi	22 Ağustos-13 Eylül 1921	Sakarya Nehri Doğusu-Ankara	Türkiye-Yunanistan
Tellidede Muharebeleri	24-29 Haziran 1919	Ovaemir-Yeniköy-Kadıköy (Aydın)	Türkiye-Yunanistan
Birinci İnönü Muharebesi	6-11 Ocak 1921	İnönü (Eskişehir)	Türkiye-Yunanistan
İkinci İnönü Muharebesi	23 Mart-1 Nisan 1921	İnönü (Eskişehir)	Türkiye-Yunanistan
Gümrü Muharebesi	7 Kasım 1920	Gümrü (Ermenistan)	Türkiye-Ermenistan

Kars Muharebesi	30 Ekim 1920	Kars	Türkiye- Ermenistan
Oltu Muharebesi	25 Temmuz-5 Eylül 1920	Oltu (Erzurum)	Türkiye- Ermenistan
Sarıkamış Muharebesi	29 Eylül 1920	Sarıkamış	Türkiye- Ermenistan
Kovanbaşı Muharebesi	10 Ekim 1920	Osmaniye	Türkiye-Fransa
Maraş Muharebesi	21 Ocak-12 Şubat 1920	Maraş	Türkiye-Fransa Türkiye- Ermenistan
Urfa Muharebesi	9 Şubat-11 Nisan 1920	Urfa	Türkiye-Fransa

Kaynak: Yazarlar tarafından derlenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Örnek olay ve içerik analizi araştırmalarında incelendiği üzere İngiltere’de yer alan Battlefield Trust örgütü ve onun savaş alanları kaynakları merkezi savaş alanlarına gerçekleşen turizm olgusunu desteklemekte ve bu alanların korunmasına ve tanıtımına yardımcı olmaktadır. Savaş alanları kaynakları merkezinin internet sitesinde yer alan 74 savaşa ilişkin bilgiler bu alanlara yönelik turizm hareketini desteklemektedir. İçerik analizi çalışmasında incelenen bu savaşlara ilişkin bilgilerin yer aldığı metinler Türkiye’de yer alan örnek savaş alanları üzerine yapılacak benzer bir çalışma ile bu alanlar üzerine turizm hareketine katkıda bulunabilecektir.

Araştırma konusu olan Battlefield Trust örgütü tescilli savaş alanları ile ilgili bilgi bütününün oluşturulmasını sağlamıştır. Böyle bir girişim uzak tarihte yer almış savaşların yaşandığı bu alanların hem yerinin saptanması, korunması ve tanıtımı için önemli bir girişimdir. İnsanların bilgiye ulaşmak için internet olanaklarını kullandığı günümüz dünyasında tarihte yaşanmış savaşların her biri için kaynakların taranıp bilgi edinilmesi zorluğu göz önüne alındığında böyle bir merkezin varlığının savaş alanlarının tanıtımı için çok önemli işlevler yerine getirdiği öngörülebilir.

Türk tarihi göz önüne alındığında geçmişinde yaşanmış destansı hikayeler barındıran bir çok savaş ve savaş alanı bulunmaktadır. Araştırmada Kurtuluş Savaşı’nda gerçekleşen belli başlı savaşlar yer verilmiştir. Türkiye Turizm Stratejisi 2023 vizyonu: Turizmi, istihdamın artırılmasında ve bölgesel gelişmede öncü bir sektör konumuna ulaştırmak ve Türkiye’yi 2023 yılına kadar,

uluslararası pazarda turist sayısı ve turizm geliri bakımından ilk beş ülke arasında uluslararası bir marka haline getirmektir. Vizyonu ile Türkiye’de kültür turizmi kapsamında miras alanları başlığı altında geniş bir potansiyele sahip savaş alanlarımıza yönelik turizm hareketlerinin artırılması ortaya konan hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir nokta olarak görülebilir.

Araştırma ile ilgili kısıtlılıklara bakılacak olursa Örnek Olay Araştırması kapsamında sadece Battlefield Trust örgütü araştırılmıştır. Bir örneğin ele alınması savaş alanlarına yönelik turizm hareketinin daha geniş anlamda ele alınması gerekliliğini önemini ortaya koymaktadır. Daha fazla sayıda araştırmacının geçmişten günümüze var olmuş savaş alanlarını ziyaret etme hareketini günümüz dünyasında ortaya çıkan çok farklı ve yeni turistik çekiçilikleri göz önüne alarak araştırması bu alanla ilgili bilgi dağarcığının gelişmesine katkıda bulunabilecektir.

KAYNAKLAR

Alili, M. (2017). Avrupa’daki ve Türkiye’deki Hüzün Turizmi Destinasyonlarının Karşılaştırması Üzerine Teorik Bir Çalışma. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 38-50.

Adams, P, C. (2007). *Footsteps Across Time The Evolution, Use and Relevance of Battlefield Visits to the British Armed Forces*, (Crenfield University, Defence College of Management and Technology (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Crenfield.

Ashworth, G. & Tunbridge, J. (1990). *The Tourist Historic City*. New York. Belhaven Press.

Ashworth, G, J. (2000). *Heritage, Tourism and Places: A Review*. Tourism Recreation Research, 25 (1), 19-29.

Ashworth, G, J. (2004). “Tourism and the Heritage of Atrocity: Managing the Heritage of South African Apartheid for Entertainment”, *New Horizons in Tourism: Strange Experiences and Stranger Practices*, Hz. T, V, Singh, CABI, Cambridge MA,. 95-108.

Ballesteros, R. E., ve Ramirez, H., M. (2007). Identity and Community: Reflections on the Development of Mining Heritage Tourism in Southern Spain. *Tourism Management*, 28, 677-687.

Basarin, V. J. (2011). *Battlefield Tourism-Anzac Day Commemorations at Gallipoli: An Empirical Analysis*, (Deakin University, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Avusturalya.

Blom, T. (2000). Morbid Tourism -a Postmodern Market with an Example from Althorp, *Norsk Geogr Tidsskr*, 54, 29-36.

- Bowes, R. (1989). Tourism and Heritage: A New Approach to the Product. *Recreation Research Review*, 14(4), 35-40.
- Carley, K. (1993). Coding Choices for Textual Analysis: A Comparison of Content Analysis and Map Analysis. *Sociological Methodology*, 23, 75-126.
- Çelik, A. (2017). Hüzün Turizmi Üzerine Bir Derleme, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 41-55.
- Dann, G, M, S. (1995). Tourism: the Nostalgia Industry of the Future. In Theobald, *Global Tourism*, Ed. William, F, Butterworth-Heinemann, Oxford, s. 35-37.
- Dunkley, R, A. (2007). “Re-Peopling Tourism: A ‘Hot Approach, to Studying Thanatourist Experiences””, *The Critical Turn? in Tourism Studies: Innovative Research Methodologies (Advances in Tourism Research)*, Ed. Morgan I, ve Pritchard, N, Oxford, Elsevier, 371-386.
- Fyall, A., ve Garrod, B. (1998). Heritage Tourism: at What Price?. *Managing Leisure*, 3 (4), 213-228,
- Gunn, C. A. (1997). *Attractions: First Power, Third Ed., Vacationscape*, Taylor & Francis, Washington.
- Güçlüoğlu, K. (1985). *Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Hewison, R. (1987). *The Heritage Industry: Britain in a Climate of Decline*, Methuen, Londra.
- Hollinshead, K. (1988). “First Blush of the Long Time: The Market Development of the Australia’s Living Aboriginal Heritage: Tourism Research Expanding Boundaries”, Proceedings of the 19th Annual Conference of Travel and Tourism Research Association, s. 183-198.
- Jamal, T, B, ve Kim, H. (2005). Bridging the Interdisciplinary Divide: Towards an Integrated Framework for Heritage Tourism Research. *Tourist Studies*, 5 (1), 55-83.
- Johnson, P. ve Thomas, B. (1995). “Heritage as Business”, *Heritage, Tourism and Society*, Ed. Herbert, D., Mansell Publishing House, Londra, s. 170-190.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1998). *Destination Culture: Tourism, Museums and Heritage*. Berkeley : Ca: University of California Press.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kenneth, E, F. (2003). *Shadowed Ground: America’s Landscapes of Violence and Tragedy*, Revised Edition, Austin: University of Texas Press, Texas.

- Kurnaz, H. A., Çeken, H. ve Kılıç, B. (2013). Hüzün Turizmi Katılımcılarının Seyahat Motivasyonlarının Belirlenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 57-73.
- Küçükahmet, L. (1994). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Lowenthal, D. (2005). Natural and Cultural Heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 11 (1), 81-92.
- Lennon, J. J. ve Foley, M. (2000). *Dark Tourism: The Attraction of Death An Disaster*, Continuum, Londra.
- Lloyd, D. W. (1998). *Battlefield Tourism Pilgrimage and the Commemoration of the Great War in Britain, Australia and Canada*, Berg, New York.
- MacCannell, D. (1999). *The Tourist*, MacMillan, Londra.
- Mckrecher, B., Cros, H., ve Mckrecher, R. (2002). *Cultural Tourism: The Partnership Between Tourism and Cultural Heritage Management*, Haworth Hospitality Press, USA, s. 23.
- Miles, S.T. (2011). *Battlefield Tourism: Meanings and Interpretations*, (University of Glasgow, College of Arts, Yayınlanmamış Doktora Tezi), Glasgow.
- Nuryanti, W., (1996). Heritage and Postmodern Tourism. *Annals of Tourism Research*, 23 (2), 249-260.
- Okutan, M., (2015). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Prentice, R. (1993). *Tourism and Heritage Attraction*. Londra: Routledge.
- Prideaux, S. (2007). "Echoes of War: Battlefield Tourism", *Battlefield Tourism History, Place and Interpretation*, Ed. Ryan, C., Elsevier, Londra, s. 17-27.
- Rojek, C. (1997). "Indexing, Dragging and the Social Construction of Tourist Sights", *Touring Cultures*, Hz. Rojek, C, ve Urry, J, Routledge, Londra,. 52-73.
- Rose, G. (1995). "Place and Identity: A Sense of Place", *A Place in the World?: Places, Cultures and Globalization*, Ed. Massey, D. ve Jess, P., Oxford University Press, Oxford, s. 87-132.
- Schouten, F. (1995). "Heritage as Historical Reality", *Heritage, Tourism and Society*, Ed. Herbert, D., (pp. 21-31). Mansell Publishing House, Londra, s. 21-31.
- Seaton, A. V. (1996). "Guided by the Dark; from Thanatopsis to Thanatourism", *International Journal of Heritage Studies*, 2 (4), s. 234-244.
- Sharpley, R. (2009). *Shedding Light on Dark Tourism*. The Darker Side of Travel The Theory and Practice of Dark Tourism Ed. Sharpley R. ve Stone P.

Smith, V. L. (1998). War and Tourism: An American Ethnography. *Annals of Tourism Research*, 25 (1), 202-227.

Stone, P, R. (2006). A Dark Tourism Spectrum: Towards a Typology of Death and Macabre Related Tourist Sites Attractions and Exhibitions. *Tourism: An Interdisciplinary International Journal*, 52 (2), 145-160.

Stone, P, R, ve Sharpley, R. (2008). Consuming Dark Tourism: A Thanatological Perspective. *Annals of Tourism Research*, 35 (2), 574-595.

Timothy, D, J, ve Boyd, S, W. (2006). Heritage Tourism in the 21st Century: Valued Traditions and New Perspectives. *Journal Of Heritage Tourism*, 1 (1), 1-16.

Timothy, D, J. (2011). *Cultural Heritage and Tourism: An Introduction*, Channel View, Ontario.

Urry, J., (1990). *The Tourist Gaze*. London:Sage.

Verdery, K. (1999). *The Political Lives of Dead Bodies: Reburial and Post Socialist Change*. New York: Columbia University Press.

Weber R. P., (1989). *Basic Content Analysis*. London: Sage.

Wilson, J, Z. (2008). *Prison: Cultural Memory and Dark Tourism*. New York: Peter Lang Publishing.

Yin, R, K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park CA: Sage.

INTERNET KAYNAKLARI

Anzaklardan Çanakkale’de Şafak Ayini. (2017).

http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/04/150425_gelibolu_safak_ayini (Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2017).

Archives for the Types of Grief Tourism. (2017)

<http://www.grief-tourism.com/category/types-of-grief-tourism/> (Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2017).

Arts and Culture. (2014).

<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/4172.0main+features172014> (Erişim Tarihi: 7 Mart 2017).

Battlefield Trust. (2017)

<http://www.battlefieldstrust.com/resource-centre/index.asp> (Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2017).

Case Study. (2017).

<https://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/1391d1b.htm> (Erişim Tarihi: 17 Mayıs 2017).

Cultural and Heritage Tourism Development. (2014).

<http://www.destinationbc.ca/getattachment/Programs/Guides-Workshops-and-Webinars/Guides/Tourism-Business-Essentials-Guides/TBE-Guide-Cultural-and-Heritage-Tourism-Jan2014.pdf.aspx> (Erişim Tarihi: 16 Mayıs 2017).

Cultural Heritage Traveler. (2014)

http://tinet.ita.doc.gov/outreachpages/download_data_table/2014-cultural-heritage-profile.pdf (Erişim Tarihi: 18 Şubat 2017)

Managing Cultural World Heritage. (2017)

<http://whc.unesco.org/document/125839> (Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2017).

National Park System. (2017).

https://www.nps.gov/tps/how-to.../charter_draft5.doc (Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2017).

Registered Battlefields. (2017)

<http://www.battlefieldstrust.com/media/314.pdf> (Erişim Tarihi: 17 Mayıs 2017).

Türk Dil Kurumu. (2017).

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58f7b837b69a60.38238929 (Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2017).

Why Battlefields Matter?. (2017).

<http://www.battlefieldstrust.com/page50.asp> (Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2017).

World Heritage List. (2017).

<http://whc.unesco.org/en/news/1500/> (Erişim Tarihi: 21 Şubat 2017).

Extended Abstract

Commodification of the experiences and materials that Urry (1990, s. 33) defines as “Tourist Gaze” has created many tourism experiences in today’s modern society. There are many options that promote tourism and motivate visitors together with the developing communication tools. Battlefield tourism can be regarded as a tourism movement being part of the heritage tourism industry (Miles, 2011, s. 3). Wars and the fields associated with conflicts have long been discussed in terms of heritage tourism in a broad context (Sharpley, 2009, s. 24). Pain, sadness, distress, anguish, fear and death experienced as a result of the war have been affecting people and a tourism movement has been seen in such places (Kurnaz et al., 2013, s. 57). Wars have led to terrible deaths along the fronts and the destruction of the natural and artificial periphery. Wars also have led to the destruction of many cultural heritages that had probably been the focus of tourism movements in pre-war times. These areas of death, destruction and disappearance have become contradictionally an attraction for tourism itself in the post-war periods. Battlefields are places where physical geography is transformed into symbolic spaces through war, travel, commemoration, and tourism. At the same time they are the graves of those who died in battle. This situation brings ambiguity for such places. The martyrdoms and monuments were influenced by historical consciousness and the cultural memories of war, along with a clear instinctual description of the battlefields. Visits to battlefields are as old as the history of mankind. In the past many famous personages have made visits to the battlefields. Peaceful travel agent Thomas Cook’s first offshore initiative is the Battlefield of Waterloo in Belgium. Thomas Cook’s first tour in America was also organized to visit the battlefield of Gettysburg. The American Civil War is a source of inspiration to visit Gettysburg for a number of troops, ex-combatants, pilgrims and tourists who reach two millions of people annually today (Adams, 2007, s. 72). In the study of Seaton (1996, s. 236), battlefields are defined as a type of tourism death tourism. The anthropologist Verdery (1999, s. 47) analyzed a special type of tourism involving visits to battlefields. He suggested that visitors to these areas were individuals who needed to visit the sacred sites individually and had a certain stance on morality. Lennon and Foley (2000, s. 10) have observed that consumption cultures have evolved and commodified everything, including war, death, and destruction. They suggested that battlefields of First World War can be described as the first visiting areas of dark tourism. Because, this war affected all the families living in Europe in due course by newspapers, letters, dialogues and early motion picture films. In literature, battlefield tourism seems

to be involved in death tourism or dark tourism within the scope of cultural heritage tourism. Death tourism or dark tourism includes areas directly or indirectly linked to deaths, including visits to primary areas, such as World War I battlefields, or secondary areas such as the First World War memorials of deaths and losses (Kenneth, 2003, s. 7). As an example of the tourism movements to the battlefields, Australians and New Zealanders (Anzacs) coming to Çanakkale for “Dawn Rite” on 25th of April every year can be given for Turkey. According to Anatolian News Agency, on April 25th, 2015, more than ten thousand people from Australia and New Zealand gathered at Anzac Bay. It was decided to realize a case study in order to underline the importance of battlefield tourism. Examination of UK Battlefield Resource Center was considered as a case study. One of the reasons for choosing this center as a case study is its uniqueness in UK. To collect data, Battlefield Trust Resource Center was contacted at first, and the purpose of the research was explained. Copies of permits and documents have been requested from the Battlefield Trust organization for the collection, classification and storage of the documents required for the collection and analysis of the data. The documents and information sent by the organization and obtained from the website of the battlefield center were examined. Content analysis method was selected for the evaluation of the data. Information and documents related to the battlefields obtained from the organization and the web site were analyzed by content analysis method. As examined in the case study and content analysis study, the Battlefield Trust in England and its battlefield resources support the realization of tourism in the central war sites and help to protect and promote these areas. The information of the 74 battles on the website of the Center for the Battlefields, supports the tourism movement in these areas. Texts with information on these kinds of wars could contribute to a similar work on the exemplary battlefields in Turkey. When history is taken into account, there are many wars that contain epic stories of the Turks in the distant and recent past. Tourism Strategy of Turkey 2023 Vision is to increase tourism and to become a pioneer sector in regional development and to make Turkey an international brand among the first five countries in terms of number of tourists and tourism revenue in international markets until 2023. Vision can be seen as an important point in the realization of the objectives of increasing tourism movements towards battlefields with a wide potential under the title of heritage sites in Turkey in culture tourism.

ÖĞRENCİLERDEKİ OKUMA ALIŞKANLIĞININ ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ*

Ercan AKSOY**

Duygu Saniye ÖZTÜRK***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumlarını, öğretmenlerinin ve kendilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışmaktır. Tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubu, Bolu İlinde 110 ilköğretim öğretmeni ve 252 ilköğretim öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma Alışkanlığı Öğrenci Anketi” ve “Okuma Alışkanlığı Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada anket yoluyla toplanan verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin tamamına yakını kendisinde okuma alışkanlığı olduğunu, öğretmenlerin tamamına yakını da öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, okuma alışkanlığı kazandırma konusunda velilerle çalışmalar yaptıkları ancak sınıf kitaplıklarındaki yayın türlerinin çok çeşitli olmadığı, sınıf olarak yayın abonelikleri olmadığı ve öğrencilerinin sınıf kitaplıklarından aktif olarak faydalanmaları için çok çaba göstermedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenler arasında televizyon izlemeyi ve bilgisayar oyunlarını okumaya tercih etme yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim okulu, okuma becerisi, okuma ilgisi, okuma alışkanlığı

* Bu çalışma Ercan Aksoy tarafından Yrd. Doç. Dr. Duygu Saniye Öztürk danışmanlığında hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına İlişkin Veli Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

** Sınıf Öğretmeni, MEB, Yunus Emre İlkokulu, Bolu, ercan-aksoy-@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. ozturk_d@ibu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 31.05.2017 Kabul Tarihi: 18.12.2018

DETERMINATION OF READING HABITS OF STUDENTS ACCORDING TO THE VIEWS OF STUDENTS' AND TEACHERS'

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the status of the reading habits of elementary school students, according to their own opinions and teacher's views. Descriptive survey model is used in the study. The study was conducted with 110 primary teachers and 252 students in Bolu. In the study, "Student Reading Habits Questionnaire" and "Teacher Reading Habits Questionnaire" which prepared by the researcher were used as data collection instruments. In the analysis of the collected data, questionnaire percentage and the frequency values were used. According to findings it is determined that almost all of the students are in the view that they possess reading habits. Almost all of the students have reading habits. Almost all of the teachers stated that they followed their students' reading habits development. The teachers do work with the parents in having their students gain reading habits, but publication types in the class library are not very varied, there is no subscription to publications in classes. At the same time, the teachers do not put effort to have their students use actively the class library. Another finding is that the students have preferred computer games, and watching TV instead of reading.

Keywords: Elementary school, reading skills, reading interest, reading habits

GİRİŞ

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eden bireylerin bu gelişmeler hakkında araştırma yapması, bilgi sahibi olması, sahip olduğu bilgileri anlaması, yorumlaması ve kullanması için öncelikli olarak okumayı bilmesi gerekir. Okumayı, Coşkun (2002) "görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği, insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisi" olarak tanımlamıştır. Akyol (2005, s. 1) ise okumayı; "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlamıştır.

Okuma kendi başına bir okul olarak düşünülebilir. Eğitimcilerin gelecek için öngördüğü eğitim modeli "yaşam boyu eğitim" ilkesi içinde yer alan kendi kendine eğitimidir. Bu modelde yalnızca okuldaki eğitim yeterli olmamaktadır. Birey bilim, teknoloji ve sosyal alandaki gelişmelere uyum sağlamak

için sürekli kendini geliştirmek zorundadır. Bunun için de birey sürekli okumaya gereksinim duyar. Her okur kendi eğilimlerine, gereksinimlerine göre kendini yetiştirebilir. Düşün ve düş gücünü okuma ile geliştirebilir. Böylelikle okuma, insanın yaşamını tekdüzelikten kurtarabilir (Özdemir, 1983; Tosunoğlu, 2002). Diğer taraftan okuma eyleminin gerçekleşmesinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlar birbiriyle ilişki içerisinde. Okumanın bilişsel boyutu, okunan bir metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Okumanın duyuşsal boyutu; kişinin okumaya yönelik olan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özellikleri kapsamaktadır. Okumanın devinişsel boyutu ise, okuma sırasında kasların kasılma ve gevşemesiyle ortaya çıkan devinim, kasların kasılma ve gevşemesine bağlı etkinliklerin ele alınmasıdır (Güleryüz, 2002). Buradan okuma eyleminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutların her hangi birinin olmaması durumunda okumanın gerçekleşmeyeceği sonucu çıkarılabilir.

Okuma eylemi bireylerin yaşamlarında çok önemli bir yere sahiptir. Hızlı teknolojik gelişmeler ile bu gelişmelerden kaynaklanan birçok yenilik söz konusudur. Bireyler bütün bu gelişmelerden ve yeniliklerden en çok okuma yoluyla bilgi edinebilir. Bunun yanında yaşamın her alanında gerekli olan okuma eyleminin etkililiği için yaşam boyu sürdürülmesi önemlidir. Bireylerin okuma eyleminden gerçek anlamda yararlanabilmeleri için, okuma ilgilerini genişletmeleri ve yaşam boyu sürecek okuma alışkanlıkları edinmeleri önemlidir (Suna, 2006). Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olur. Bu nedenle, eğitim sistemi, öğrencilere hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırabileceği gibi, öğrencileri araştırma yapmaya özendirerek öğretmen ve ders dışı bilgi kaynaklarına da yönlendirilir (Devrimci, 1993).

Çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılması, okuma alışkanlığının devamlılığı ve pekiştirilmesi konusunda aile, okul, öğretmen ve bunlar dışında da pek çok önemli faktör rol oynamaktadır (İnan, 2005). Çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesi öncelikle kendi yetenek, ilgi ve isteğine, aile ilişkilerine, aile bireylerinin çocuğa iyi örnek olmasına ve çocuklarına elverişli bir ortam hazırlamalarına bağlıdır. İkinci olarak okul ve sınıf kütüphanelerinin işlevselliğine, öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarına, eğitim programlarının konu ile ilgili amaçlarına bağlıdır. Son olarak da, çok genel anlamıyla,

çevresel faktörlerin tutumuna ve çocuklar için sundukları altyapının kapsamlılığına bağlıdır. Çocuklarda okumaya karşı ilgiyi ve okuma alışkanlığını kazandıran etkenlerin, çocuğun kendi isteği, ailesi ve öğretmenleri ve hatta kütüphaneciler de olduğu söylenebilir (Bayram, 1990; Çakmak ve Yılmaz, 2009; Jones, 1996).

Çocuklara ilköğretim okullarında okuma becerisini büyük ölçüde öğretecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada sahip olduğu yeterlilikler büyük önem taşıyabilir. Çocuk okula başlarken ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmenini taklit eder, çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin ise okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyüktür (Maraşlı, 2005). Okuma alışkanlığı açısından öğretmenlere düşen temel görev, öğrencilerin bağımsız öğrenciler ve yaşam boyu okuyan ve yazan bireyler olmalarını sağlamaktır. Bazı çocuklar okumayı sever, okuma ile ilgili ödevleri zevkle yaparlar. Çocukların çoğu ise okumaya olumsuz bir biçimde yaklaşır ve bunun bir sonucu olarak okulda başarısız olurlar. Öğretmenlerin çocukların okumaya karşı geliştirdikleri tutumu fark etmeleri, onu değiştirebilmek ve geliştirebilmek için çaba sarfetmeleri gerekir (Garrett, 2002; Tompkins, 1997). Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerine, okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için, değişik içerik ve türlerde okuma gereçlerini tanıtmaları, tanıtılan okuma gereçlerinin okunmasını sağlaması ve bunu gerçekleştirebilecekleri çevreleri düzenlemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Wilhelm, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerine okuma gereçlerini ilgilerine göre nasıl seçebileceklerini ve seçtikleri gereçleri nasıl elde edebileceklerini de öğretmesi gerektiği önemlidir (Wilhelm, 1997). Öğretmenler kitap seçerken öğrencilerin zorlanmaksızın okuyabilecekleri seviyede gereçler seçmelidir. Öğrencilerin kendi okuma gereçlerini seçmelerine izin vererek onları cesaretlendirmelidir. İnsanlar karşılaşacakları şeyler hakkında ne kadar ön bilgiye sahiplerse, o denli heyecanlanırlar. Çocuklar da okurken, ön bilgiye sahip oldukları konulara daha fazla ilgi duyarlar. Bu nedenle öğretmenler okunacak gereçler hakkında öğrencilerine önceden bilgi vermelidirler. Öğrenciler kendi okuma süreçlerini yönetebilmeli ve öğretmenler bu konuda öğrencilerini cesaretlendirmelidirler. Sınıf içinde okuma gereçlerine ilişkin sohbetler yapılmalı, karakterler, kurgular, olaylar hakkında konuşulmalıdır. Ayrıca öğretmenler teknolojiyen de yararlanmalıdırlar (Hunter, 2005; Smith ve Wilhelm, 2002; Snow, 2002).

Öğretmenin, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik eden bir birey olması gerekir (Keleş, 2006). Öğretmenin sınıf ve okul kütüpha-

nelerini esaslı bir şekilde incelemesi, hangi kitapların hangi seviyedeki öğrencilere, hangi açılardan uygun olduğunu, hangi kitaplardan hangi derslerde yararlanılabileceğini tespit etmesi, bunların yanında yeni yayınları izleyip yeni kitaplar temin etmesi gerekmektedir (İpşiroğlu, 1997). Okulun kütüphaneye olanakları da okuma alışkanlığı kazandırma açısından önem taşımaktadır. Okul kütüphaneleri hem kitap okuma ve ödünç alabilme yeri olması, hem de kütüphane kullanımına alışılması açısından çok önemlidir. Sınıf kitaplıklarından öğrencilerin okuma gereçlerini özgürce seçmeleri, ödünç almaları sağlanmalı ve kendi seçimlerini okumaları için zaman ve izin verilmelidir (Sanacore, 1997; Yıldız, 2003).

Sınıf kitaplığı uygulaması korunup geliştirilmesi gereken bir düzendir. Okuma alışkanlığının kazandırılması, öğrencinin nitelikli okuma malzemesine kolaylıkla, doğrudan ulaşabilmesine bağlı olmakla birlikte, sınıf kitaplığı, çocukların kitapla yakından tanışıp kaynaşmalarına fırsat vermesiyle önem kazanabilir (Güngördü, 2006). Öğretmenler, sınıf kitaplığına eklenecek okuma gereçlerini seçerken, öğrenci sayılarını, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini göz önüne almalıdır. Seçilecek okuma gereçlerinin uygunluğuna karar vermek için en iyi yol, öğretmenlerin bu okuma gereçlerini okuması, öğrencileri ya da diğer öğretmen arkadaşları ile tartışmasıdır. Öğrencilerin okumayı yaşam tarzı haline getirmeleri için, romanlar, biyografiler, antolojiler, sesli kitaplar, bilgisayar yazılımları, dergiler, gazeteler ve diğer kaynakları incelemeleri yararlı olabilir, bu nedenle iyi kurulmuş bir sınıf kitaplığı öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerini destekleyebilir (Sanacore, 1997). Öğretmenin sınıf içinde düzenleyeceği okuma saatleri, çocukların zengin okuma becerileri kazanmalarına yardım edebilir. Bu nedenle de öğrencilere, özellikle kendi seçtikleri okuma gereçlerini okumaları için, her gün en az otuz dakika zaman verilmelidir. Öğrencilerin bu okuma saatlerinde tek başlarına sessiz okuma yapmaları, daha sonra okudukları okuma gereçleri hakkında arkadaşlarıyla sohbet etmesi etkili olabilir. Çocuklar okuduklarını paylaşmayı sever, sevdiği bu paylaşım çocukların okuma becerilerini geliştirebilir ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardım edebilir (Calkins, 2001). Öğretmenlerin temel rolleri, öğrencilerin değişik okuma gereçleri kullanmalarını, sesli okumalarını desteklemesi ve okumadan uzaklaştıracak ortamların önüne geçmesini sağlamaktır. Bu roller tüm ders öğretmenleri için geçerlidir ve en önemli şeyin yaşam boyu okuma alışkanlığı kazanmanın temel bir etkinlik olduğu mesajını öğrencilere vermektir (Sanacore, 1991). Okumayı sevmeyen bir öğretmenin öğrencilerine bu mesajı vermesi ve öğrencilerinin okuma sevgilerini ve alışkanlıklarını güçlendirmesi beklenemez (Draper, Barksdale- Ladd ve Radencich, 2000).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin etkili olmadığını belirten araştırmalar olmasına rağmen (Çetinkaya, 2004; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Ülper, 2011), etkili olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Keleş, 2006; Güngör, 2009; Sünbül ve diğ. 2010; Sever, Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut, 2013). Bu araştırmalarda kız çocukların erkek çocuklara göre okumaya daha eğilimli ve istekli oldukları ve erkek çocuklardan daha çok kitap okudukları saptanmıştır. Çocukların okul yaşantılarında öğretmenlerinin yanında diğer okul çalışanları ve aile tarafından da çocuklarda okumaya karşı ilgi ve merak uyandıracak, okumaya özendirilecek, sevdirecek ve okumayı geliştirecek planlamaların ve düzenlemelerin yapılması önemlidir. Bunlar yapılırken öğrencilerin meraklarını giderecek araç-gereç ve ortamların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde ayarlanması onların okumaya karşı olumlu bir tutum sağlamalarına ve okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Jones (1996)'un bu konuda yaptığı araştırmada, çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmen ve kütüphanecilerin anahtar model oldukları ortaya çıkmıştır. Aile ve çevrenin çocuğu okumaya teşvik etme konusunda çok çaba göstermediklerini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Ülper, 2011; Güngör, 2009; Yılmaz, 1993; Yılmaz, 2004; Sünbül ve diğ. 2010; Jensen, Papp ve Richmond, 1998). Ancak bu konuya diğer taraftan bakıldığında çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmaması durumu da söz konusudur. Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarında, televizyonun çocukların içsel motivasyonları için önemli bir caydırıcı olması, velilerin yeterince başarılı bir model olamaması, çocuğuna kitap hediye etmemesi, kitabevine götürmemesi, kitap seçiminde çocuğuna yardımcı olmaması ve çocuğun okumalarına tepkisiz kalması gibi etkenler neden olabilmektedir (Jensen, Papp ve Richmond, 1998; Sünbül ve diğ., 2010; Yılmaz, 1993). Televizyon çocuklara kolay bilgi edinme alışkanlıkları vererek, okuma zevkini azalttığı, okuma süresini kısalttığı savunulmaktadır (Şahin, 1989). Televizyon, internet, video oyunları, bilgisayarlar ve dijital medyaya ayrılan zamanın fazlalaşması, yazılı medyaya ilgiyi azalttığı bilinmektedir (Zhiming, 2000; Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Televizyon izleme çocukların ders çalışma ve zevk için okumalarını engellediği için yoğun bir biçimde eleştirilmiştir. Birçok araştırma bulgusu bu eleştirileri desteklemekte ve televizyon izleme ile okuryazarlık gelişimi arasındaki olumsuzluğun altını çizmektedir. National Center for Education Statistics (NCES)'in 1998 yılında, Amerika'da 4. 8. ve 12. sınıf öğrencileri arasında düzenlediği anket; günde 3 saat televizyon izleyen öğrencilerin, 4 saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilere göre okumada daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Donahue, Voelkl, Campbell and Mazzeo, 1999). Dördüncü sınıf öğrencile-

ri üzerinde yapılan bir araştırmada da çocukların okuma kültürü düzeyleri yükseldikçe, televizyon, bilgisayar/internet kullanımına ayırdıkları sürenin azaldığı ortaya çıkmıştır (Sever ve diğ., 2013). Bunların yanında çocukların bilgisayar kullanımlarının da okuma alışkanlığı kazanamamalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Örneğin Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007)'ın öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının onların okuma alışkanlıklarına etkisini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda bilgisayarın, okumadan alınan zevkin azalmasına, okuma başarısının düşmesine, kitap okumaya ayrılan zamanın azalmasına, hayal gücünün gerilemesine ve sık televizyon izlenmesine de yol açabileceği öne sürülmektedir (Beentjes, Koolstra, Marseille ve Voort, 2001; Birkets, 2004; Brant, 2003; Markoff, 2000; O'Toole, 2000).

Türkiye'nin okuma becerisi ve okuma alışkanlığıyla ilişkili durumu incelendiğinde, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede ilköğretim 4.sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırma sonuçlarına göre Türk öğrencilerin okuma becerilerinin Uluslararası standartların altında olduğu saptanmıştır (EARGED, 2003). PISA'nın 2003 yılında otuzu OECD üyesi, on biri diğer ülkelerden olmak üzere toplam 41 ülkeyi kapsayan araştırmasında, okuduğunu anlama alanında Türkiye'nin ortalamasının 441 puan olduğu ortaya çıkmıştır. Bu puanla Türkiye, projeye katılan ülkeler arasında Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelerden daha yukarıda gözükmeyle beraber, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. Türkiye bu araştırmanın neticesinde iyi bir gelişim çizgisi gösterememiş ve 41 ülke arasında ancak 33. sırayı alabilmiştir (EARGED, 2005). 2006 PISA okuma becerileri testi sonuçlarına göre ülkemiz otuz OECD ülkesi arasında 28. diğer taraftan PISA'ya katılan 56 ülke içerisinde ise 37. sıradadır. PISA okuma becerileri testi sonuçları kolaydan zora doğru beş düzeyden oluşmaktadır. Ülkemizden bu sınava giren öğrenciler ancak alttan 2. düzeye kadar çıkabilmişlerdir (EARGED, 2007). 2009 PISA sonuçlarına göre ise, ülkemizin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 464'tür. Bu puanla Türkiye projeye katılan 60 ülke içerisinde 39. sırada, OECD üyesi 33 ülke içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır (EARGED, 2010). Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın ülke çapında 6212 kişiyle yaptığı araştırmada 7-14 yaş grubundaki bireylerin sadece %35.4'ünün seçici ve düzenli okuduğu ve halkımızın halk kütüphanelerinden yararlanma ihtiyacının

olmadığı bunun nedenleri ise, kütüphane kullanma alışkanlığının olmaması (%43.5), okumayı sevmeme (%16.2), bilgi ihtiyacını internette karşılama (%12.1) ve kütüphanelerin sevilmemesi (%9.4) olarak saptanmıştır (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2011).

Yukarıda incelendiği üzere, Türkiye okuma becerileri alanındaki başarısıyla diğer ülkelere göre son sıralarda yer almakta ve genç nüfusun okuma alışkanlığı oranı oldukça düşüktür. Bu durumda çocuk ve gençlerin okuma alışkanlığını özellikle öğrenim gördükleri yaşlarda kazanmaları bu alışkanlığın sonraki yaşantılarında da devam etmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle özellikle okul çağında bütün derslerin temeli olan okuma becerisini geliştiren okuma alışkanlığı kazanımı incelenmesi gereken önemli bir konudur. Öğrencilere ilköğretim döneminde okuma alışkanlığı kazandırılması, onların yaşam boyu çevresini daha iyi tanınmasına, kendisini daha iyi ifade edebilmesine, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesine olanak sağlayabilir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını incelemek için, ilk önce çevresindeki insanlara, okuma kaynak ve araçlarına, okuma ortamlarına ve öğrencilerin bunlarla olan etkileşimine bakılabilir. Bu araştırma ile ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin kendilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmuş ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında ilköğretim sürecinin etkisi ve önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, okuma alışkanlığı kazandırmada küçük yaşların önemi ve ilköğretim sürecinin bu konudaki etkisinin ortaya konulması ve okuma alışkanlığı kazandırmada öğrencileri etkileyen olumlu ve olumsuz etmenlerin saptanması açısından da önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerinin okuma alışkanlığı durumlarını ve öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmaları (model olma, okuma araç-gereçleri bulundurma, okuma saati, okuma ortamı, kütüphane kullanımı vb.) öğrenci ve öğretmen görüşleri yoluyla belirlemeye çalışmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorularla ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı durumları ile öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmadaki uygulamaları ve görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı durumları ile okuma alışkanlığını kazanmaya karşı ilgi ve görüşleri nelerdir?

Araştırma; Bolu İli Merkezi ve ilçelerinden 15 ilköğretim okulu, bu okullarda öğrenim gören 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenleri, araş-

tırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerde sorulan sorular ve bu sorulardan elde edilecek olan öğrenci ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Bu bağlamda, bu çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma durumları, öğretmenlerinin ve kendilerinin görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

İlköğretim 2., 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı durumları ile bu öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik çalışmaların belirlenmesi için kendilerinin, öğretmenlerinin görüşleri ile toplanacak veriler araştırma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu Bolu İl Merkezinden 10, Bolu ili ilçesi Gerede'den 1, Mudurnu'dan 2, Yeniçağa'dan 1 ilköğretim okulunun 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmuştur. İlköğretim 1. sınıf öğrencileri okuma yazma öğrenme sürecinde olduklarından ve anketi dolduracak yeterlilikte olmadıklarından dolayı araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Bolu il merkezinde toplam 35 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bolu ili ilçelerinde ise sırasıyla; Dörtdivan'da 4, Gerede'de 7, Göynük'de 7, Kıbrısçık'ta 1, Mengen'de 5, Mudurnu'da 8, Seben'de 2, Yeniçağa'da 3 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Araştırma grubuna dahil edilecek ilçelerin belirlenmesinde Bolu iline uzaklıkları esas alınmıştır. İlçelerin Bolu'ya olan mesafeleri en yakından uzak olana göre şu şekildedir; Yeniçağa-Bolu: 38 km., Dörtdivan-Bolu: 45 km., Mudurnu-Bolu: 52 km., Gerede-Bolu: 54 km., Seben-Bolu: 55 km., Mengen- Bolu: 56 km., Kıbrısçık-Bolu: 66 km., Göynük-Bolu: 96 km. (KGM, 2011). Bu bağlamda Bolu'ya en yakın olan üç ilçe araştırma grubuna alınmıştır. Bu ilçeler yukarıda da görüldüğü gibi Yeniçağa, Dörtdivan, Mudurnu'dur. Ancak araştırma öncesi araştırmacının Dörtdivan'daki okullarla yaptığı ön görüşmelerde öğretmenlerin böyle bir çalışmada genel olarak isteksiz oldukları kanaatine varması sonucu Bolu'ya en yakın dördüncü ilçe olan Gerede'nin araştırma grubuna alınmasına karar verilmiştir. Bu durumda, araştırma grubuna alınan ilçeler Yeniçağa, Mudurnu ve Gerede olmuştur. Aynı zamanda bu ilçeler, nüfusu en çok olan ilk dört ilçe arasında da yer almaktadır.

Verilerin toplanması için Bolu merkez ve belirlenen üç ilçedeki ilköğretim okulları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Örneğin, kolay uygulama yapılabilecek lisele-ri seçme gibi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu şekilde kolay ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya istekli olan Bolu merkezden 10, Gerede ve Yeniçağa ilçelerinden 1'er tane, Mudurnu ilçesinden 2 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Mudurnu ilçesinden 2 okulun seçilmesinin nedeni bu üç ilçe arasında en fazla ilköğretim okuluna sahip olmasıdır. Sonuç olarak araştırma grubu, Bolu merkez ve ilçelerden seçilen 14 ilköğretim okulunda görev yapan 2., 3., 4. ve 5.sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmada 110 öğretmen, 252 öğrenci olmak üzere toplam 362 kişiden veri toplanmıştır. Araştırma grubundaki öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerin geri dönüş oranları; öğretmenlerde %94,0 ve öğrencilerde %88,4 olmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, hizmet süreleri ve yaşları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	58	52,7
	Erkek	52	47,3
	Toplam	110	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	77	70,0
	Ön Lisans	23	20,9
	Lisansüstü	10	9,1
	Toplam	110	100,0
Hizmet Yılı	0-5 yıl	13	11,8
	6-10 yıl	22	20,0
	11-15 yıl	30	27,3
	16 yıl ve yukarısı	45	40,9
	Toplam	110	100,0
Yaş	20-25 yıl	04	3,6
	26-30 yıl	24	21,9
	31-35 yıl	17	15,4
	36 yıl ve yukarısı	65	59,1
	Toplam	110	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,7'si kadın, %47,3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin %70'i lisans, %20,9'u ön lisans, %9,1'i lisansüstü eğitime sahiptir. Öğretmenlerin %40,9'u 16 yıl ve yukarısı, %27,3'ü 11-15 yıl, %20'si 6-10 yıl, %11,8'i de 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen okul yeri ve evde ders çalışma ortamı bilgileri

Sınıf		2		3		4		5		Genel Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	33	52,3	36	58,1	34	54,8	40	61,5	143	56,7
	Erkek	30	47,6	26	41,9	28	45,2	25	38,5	109	43,3
	Toplam	63	100,0	62	100,0	62	100,0	65	100,0	252	100,0
Okulun yeri	İl Merkezi	41	65,1	53	85,5	41	66,1	44	67,7	179	71,0
	İlçe Merkezi	14	22,2	3	4,8	12	19,4	14	21,5	43	17,1
	Köy	8	12,7	6	9,7	9	14,5	7	10,8	30	11,9
	Toplam	63	100,0	62	100,0	62	100,0	65	100,0	252	100,0
Evde ders çalışma ortamı	Var	60	95,2	59	95,2	59	95,2	61	93,8	239	94,8
	Yok	3	4,8	3	4,8	3	4,8	4	6,2	13	5,2
	Toplam	63	100,0	62	100,0	62	100,0	65	100,0	252	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56,7'si kız, %43,3'ü erkektir. Öğrencilerin %71,0'ı il merkezi, %17,1'i ilçe merkezi, %11,9'u ise köyde öğrenim gördüklerini belirtmiştir. Öğrencilerden %94,8'i evde ders çalışma ortamlarının olduğunu, %5,2'si ise olmadığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Analizi: Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan *Okuma Alışkanlığı Öğrenci Anketi ve Okuma Alışkanlığı Öğretmen Anketi*, kullanılmıştır. Anket formlarının oluşturulması aşamasında öncelikle konuyla ilgili kaynaklar (kitap, dergi, internet vb.) ve araştırmalar (yüksek lisans tezi, doktora tezi vb.) incelenmiştir. İnceleme sonrasında öğretmene ve öğrenciye hitap edecek görsel bir ön kapak ile kapığın arkasına ise anket yönergesi hazırlanmıştır. Öğretmen ve öğrenci anketleri kişisel bilgiler ile okuma alışkanlığı ile ilgili sorular olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Öğretmen anketinin kişisel bilgiler bölümünde 7 çoktan seçmeli, okuma alışkanlığı ile ilgili bölümünde 11 çoktan seçmeli ve 19 boşluk doldurma olmak üzere toplam 30 soru hazırlanmıştır. Öğrenci anketinin kişisel bilgiler bölümünde 11 çoktan seçmeli, okuma alışkanlığı ile

ilgili bölümünde 26 çoktan seçmeli ve 14 boşluk doldurma olmak üzere toplam 40 soru hazırlanmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun oluşturulan anket formları, okuma-yazma öğretimi ve ilköğretim, program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan denemelik anket formlarındaki maddeleri araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Anket formları, uzmanların soru metinlerinin anlaşılabilirliği, kullanılan dil, soru türü, soru seçenekleri, soru sayıları, soru sıralaması ve eklenmesini istedikleri sorular dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Böylece anketin uzman kanısına dayalı geçerlik kanıtları sağlanmıştır.

Anketlerde soruların anlaşılabilirliği, cevaplanabilirliği, amaca uygunluğu ve güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan ön uygulamanın örneklem büyüklüğünün yaklaşık %5'i kadar bir grupta yapılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu durumda hazırlanan anket formları, 6 öğretmene ve 14 öğrenciye araştırmacı tarafından araştırma öncesinde ön deneme amacıyla uygulanmıştır. Ön deneme sonrasında her iki anket formundaki soru sayılarında bir değişiklik olmamış ancak bazı soruların daha anlaşılır olması ile ilgili yapılan öneriler doğrultusunda ifade değişiklikleri yapılarak anketlere son şekilleri verilmiştir.

Anket formları Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında 2., 3., 4. ve 5. sınıfta görev yapan öğretmenlere ve bu öğretmenlerin öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada anket yoluyla toplanan verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR

İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Durumları İle Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırmadaki Uygulamaları ve Görüşleri

Tablo 3. Öğretmenlerde okuma alışkanlığı olup olmama durumuna ilişkin dağılım

Okuma Alışkanlığı Durumu	f	%
Okuma alışkanlığım var	89	80,9
Okuma alışkanlığım yok	21	19,1
Toplam	110	100.0

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,9) okuma alışkanlığının olduğunu, az bir bölümü ise (%19,1) olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip etme durumuna ilişkin dağılım

Okuma Alışkanlığı Gelişimini Takip Durumu	f	%
Takip ediyorum	103	93,6
Takip etmiyorum	7	6,4
Toplam	110	100,0

Tablo 4’te öğretmenlerin, %93,6’sı öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiğini, %6,4’ü ise takip etmediğini belirtmiştir.

Tablo 5. Okumaya karşı ilgi ve merak uyandırıcı çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Çalışmaları	f	%
Her hangi bir çalışmam olmadı	37	33,6
Hatasız okuma, okunan kitap sayısı vb. yarışmalar düzenleyip ödüllendirme yapıyorum	23	20,9
Ben ve öğrencilerim yayın ve yazar tanıtımları yapıyoruz	16	14,5
Öğrencilerimle birlikte ben de okuyup, model olmaya çalışıyorum	13	11,8
Okudukları metinler ile ilgili anlatım ve canlandırmalar yaptırıyorum	12	10,9
Okumanın önemli olduğuna yönelik bilgiler veriyorum	8	7,3
İlgilerini çekecek farklı türlerde renkli kitaplar bulunduruyorum	7	6,4
Yarım bırakılan bir metni tamamlama etkinliği yaptırıyorum	6	5,5
Araştırma konuları vererek ilgilerini çekmeye çalışıyorum	4	3,6

Tablo 5’te öğretmenlerin öğrencilerinde okumaya karşı ilgi ve merak uyandırıcı çalışmalarına bakıldığında, %33,6’sı her hangi bir çalışmasının olmadığını, %20,9’u güzel konuşma, hatasız okuma, okunan kitap sayısı vb. yarışmalar düzenleyip ödüllendirme yaptığını, %14,5’i kendisinin ve öğrencilerinin yayın ve yazar tanıtımları yaptığını, %11,8’i öğrencileriyle birlikte okuyup, model olmaya çalıştığını, %10,9’u öğrencilerin okudukları metinler ile ilgili anlatım veya drama çalışması yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çok az bir bölümü de öğrencilerine okumanın önemli olduğunu, okuyan bir kişinin başarılı olacağı ve daha geniş düşünceye sahip olacağına yönelik bilgiler verdiğini (%7,3), öğrencilerinin dikkatini ve ilgilerini çekecek farklı türlerde renkli kitaplar bulundurduğunu (%6,4), yarım bırakılan bir metni tamamlama etkinliği yaptığını (%5,5), araştırma konuları vererek ilgilerini çekmeye çalıştığını (%3,6) belirtmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin okuma ile ilgili etkinliklerde kullandıkları araçların dağılımı

Okuma Araçları	f	%
Basılı Yayınlar (Gazete, Kitap vb.)	81	73,6
Bilgisayar/ Projeksiyon	75	68,2
İnternet	54	49,1
Yazı tahtası	49	44,5
Televizyon/Dvd,Vcd Oynatıcı	12	10,9

Tablo 6’da öğretmenlerin okuma ile ilgili etkinliklerde kullandıkları okuma araçlarına bakıldığında, %73,6’sı basılı yayınları, %68,2’si bilgisayar/projeksiyonu, % 49,1’i interneti, % 44,5’i yazı tahtası, % 10,9’u televizyon/dvd,vcd oynatıcısını kullandığını belirtmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin okulda düzenlenen okuma saatinin etkilerine yönelik görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerimde okuma heyecanını, isteğini ve sevgisini artırıyor	72	65,4
Öğrencilerim daha sessiz ve düzgün olma, okuma hızını artırma, telaffuzlarda ilerleme becerisi kazanıyor	20	18,1
Her öğrenciye okumayı ihtiyaç olarak hissettiriyor	13	11,8
Bazı öğrenciler sıkıldığı için istekle okuduklarını düşünmüyorum	10	9,1
Öğrencilerimin kavramlarla ilgili bilgi ve becerileri artıyor	5	4,5
Öğrencilerim okuduklarını anlatmak istedikleri için olumlu buluyorum	5	4,5

Tablo 7’de okuma saatlerine ilişkin görüşlerde öğretmenlerin %65,4’ü okuma saatlerinin öğrencilerinde okuma heyecanını, isteğini ve sevgisini artırdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin az bir bölümü (%18,1) okuma saatlerinde öğrencilerinin daha sessiz ve düzgün olma, okuma hızını artırma, telaffuzlarda ilerleme becerileri kazandığını ve okumayı ihtiyaç olarak hissettiklerini (%11,8) belirtmiştir.

Tablo 8. Okuma saatlerinde öğretmenlerin yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerin dağılımı

Öğretmenlerin Okuma Saatindeki Çalışmaları	f	%
Ben de okumaya çalışıyorum	90	81,8
Okumaları takip ediyorum	8	7,3
Okul evraklarıyla uğraşıyorum	7	6,4
Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklıyorum	2	1,8
Araştırma yapıyorum	1	0,9
Kitap değişimleri yaptırıyorum	1	0,9

Tablo 8’de görüldüğü gibi okuma saatlerinde öğretmenlerin çoğunluğu (%81,8) kendisinin de okumaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çok az bir bölümü ise okuma saatlerinde öğrencilerinin okumalarını takip ettiğini (%7,3), okul evraklarıyla uğraştığını (%6,4), anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıkladığını (%1,8), araştırma yaptığını (%0,9), kitap değişimleri yaptırdığını (%0,9) belirtmiştir.

Tablo 9. Okuma alışkanlığıyla ilgili velilerle yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen-Veli Çalışmaları	f	%
Velilere gerekli önerilerde bulunuyorum	65	58,9
Velilere öğrencilerimin okumalarını takip ettiriyorum	28	25,4
Anlamlı okuma, ses tonu, sessiz okuma hakkında velileri bilgilendiriyorum	14	12,7
Velilerle birlikte sınıf kitaplığını zenginleştirme çalışmaları yapıyorum	9	8,2
Çocuklarının okudukları ile ilgili etkinlikler yapmalarını söylüyorum	7	6,3
Sık sık toplantılar yaparak velileri öğrenciler hakkında bilgilendiriyorum	3	2,7
Yapılan okuma yarışmalarına velileri de davet ediyorum	1	0,9

Tablo 9’da öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırmak için öğretmenlerin yarıdan fazlası (%58,9) velilere gerekli önerilerde (alınacak yayın, okumaya teşvik, okuma ortamı ayarlanması, okuma saatlerinin belirlenmesi vb.) bulunduğunu, 1/4’ü (%25,4) velilere öğrencilerinin okumalarını takip ettirdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin az bir bölümü (%12,7) kurallı ve anlamlı okuma, ses tonu, sessiz okuma, gözleri kullanma hakkında velileri

bilgilendirdiğini, öğretmenlerin çok az bir bölümü ise velilerle birlikte sınıf kitaplığını zenginleştirme çalışmaları yaptığını (%8,2), velilere çocuklarının okudukları ile ilgili etkinlikler (anlatım, soru-cevap, yarışma vb.) yapmalarını söylediğini (%6,3), velilerle sık sık toplantılar yaparak velileri öğrenciler hakkında bilgilendirdiğini (sözlü veya yazılı) (%2,7) ve yapılan okuma yarışmalarına velileri de davet ettiğini (%0,9) ifade etmiştir.

Tablo 10. Sınıf kitaplığının oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci seviyesine uygunluğuna	76	69,1
İçeriğine	66	60,0
Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre	29	26,4
Yayınevine veya yazarına	17	15,4
Yazı puntosuna	12	10,9
Görselliğine	12	10,9
Kalitesine, sağlamlığına, baskısına	09	8,2
Dil – anlatım ve cümle yapısına	07	6,4
Farklı türlerde kitaplar olmasına	06	5,5
Sayfa sayısına	04	3,6
Öğrencinin okumadığı kitaplar olmasına	03	2,7
Kendi hayat görüşüne uygun olmasına	02	1,8
Fiyatına	01	0,9

Tablo 10’da öğretmenlerin sınıf kitaplığını oluştururken öğrenci seviyesine uygunluk (%69,1), içerik (%60,0) ve öğrencilerin ilgi ve isteklerine görelilik (%26,4) özelliklerine daha çok dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okuma araçlarında dikkat ettikleri diğer özellikler arasında yazı puntosu (%10,9), görsellik (%10,9) ve kalitesi, sağlamlığı, baskısı (%8,2) yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıf kitaplığını oluşturmada çok az dikkat ettikleri özellikler ise, dil-anlatım ve cümle yapısı (%6,4), farklı türde kitapların seçimi (%5,5), sayfa sayısı (%3,6), okunmamış kitap olması (%2,7), öğretmenin hayat görüşüne uygun olması (%1,8) ve fiyatı (0,9)dır.

Tablo 11. Öğretmenlerin sınıf kitaplıklarında bulunan yayın türlerinin dağılımı

Yayın Türleri	f	%
Hikâye	106	96,4
Masal	102	92,7
Şiir Kitabı	88	80,0
Fıkra	82	74,5
Tekerleme	62	56,4
Roman	60	54,5
Ders kitapları	56	50,9
Dergi (Bilim, kültür, sanat, çocuk vb.)	46	41,8
Ansiklopedi	28	25,5
Dini Kitaplar	14	12,7
Gazete	07	6,4

Tablo 11’de sınıf kitaplıklarında bulunan yayın türlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde tamamına yakını hikâye (%96,4) ve masal (%92,7) kitapları olduğunu belirtirken çoğunluğu şiir kitabı (%80,0), fıkra (%74,5), yarıdan fazlası tekerleme (%56,4), roman (%54,5) ve ders kitapları (%50,9) olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan azı ise kitaplıklarında dergi (Bilim, kültür, sanat, çocuk vb.) (%41,8) ve ansiklopediler (%25,5) bulunduğunu belirtirken çok azı ise (%12,7) dini kitaplar ve gazeteleri (%6,4) belirtmiştir.

Tablo 12. Yayınlara abonelik durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Yayın Aboneliği	f	%
Öğrencilere yönelik yayınlara aboneliğimiz yok	105	95,5
Öğrencilere yönelik yayınlara aboneliğimiz var	5	4,5
Toplam	110	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %95,5’i öğrencilere yönelik yayınlara aboneliğinin olmadığını, %4,5’i ise aboneliğinin olduğunu belirtmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin sınıf kitaplıklarından faydalanmaları için öğretmenlerin yaptığı çalışmaların dağılımı

Öğretmen Çalışmaları	f	%
Düzenli olarak öğrencilerin kitap değişimleri yapmasını sağlıyorum	52	47,2
Okunan kitap ile ilgili anlatma, soru-cevap çalışması yapıyoruz	27	24,5
Haftalık-günlük okuma saatleri yapıyoruz	25	22,7
En fazla okuyanları ödüllendiriyorum	23	20,9
Kitap seçiminde serbest bırakıyorum	14	12,7
Sınıf kitaplığıyla görevli öğrencilerin ilgilenmesini sağlıyorum	14	12,7
Kitap tanıtımları yaparak okumaya özendirmeye çalışıyorum	12	10,9
İlgilerini çekecek farklı türlerde kitaplar bulunduruyorum	06	5,5

Tablo 13'te öğretmenlerin, öğrencilerin aktif olarak sınıf kitaplığından faydalanmaları için yaptığı çalışmalara bakıldığında yarıya yakını (%47,2) düzenli olarak her öğrencinin kitap değişimlerini yapmasını sağladığını, yaklaşık 1/4'ünün okunan kitap ile ilgili anlatma, soru-cevap çalışması yaptığını (%24,5), haftalık-günlük okuma saatleri yaptığını (%22,7) ve en fazla okuyanları ödüllendirdiğini (%20,9) ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin aktif olarak sınıf kitaplığından faydalanmaları için yaptığı diğer çalışmalarda, az bir bölümü (%12,7) kitap seçiminde serbest bıraktığını ve sınıf kitaplığıyla görevli öğrencilerin ilgilenmesini sağladığını (%12,7) ifade etmiştir.

Tablo 14. Öğrencileri kütüphaneye götürme durumuna ilişkin dağılım

Kütüphaneye Götürme Durumu	f	%
Öğrencilerimi kütüphaneye götürdüm	56	50,9
Öğrencilerimi kütüphaneye götürmedim	54	49,1
Toplam	110	100,0

Tablo 14'te öğretmenlerin öğrencilerini kütüphaneye götürme durumuna bakıldığında, yarısı (%50,9) kütüphaneye götürdüğünü, yarısı (%49,1) götürmediğini belirtmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunlar	110	100,0
Aileden kaynaklı sorunlar	60	54,5
Öğrencilerin televizyon, internet ve oyuna fazla zaman ayırmaları	27	24,5
Okul ve sınıf kitaplığının yetersizliği	04	3,6
Aile dışındaki çevrenin okuma konusundaki olumsuz tutumu	04	3,6
Okul müfredatının okuma alışkanlığı kazandırmada engel olması	01	0,9
Önceki dönemlerinde çocuğa okumanın ceza olarak verilmesi	01	0,9

Tablo 15'te öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı (%100,0) öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunlarla (öğrencinin okumaya karşı ilgisizliği ve isteksizliği, elindeki kitabı bitirmeden başka kitap isteme veya çabuk sıkılma, dikkat dağınıklığı, okuma veya anlamada sorun olması, sağlık problemlerinin bulunması, dağınıklık ve düzensizliğin olması, akademik seviyelerinin düşük olması, hızlı okuma isteği vb.) karşılaştığını, öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54,5) ise aileden kaynaklı sorunlarla (eğitim düzeyinin düşük olması, okuma alışkanlığının olmaması, aile bağlarının zayıflığı, okumaya olan isteksizlik veya ilgisizlik ve evde okuma ortamının olmaması, maddi imkansızlık, çocuğunun fikirlerine saygı duymama vb.) karşılaştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin 1/4'ü (%24,5) öğrencilerin televizyon, internet ve oyuna gereğinden fazla zaman ayırmaları sorunu ile karşılaştıklarını ifade etmiştir.

İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Durumları İle Okuma Alışkanlığını Kazanmaya Karşı İlgi ve Görüşleri

Tablo 16. Öğrencilerin kendilerinde okuma alışkanlığı durumuna ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Okuma alışkanlığım var.	240	95,2
Okuma alışkanlığım yok.	12	4,8
Toplam	252	100,0

Tablo 16'ya bakıldığında öğrencilerin %95,2'si okuma alışkanlığının olduğunu, %4,8'i ise olmadığını belirtmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin düzenli okuma yapma nedenlerine ilişkin görüşleri

Okuma Nedenleri	f	%
Bilgi sahibi olmak	226	89,7
Kendimi geliştirmek	220	87,3
Okuma hızımı artırmak	202	80,2
Hoş vakit geçirmek	134	53,2
Mutlu olmak	124	49,2
Ailemi mutlu etmek	119	47,2

Tablo 17'de öğrencilerin düzenli kitap okuma nedenlerine bakıldığında, büyük çoğunluğu bilgi sahibi olmak (%89,7), kendisini geliştirmek (%87,3), okuma hızını artırmak (%80,2), yarıdan fazlası hoş vakit geçirmek (%53,2), yarıya yakını mutlu olmak (%49,2) ve ailesini mutlu etmek için (%47,2) düzenli okuma yaptığını belirtmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin zevkle okuduğu okuma aracına ilişkin görüşleri

Okuma Araçları	f	%
Basılı Yayınlar (Gazete, Kitap vb.)	180	71,4
Bilgisayar	116	46,0
İnternet	112	44,4
Projeksiyon	87	34,5
Televizyon/Dvd-Vcd Oynatıcı	83	32,9

Tablo 18'e bakıldığında öğrencilerin yaklaşık 3/4'ü (%71,4) basılı yayınlardan (gazete, kitap, dergi vb.), yarıya yakını bilgisayardan ve internette (%46,0, %44,4) okumayı zevkle yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 1/3'ü ise projeksiyondan ve televizyon/dvd-vcd oynatıcıdan (%34,5, %32,9) zevkle okuma yaptığını belirtmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin kitap, dergi vb. alırken dikkat ettikleri kriterlere ilişkin görüşleri

Yayın Alma Kriterleri	f	%
Kitabın adına ve içeriğine (eğitici vb.) bakırım	227	90,0
Fiyatına, kalitesine ve sağlamlığına bakırım.	63	25,0
Görsellerine bakırım	33	13,1
Yayınevine, yazarına ve sayfa sayısına bakırım	30	11,9
Düzeyine bakırım	24	9,5
İlgimi çekmesine bakırım	15	6,0
Korsan olmamasına bakırım	1	0,4

Tablo 19’da öğrencilerin kitap, dergi vb. okuma materyali alırken dikkat ettiği özelliklere bakıldığında, tamamına yakını (%90,0) kitabın adına ve içeriğine (eğitici-eğlenceli vb.), 1/4’ü (%25,0) fiyatına, kalitesine ve sağlamlığına baktığını ifade etmiştir. Kitap, dergi vb. yayın alırken dikkat edilen diğer özellikler olarak öğrencilerin az bir bölümü görsellerine (%13,1), yayınevine, yazarına ve sayfa sayısına (%11,9), çok az bir bölümü ise düzeyine (%9,5), ilgisini çekmesine (%6,0) ve korsan olmamasına (%0,4) baktığını ifade etmiştir.

Tablo 20. Evlerinde kendilerine ait kitaplık olup olmadığına dair öğrenci görüşlerinin dağılımı

Kişisel Kitaplığın Olma Durumu	f	%
Var	218	86,5
Yok	34	13,5
Toplam	252	100,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencilerin %86,5’i evlerinde kendilerine ait kitaplarını koyacakları kitaplık ya da raf gibi bir yerin olduğunu, %13,5’i ise kendilerine ait böyle bir yerin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin kendilerine ait kitap, dergi vb. sayılarına ilişkin görüşlerin dağılımı

Kitap, Dergi vb.Sayısı	f	%
1-5 tane	72	28,6
6-10 tane	40	15,9
11-15 tane	23	9,1
16-20 tane	28	11,1
21-25 tane	12	4,8
26-30 tane	15	6,0
30-35 tane	4	1,6
36 ve fazlası	58	23,0
Toplam	252	100,0

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin %28,6’sı 1-5 tane, %23,0’ı 36 ve fazlası kitap, dergi vb. yayınlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %15,9’u 6-10 tane, %11,1’i 16-20 tane, %9,1’i 11-15 tane, %6,0’ı 26-30 tane, %4,8’i 21-25 tane, %1,6’sı 30-35 tane kitap, dergi vb. yayınları olduğunu belirtmiştir. Tabloda öğrencilerin kendilerine ait kitap, dergi vb. sayılarına bakıldığında yarıya yakınının (1-5 tane %28,6 + 6-10 tane %15,9= 1-10 tane %,44,5) 1-10 arası kitap, dergi vb. olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Aynı tabloda öğrencilerin ancak 1/4’ünün evinde 30 ve daha fazla sayıda kendi kitabı olduğu görülmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin evlerine yayınların alınma aralıklarına ilişkin görüşleri

Eve Yayın Alma Sıklığı	f	%
İstek ve ihtiyaç halinde	142	55,9
Haftada bir	54	21,3
Ayda bir	32	12,6
Onbeş günde bir	14	5,5
Birkaç ayda bir	12	4,7
Toplam	254	100,0

Tablo 22’de öğrencilerin evlerine yayınların alınma sıklığına ilişkin görüşlerine bakıldığında, yarıdan fazlası (%55,9) istek ve ihtiyaç halinde, yaklaşık 1/4’ü ise (%21,3) haftada bir yayınların alındığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çok az bir bölümü ayda bir, on beş günde bir veya birkaç ayda bir (%12,6, %5,5, %4,7) evlerine yayın alındığını belirtmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerin basılı veya elektronik yayınlara abonelik durumuna ilişkin görüşleri

Abonelik Durumu	f	%
Aboneliğimiz yok	206	81,7
Aboneliğimiz var	46	18,3
Toplam	252	100,0

Tablo 23’te görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%81,7) yayınlara aboneliğinin olmadığını, %18,3’ü ise aboneliğinin olduğunu belirtmiştir.

Tablo 24. Öğrencinin ailesiyle okuma etkinlikleri yapma durumuna ilişkin görüşleri

Okuma Yapma Durumu	f	%
Ailemle okuma etkinlikleri yapıyoruz	115	45,6
Ailemle okuma etkinlikleri yapmıyoruz	137	54,4
Toplam	252	100,0

Tablo 24’te öğrencilerin ailesiyle evde ya da dışarıda okuma etkinlikleri yapma durumlarına bakıldığında, %54,4’ü ailesiyle birlikte okuma etkinlikleri yapmadığını, %45,6’sı ise okuma etkinlikleri yaptığını belirtmiştir.

Tablo 25. Sınıf kitaplığının okumaya yönelik ilgi ve istek uyandırma durumuna ilişkin öğrenci görüşleri

Sınıf Kitaplığına İlişkin Görüşler	f	%
Kitaplığımız okuma için ilgi ve istek uyandırıyor	209	82,9
Kitaplığımız okuma için ilgi ve istek uyandırmıyor	43	17,1
Toplam	252	100,0

Tablo 25’te öğrencilerin sınıf kitaplığının kendilerinde ilgi ve istek uyandırma durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğu (%82,9) ki-

taplığın okumaya karşı ilgi ve istek uyandırdığını, %17,1'i ise uyandırmadığını belirtmiştir.

Tablo 26. Kütüphane kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımı

	f	%
Ailenle kütüphaneye gittin mi?	Evet	98 38,9
	Hayır	154 61,1
	Toplam	252 100,0
Öğretmeninle kütüphaneye gittin mi?	Evet	87 34,5
	Hayır	165 65,5
	Toplam	252 100,0
Herhangi bir kütüphaneden düzenli olarak faydalanıyor musun?	Evet	52 20,6
	Hayır	200 79,4
	Toplam	252 100,0

Tablo 26'da öğrencilerin "Ailenle kütüphaneye gittin mi?" sorusuna verdiği cevaplara bakıldığında, %61,1'i gitmediğini, %38,9'u ise gittiğini belirtmiştir. Öğrencilerin "Öğretmeninle kütüphaneye gittin mi?" sorusuna verdiği cevaplara bakıldığında, %65,5'i gitmediğini, %34,5'i ise gittiğini belirtmiştir. Öğrencilerin "Herhangi bir kütüphaneden düzenli olarak faydalanıyor musun?" sorusuna verdiği cevaplara bakıldığında ise %79,4'ü faydalanmadığını, %20,6'sı ise faydalandığını belirtmiştir.

Tablo 27. Öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Çevremde ilgimi çekecek konularda kitap, dergi vb. bulamıyorum.	102	40,5
Televizyon izlemeyi tercih ediyorum.	78	31,0
Bilgisayar veya internetteki oyunları okumaya tercih ediyorum.	77	30,6
Ödevlerimin yoğunluğundan okumaya fırsat bulamıyorum.	73	29,0
Çevremde okuyacağım kitap, dergi vb. bulamıyorum.	66	26,2
Okumayı sıkıcı buluyorum.	52	20,6
Arkadaşlarımın okuma alışkanlıkları yok.	47	18,7

Tablo 27’de öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenlere bakıldığında, %40,5’i çevresinde ilgisini çekecek konularda kitap, dergi vb. bulamadığını, %31,0’ı televizyon izlemeyi, %30,6’sı bilgisayar veya internetteki oyunları okumaya tercih ettiğini, %29,0’ı ödevlerinin yoğunluğundan okumaya fırsat bulamadığını, %26,2’si çevresinde okuyacağı kitap, dergi vb. bulamadığını, %2,6’sı okumayı sıkıcı bulduğunu, %18,7’si arkadaşlarının okuma alışkanlıkları olmadığını belirtmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,9) kendilerinde okuma alışkanlığının olduğunu, az bir bölümü ise (%19,1) olmadığını belirtmiştir. Okuma alışkanlığına sahip olan öğretmenler öğrencilerini okumaya yöneltme konusunda daha duyarlı ve bilinçli davranabilirler. Aynı zamanda bu yönlerini öğrencileriyle paylaştıklarında öğrencilerinin okumaya karşı olan ilgileri ve merakları ile okumaya verdikleri önem de artabilir. Jones (1996) ve Ülper (2011)’in de vurguladığı gibi, öğrencileri okumaya güdüleyici en önemli etmenler arasında öğretmenin olduğu düşünüldüğünde okuma alışkanlığına sahip olmayan öğretmenlerin öğrencileri de bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilirler.

Öğretmenlerin, %93,6’sı öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiğini, %6,4’ü ise takip etmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencilerin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiğini belirtmesi öğrenci ve öğretmen açısından çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilerinin okuma alışkanlığını takip ettiği sürece öğrencilerine her türlü konuda rehberlik edebilir, değişik türde ve içerikte yayınlar sunabilir. Araştırmada, öğretmenlerin okumaya karşı ilgi ve merak uyandırıcı, öğrencilere katkısı olabilecek çalışmaları az sayıda öğretmenin yaptığı ortaya çıkmıştır. Örneğin öğretmenlerin %33,6’sının öğrencilerinin okumaya karşı ilgi ve meraklarını artırmak için hiçbir çalışmasının olmadığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Oysa öğretmenler bunun için ek zaman harcamadan dersler işlenirken özellikle Türkçe derslerinde diğer öğretmenlerin (%14,5) belirttiği gibi, kitap tanıtımı yapma, okumanın önemiyle ilgili yeri geldikçe konuşmalar yapma, okuma konusunda örnek kişilerden bahsetme gibi özendirici çalışmalar yapabilirler. Öğrencilerin dikkatini farklı görünüm ve türlerdeki çeşitli okuma araç-gereçleri çekebilir ve bu okuma araç-gereçleriyle öğretmenin, arkadaşlarının ve kendisinin yaptığı etkinlikler onu etkileyebilir. Öğretmenlerin özellikle ilkökul düzeyinde öğrencilerde okumaya karşı ilgi ve istek oluşturacak yönde çaba göstermeleri çok önemli ve gereklidir. Öğrenciler, okulda öğretmenleri tarafından, ilgi alanlarına uygun, eğlendirici ve ilgilerini çeki-

ci kitaplarla karşılaştırılır ve kitap seçmelerine olanak sunulacak ortamlar oluşturulursa okumaya karşı daha istekli olabilecekleri bilinmektedir (Ülper, 2011). Örneğin öğretmenlerin, belli kriterler belirleyip bu kriterleri gerçekleştiren öğrencilere hediyeler vermesi öğrencileri okumaya teşvik edebilir, öğrencilerin okumaya ayıracağı zamanı artırabilir, öğrencilerle birlikte yapılan yayın ve yazar tanıtımları ile öğrencilerin ilgisi çekilebilir, yayın ve yazar hakkında paylaşım yapılarak bir etkileşim ortamı oluşturulabilir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıfta okuma ile ilgili etkinliklerde kullandıkları okuma araçları olarak çoğunlukla basılı yayınları tercih ettikleri bunun yanında bilgisayar, internet ve projeksiyon gibi elektronik araçları da yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Burada olduğu gibi, öğrencilerin ilgi ve meraklarını, dikkatlerini canlı tutmak için okunacak konulara ve öğrencilerin beğenisine göre okuma araç-gereçlerinin kullanılması öğrencinin okuma etkinliklerine olan katılımlarını arttırabilir. Öğretmenlerin okulda düzenlenen okuma saatinin etkilerine yönelik görüşleri incelendiğinde genelde okuma saatlerinin öğrenciler için faydalı olduğu görüşünde birleştikleri söylenebilir. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı 5.6.7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında ortak duygu ve bilincin oluşması için 100 Temel Eser belirlemiş alt sınıflar için eser seçiminin serbest bırakmış ve eserlerin okunması haftada idarece belirlenecek bir günde 30 dakika okuma saati yapılması ile ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüklerine genelgeler göndermiştir (MEB, 2005). Bu araştırmada da okuma saatlerinin öğrencilerin okuma heyecanını, isteğini ve sevgisini olumlu yönde etkilediğine, öğrencilerin daha sessiz ve düzgün olmalarını sağladığına ilişkin öğretmen görüşleri, okuma saatlerinin yerinde ve devam edilmesi gereken bir uygulama olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%81,8) okuma saatinde öğrencilerine okuma yaptırırken kendisinin de okuma yaptığını belirtmesi kuşkusuz olumlu ve örnek bir davranış sergiledikleri için çok önemlidir. Nitekim öğretmen her türlü davranışıyla ve söylemleriyle öğrencilerine model olmaktadır. Öğrencilere kazandırılacak birçok davranışta olduğu gibi düzenli okuma yapmaları ve bunu alışkanlığa dönüştürmelerinde de öğretmenlerini model almaları oldukça etkili ve güdüleyici olabilir.

Öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırmak için öğretmenlerin velilerle yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin yaptığı yedi farklı çalışma görülmektedir. Bu çalışmalardan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%58,9) velilere gerekli önerilerde (alınacak yayın, okumaya teşvik, okuma ortamı ayarlanması, okuma saatlerinin belirlenmesi vb.) bulunduğu, az bir bölümünün ise (%25,4) velilere öğrencilerinin okumalarının evde takip

ettirdiği uygulamaları dikkat çekmektedir. Bu uygulamalar gereken özen ve planlama ile yapılabilirse amacına hizmet edebilir. Anne-baba ve öğretmenlerin çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortak bir çaba göstermesi gereklidir. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri okuldaki öğrenme girişimlerini destekler ve bu da çocuğun sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Bu yüzden öğretmenlerin çocuğun aile ortamlarını iyi değerlendirmeleri ve onun daha iyi eğitimine olanak hazırlamak amacıyla aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir (Burns, Roe ve Ross, 1992). Çelenk (2003), okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durumun okuma alışkanlığı kazandırma için de geçerli olduğu söylenebilir. Öğretmen hem ders konularıyla hem de okuma konusunda aileyi destekler, yönlendirir ve gerektiğinde bilgilendirirse başarıya ulaşmak daha kolay olabilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kitaplığına yayın alırken; yayınların öğrenci seviyesine uygun olmasına (%69,1), içeriğine (%60,0) , öğrencilerin ilgi ve isteğine göre olmasına dikkat ederken (%26,4) birçok özelliğe de öğretmenlerin oldukça az bir bölümünün dikkat ettiği ortaya çıkmıştır. Oysa sınıfa alınacak yayınlarda dil, anlatım, kalite ve sağlamlık, yazın türü, yazarlar gibi unsurlara öğretmenlerin daha fazlasının dikkat etmesi beklenirdi. Çocuk yayınlarda yayınların dış görünümünün, kapak resminin, kullanılan renklerin, içindeki resimlerin ve çizimlerin, kağıt kalitesinin, sayfa düzeninin, arka kapaktaki tanıtım yazısının vb. belli bir kaliteyi tutturması gerekmektedir. Yayımların içeriği ne denli çekici olursa olsun kötü kağıda basılmışsa, harfleri küçük ve silikse, kapak resmi özensizse yayın öğrenciye hitap gücünü hemen yitirir. Çünkü öğrenciler dış görünüme oldukça önem verirler (İpşiroğlu, 1994). Öğrencilerin dış özelliklerine bakarak eline aldığı kitapta içerik çok önemlidir. Bunun için çocuk kitaplarında kelime seçimine dikkat edilmeli kullanılan sözcükler, çocuğun sözcük dağarcığına uygun ve iletişimi sağlayacak nitelikte olmalıdır. Kullanılan sözcükler, çocukların yaş düzeyine göre, basit, canlı, sonuç bildiren, iyi fark edilen, akılda kolay kalan ve kolay okunan sözcüklerden olmalıdır (Güleryüz, 2002).

Araştırmada, sınıf kitaplıklarında bulunan yayın türlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde tamamına yakını hikâye (%96,4) ve masal (%92,7) kitapları olduğunu belirtirken çoğunluğu şiir kitabı (%80,0), fıkra (%74,5), yarıdan fazlası tekerleme (%56,4), roman (%54,5) ve ders kitapları (%50,9) olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin her türden yayını tanıması ve görmesi

onların ilgi ve meraklarını gidererek aynı zamanda da bilgi sahibi olmalarını sağlaması açısından değerlendirildiğinde, sınıf kitaplıklarında çeşitli romanlar, değişik türde dergiler, ansiklopedi ve gazetelere daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

Sınıf kitaplığının öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılması için öğretmenler çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirtmişler ancak daha çok kitaplıktan kitap değişimi yapılmasına, okunan kitapların anlatılması, soru-cevap çalışmalarına, haftalık ya da günlük olarak kitaplıktan alınan kitaplarla düzenli okuma saatleri yapılmasına ve en fazla okuyanların ödüllendirilmesine yer verdikleri saptanmıştır. Oysa öğrencilerin aktif olarak sınıf kitaplığından faydalanmasını sağlayabilecek okumaya özendirmek, okumayı sevdirmek, okunacak yayınlara karşı ilgi ve merak uyandırmak, okumayı eğlenceli hale getirmek gibi öğrencileri duygusal yönde okumaya yakınlıklaştıracak çalışmaların öğretmenlerin çok az bir bölümü tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır. Sınıf kitaplıklarının aktif olarak kullanımı için neler yapılabileceği hakkında öğrencilerin de görüşlerine yer verilerek sınıf kitaplığını sahiplenmelerinin sağlanması, sınıf kitaplığında öğrencilerin ilgi ve meraklarını uyandırabilecek yayınların bulundurulması, kitaplığın kullanımıyla ilgili eğlenceli etkinliklerin yapılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin öğrencileri kütüphaneye götürme durumuna ilişkin görüşleri yarı yarıya dağılım göstermiştir. Öğretmenlerin yarısının öğrencilerini kütüphaneye götürmüş olması sevindirici olmakla birlikte diğer yarısının ise kütüphaneye götürmemiş olması da endişe vericidir. Çünkü öğrencilerin özellikle ilköğretim yıllarında kütüphane deneyimi yaşamaları kitap bilincinin oluşması açısından çok önemli olabilir. Yılmaz (2004) Ankara'da ilköğretim 5.sınıflarla yaptığı bir araştırmada öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda bir nitelik sorunu bulmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%69,2) kütüphaneye ödev yapmak için gitmektedir. Öğrencilerin sadece yaklaşık dörtte biri daha anlamlı amaçlarla (ödünç kitap almak-boş zamanları değerlendirmek) kütüphane kullanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte okul kütüphanesine veya imkânların elverdiği ölçüde kendilerine yakın olan kütüphanelere öğrencilerini götürüp buraların özelliklerini, önemini, kullanım amaçlarını öğrencilerine yerinde uygulamalı olarak göstermesi öğrencinin okumaya ve okunacak yayınlara ilişkin ilgi ve merakını da artırabilir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada karşılaşılan sorunlarda öğretmenlerin tamamı öğrencilerin kendisinden kaynaklanan sorunların olduğunu

ifade etmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması için kendinden kaynaklanan sorunların ortaya çıkarılarak çözüm yollarının üretilmesi önemlidir. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma da aileden kaynaklı sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Böyle öğrenciler okulda başladığı veya okumak için aldığı bir yayını istekle ve içinden gelecek evde okuyacak bir ortam bulamadığı için okuma yaparken veya okuduklarını anlamada sorunlar yaşayabilir. Bu durumda olan öğrencilerin velilerine öğretmen tarafından okuma alışkanlığının önemi, çocuklarına nasıl davranması gerektiği, evdeki okuma ortamının nasıl olması gerektiği konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerin 1/4'ü öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında karşılaştığı sorun olarak bilgisayar, televizyon ve oyuna fazla zaman ayırmasını ifade etmişlerdir. Öncelikle öğrencilere ve ailelere zamanı planlama ve uygulama konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Öğrenciler okuma eylemine göre televizyon, bilgisayar ve oyunu daha eğlenceli bulabilirler. Bunun için öğrencilerin elektronik okuma araçlarını kullanmaları ile okuma yapmaları önerilebilir. Okuma yerine oyunları tercih eden öğrenciler için yayınlarla ilgili oyunlar veya etkinlikler yapılması yoluyla hem okuma, hem de oyun oynamaları sağlanabilir.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı durumları ile okuma alışkanlığını kazanmaya karşı görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %95,2'si okuma alışkanlığının olduğunu, %4,8'i ise olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu bilgi sahibi olmak (%89,7) kendilerini geliştirmek (%87,3), okuma hızını artırmak (%80,2) için düzenli okuma yaptığını belirtmiştir. Ancak yarıya yakını da (%47,2) aileyi memnun etmek için okuma yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını sanal ortamda okuma yaptıktan hoşlandığını belirtmiştir. Bunun karşıtı olan basılı yayınlardan okuma ise öğrenciler tarafından yine önemli ölçüde tercih edilen ve zevk alınan okuma aracı olarak görülmektedir. Bilgisayar ve internetin çok yaygın ve hayatın vazgeçilmez öğeleri olduğu günümüzde öğrencilerin bu tür araçlarla okuma yapmayı istemeleri oldukça doğal bir sonuçtur. Buna rağmen yine öğrencilerin %71,4 gibi önemli bir oranda basılı yayınları tercih etmesi de çok sevindirici bir durum olarak düşünülebilir. Okuma araçları birbiriyle karşılaştırıldığında her birisinin görselliği, taşınabilmesi, ulaşılabilirliği, kullanılabilirliği, saklanabilirliği vb. açısından güçlü ve zayıf yönleri olabilir. Önemli olan öğrencinin okuma araçlarının güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve zevkle okuma yapacağı araç-gereçlerin ailesi, öğretmeni, kendisi tarafından bilinmesi ve buna göre okuma yapılacak araçla isteyerek ve severek okuma yapılmasının sağlanmasıdır.

Öğrencilerin kitap, dergi vb. okuma materyali alırken dikkat ettikleri özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, tamamına yakınının (%90) kitabın adına ve içeriğine baktığını belirtmesi önemli bir bulgudur. Nitekim literatürde öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okuma ilgilerinin şekillenmesinde çocuk kitaplarının özelliklerinin büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Kitabın fiziksel görünüşünden, kullanılan dile, içeriğine, anlaşılabilirliğine kadar her şey okuyucuyu etkilemektedir (Dökmen, 1994). Çocuklar özellikle fiziksel görünüşü iyi ve uygun görsellerle zenginleştirilmiş kitapları tercih etmektedirler. Özensiz hazırlanan, kalitesiz kâğıtlar kullanılan mat ve soluk renkli kitaplar çocukların ilgisini çekmemektedir. Bu nedenle okuyacakları kitapların seçiminde çocuklara uygunluğuna özen gösterilmelidir. Çocukların okuma ilgisinin oluşumunda etkili olan diğer bir etmen ise kitabın sahip olduğu içeriktir. İçeriğin çocuğun seviyesine, ilgisine ve ihtiyacına uygunluğu, okunabilirliğine etki etmektedir (Dilidüzgün, 2006). Yayın almada diğer kriterler de oldukça önemlidir. Kalite, sağlamlık, görselleri, yazı karakteri gibi kriterlere dikkat edilmeden alınan yayınlar sonradan sorunlar yaşanmasına, dolayısıyla öğrencilerin okumaya karşı isteksizleşmesine yol açabilir. Onun için öğrencilere yayın alırken dikkat etmesi gereken kriterlerin öğretilmesi okuma alışkanlığının sağlıklı bir şekilde oluşması ve devam ettirilmesine temel oluşturabilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%86,5) evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olmasına karşın kitaplıklarında yeterli kitap, dergi vb. olmadığı ortaya çıkmıştır. İnan (2005) yaptığı bir araştırmada okuma alışkanlığının kazanılmasında ve geliştirilmesinde evde kitaplık bulunmasının ve bu kitaplıkta çocuğun kendine ait çok sayıda kitabın olmasının etkisi büyük olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin evlerine yayın alınma sıklığına ilişkin görüşlerinde, genellikle istek ve ihtiyaç halinde (%55,9) evlerine yayın alındığı ortaya çıkmıştır. Bu oranın daha yüksek olması beklenirdi. Nitekim, ev bireyleri günlük, haftalık veya aylık yayınları düzenli olarak alıp okuduğunda, okuduklarıyla ilgili ailesi veya çevresindeki bireylerle paylaşımda bulunduğu çocuklar okumanın insanlar üzerindeki etkilerini doğal bir şekilde gözlemleyerek kendilerinde de okumaya karşı isteklilik oluşabilecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında bulunan sınıf kitaplıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%82,9) sınıf kitaplıklarının okumaya karşı ilgi ve merak uyandırdığını belirtmesi önemli bir sonuçtur. Sınıf kitaplıklarının öğrencilerde okumaya karşı ilgi ve istek uyandırması, sınıf kitaplığını daha düzenli, daha temiz tutmalarına, daha çok

kullanmalarına, aldıkları yayınları benimseyerek ve özümseyerek okumalarına olanak sağlayabilir.

Öğrencilerin kütüphane kullanımına ilişkin görüşlerinde, yarıdan fazlasının ailesiyle ve öğretmenleriyle birlikte kütüphaneye gitmediği, çoğunluğunun da herhangi bir kütüphaneden düzenli olarak faydalanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Şahin, Maden ve Yılmaz (2011)'ın ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada da bu çalışmanın bulgusuna benzer şekilde, öğrencilerin %56'sının kütüphaneyi hiç kullanmadığı veya kütüphaneye nadiren gittiği saptanmıştır. Araştırmada öğrencilere kütüphanenin önemini kavratıcı bilgilerin verilmesi ve öğrencilerin kütüphaneye gitmeleri teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin kendileri ya da aile ve öğretmenleriyle birlikte kütüphaneyi daha çok kullanmaları beklenirdi. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve doğru bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğrenmede kütüphanelerin önemi büyüktür. Kütüphanelerin ihtiyacı olan insanlara okuma kaynaklarını sunmak, okuma hizmeti vermek ve toplumun kültür düzeyini yükseltmek gibi işlevleri vardır. Kütüphaneler kitap seçiminde, araştırma yapılmasında ve okuma alışkanlığının en sağlıklı biçimde geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olabilir (İnan, 2005).

Öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, %40,5'i çevresinde ilgisini çekecek konularda kitap, dergi vb. bulamadığını, %31,0'ı televizyon izlemeyi, %30,6'sı bilgisayar veya internetteki oyunları okumaya tercih ettiğini, %29,0'ı ödevlerinin yoğunluğundan okumaya fırsat bulamadığını, %26,2'si çevresinde okuyacağı kitap, dergi vb. bulamadığını, %20,6'sı okumayı sıkıcı bulduğunu, %18,7'si arkadaşlarının okuma alışkanlıkları olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bu sorunlarının çözümünde öğrenciye en yakın olan aile ve öğretmene önemli görevler düşmektedir. Aileler çocuklarını, öğretmenler öğrencilerini yakından tanıyarak onların ilgi alanlarını belirleyebilir. Bu ilgi alanları doğrultusunda çocuklarını ve öğrencilerini kütüphane, yayınevi, kirtasiye vb. yerlere götürebilir ve yayınlarla ulaşması konusunda onlara yardımcı olabilirler.

Öğrencilerin %31'inin televizyonu okumaya tercih ettiğini belirtmesi önemli bir bulgudur. Ebeveyn ve eğitimciler, aşırı televizyon izlemenin çocuklarda birtakım olumsuz etkilere yol açtığını düşünmektedir. Aşırı televizyon izleme, çocukların daha az yaratıcı olmasına ve çocuklarda hayal gücünün gelişmemesine, dikkat eksikliğine, okul derslerine karşı ilgisizliğe, derslerde edilgen bir tutum sergileyip dersin içeriğini anlamaya yönelik çaba sarf etmemeye, televizyondaki görsel mesajlara alıştıkları için okul dersle-

rinde kullanılan basılı materyal olan kitaplara yeterince ilgi göstermemeye sebep olmaktadır (Evra, 2009). Televizyondaki hareketli görüntüler ve hızlı geçişlerden oluşan görsel uyarıcılara alışan çocuklar hayatın geri kalan kısımlarında da hızlı geçişler ile yenilikler görmeyi ve hemen memnun olmayı istemektedirler. Bu anlamda okuldaki dersler, televizyonda akan hızlı görüntülere kıyasla yavaş ilerleyen, yalın şekilde işleyen bir süreçtir ve derslerde uzun dönemli hedefler belirlenmektedir. Televizyonda sunulan hızlı geçişlere alışan çocuklarda gerçek yaşama karşı bir sabırsızlık, çabuk sıkılma, kendini mutlu edecek şeylerin hemen gerçekleşmesini isteyip, bunların uzun dönemde olmasına uyum göstermede zorluk çekme gözlenmektedir; bu nedenle de okuldaki eğitime karşı olumsuz bir tavır geliştirilmektedir (Lemish, 2007). Her ne kadar televizyon izlemenin, çocukların ders çalışmalarının yerini aldığı ve okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediği kabul edilse de, televizyonun çocukların ilgilerini yeni konuları öğrenmeye çekmede ve okul çalışmalarını ile projeleri için bir bilgi birikimine sahip olmasını sağlama konusunda etkili olabileceği düşünülmektedir. Yetişkinlere yönelik bilgilendirici programları anne babaları ile birlikte veya yalnız başlarına seyreden çocukların bunları izlemeyen çocuklara göre daha çok okuduğu; bilgilendirici programları seyreden çocukların, çizgi film gibi çocuklara yönelik eğlence programlarını veya yetişkinlere yönelik eğlence içeriklerini izleyen çocuklara kıyasla kitap okumayı daha çok sevdiği de gözlenmektedir (Evra, 2009). Okuma yerine televizyon izlemeyi tercih eden öğrencilerin bilgilendirici, öğretici yönü olan, okumaya karşı ilgi ve merak uyandıracak programlar izlemesi sağlanabilirse okuma alışkanlığı kazanmalarına başlangıç yapılabilir. Diğer taraftan öğrencilerin %30,6'sının ise bilgisayar veya internetteki oyunları okumaya tercih ettiğini belirtmesi de önemlidir. Bu bulguya benzer olarak literatürde okul çağındaki çocukların bilgisayar ve internet kullanmayı okumaya tercih ettikleri yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Zhiming, 2000; Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Her teknolojik ürün gibi bilgisayarların da çocukların zihinsel, bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişimleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Etkinin olumlu ve olumsuzluğunu belirleyecek unsurların en başta bilgisayar kullanım süresi, bilgisayar kullanım amaçları, ailelerin ve diğer ilgililerin bu konudaki yaklaşımları olduğu söylenebilir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Aileler, çocuklarının okul dışındaki zamanlarını çocuklarının istek ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak planlamalıdır. Aileler bu planlamada çocuklarının bilgisayar, televizyon, oyun, okuma vb. etkinlikleri gerçekleştirmesinde ve zamana uymasında üstüne düşen görevleri yerine getirmelidir. Ayrıca aileler çocuğunu bilgisayar ve internet kullanımı hakkında bilgilendirmeli, bilgisayarı ve interneti hangi amaçla ne kadar süreyle kullanması gerektiği konusunda onunla anlaşmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı durumları ile onlara okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerin yaptığı çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin tamamına yakını kendisinde okuma alışkanlığı olduğunu, öğretmenlerin tamamına yakını da öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik sınıf içi çalışmalar olarak; okuma saatleri düzenledikleri, bu saatlerin öğrencilerin okuma heyecanını, isteğini ve sevgisini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin daha sessiz olmalarını sağladığını düşündükleri ve okuma saatlerinde kendilerinin de okuma yaparak model olmaya çalıştıkları saptanmıştır. Aynı zamanda okuma alışkanlığı kazandırma konusunda velilerle de çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak sınıf kitaplıklarındaki yayın türlerinin çok çeşitli olmadığı, sınıf olarak yayın abonelikleri olmadığı ve öğrencilerin sınıf kitaplıklarından aktif olarak faydalanmaları için öğretmenlerin çok çabalı olmadıkları belirlenmiştir. Sınıf dışı çalışmalar olarak, öğretmenlerin yarısı öğrencilerini kütüphaneye götürdüklerini belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada en çok öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; öğrencinin okumaya karşı ilgisizliği ve isteksizliği, elindeki kitabı bitirmeden başka kitap isteme veya çabuk sıkılma, dikkat dağınıklığı, okuma veya anlamada sorun olması, sağlık problemlerinin bulunması, dağınıklık ve düzensizliğin olması, akademik seviyelerinin düşük olması vb.dir. Okuma alışkanlığı kazandırmada, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, okuma alışkanlığının olmaması, aile bağlarının zayıflığı, evde okuma ortamının olmaması ve maddi imkansızlıklar gibi aile kaynaklı sorunlarla da karşılaştığı ortaya çıkmıştır.

Okuma alışkanlığına ilişkin öğrencilerin kendilerine yönelik görüşlerinde, genelde kendilerini geliştirme ve iyi zaman geçirmek için düzenli okuma yaptıkları ancak daha çok sanal ortamda okuma yapmaktan hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. Basılı yayınlardan okuma da öğrenciler tarafından önemli ölçüde tercih edilen ve zevk alınan okuma aracı olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler okuma materyali alırken sadece kitabın adına ve içeriğine bakmaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde kitaplık olmasına karşın yeterli sayıda kitap, dergi vb. olmadığı ve yine büyük çoğunluğunun yayınlara aboneliğinin olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf kitaplıklarına ilişkin görüşleri ise genelde olumludur. Sınıf kitaplıkları öğrencilerin büyük çoğunluğunda okumaya karşı ilgi ve merak uyandırmaktadır. Buna karşın öğrencilerin genellikle aileleri ve öğretmenleriyle birlikte kütüphaneye git-

mediği ve herhangi bir kütüphaneden düzenli olarak faydalanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okumalarını olumsuz etkileyen etmenler arasında en çok çevresinde ilgisini çekecek konularda kitap, dergi vb. bulamama, televizyonu ve bilgisayar veya internetteki oyunları okumaya tercih etme, ödevlerin yoğunluğundan okumaya fırsat bulamama gibi nedenler yer almıştır.

Öğretmenler, öğrencilerini okuma alışkanlığı kazandıklarında kişisel ve sosyal yönden neler kazanabilecekleri konusunda bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapabilirler. Sınıf kitaplıklarını yayın sayısı ve çeşidi bakımından zenginleştirerek öğrencilerin sınıf kitaplıklarını aktif kullanmalarını sağlayabilirler. Sınıf kitaplığının temizlik, görsellik, yayın sayısı olarak, öğrencinin beğenisine uygun olmasına özen göstermelidirler. Öğretmenler sınıfta düzenli olarak okuma saati yapmalı, öğrencilerine okuma saati zamanlarının çok değerli olduğu bilincini oluşturmalı ve bu değerli zamanın amacına ulaşması için konulacak kuralların öğrencilerle birlikte belirlenme çalışması yapmalıdırlar. Okuma saati öncesinde ve okuma saati zamanında sınıfın fiziki (ses, ışık, görsellik, koku, temizlik, düzen vb.) olarak hazır olmasını sağlayarak kendileri de okuyarak okuma atmosferi oluşturabilmelidirler. Sınıflarındaki öğrencilerin okuma alışkanlığı durumlarını takip etmeli, sorun yaşayanlara çözüm yolları üretmelidirler. Öğretmenler, öğrencilerini kütüphanelere götürerek, kütüphanenin düzenli kullanımı konusunda onları bilinçlendirmelidir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin evde yayınlarını koyabilecekleri bir bölümün olması ve düzenli okuma yapmalarını sağlayacak yeterli sayıda yayın bulundurma ve alma konusunda ailelerle işbirliği yapmalıdır.

KAYNAKLAR

Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayram, O. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: H.Ü.S.B.E.

Beentjes, J. W. H. Koolstra, C. M. Marseille, N. & Voort, T. H. A. (2001). Children's Use Of Different Media: For How Long And Why? S. Livingstone ve M. Bovill (Eds.), *Children and Their Changing Media Environment* (Ss. 85-111), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- Birkets, S. (2004). The Truth About Reading. *School Library Journal*, 11, 50-51.
- Brant, M. (2003). Log on and learn. *Newsweek*, 25 August-1 September, 52-55.
- Büyüköztürk,Ş.(2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2),133-148.
- Büyüköztürk, Ş.,Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (14.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calkins, L.M. (2001). *The Art Of Reading*. New York: Longman, 18-43.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çetinkaya, Ç. S. (2004). *Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,). Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Devrimci, H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilidüzgün, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Temelleri ve Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eleştirisi. *Ankara: II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. 159-164.
- Donahue, P.L., Voelkl, K. E., Campbell, J. R. & Mazzeo, J. (1999). *The NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States*. (http://heartland.org/sites/all/modules/custom/heartland_migration/files/pdfs/307.pdf/ 07.12.2015 tarihinde erişilmiştir).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Draper, M. C. Barksdale-Ladd, M.A. & Radencich, M. C. (2000). Reading And Reading Habits Of Preservice Teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Earged, (2003). *PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*. Ankara: MEB
- Earged, (2005). *PİSA 2003 Projesi, Ulusal Nihai Rapor*, Ankara: MEB
- Earged, (2007). *PİSA 2006 Projesi, Ulusal Nihai Rapor*, Ankara: MEB

- Earged, (2010). *PISA 2009 Projesi, Ulusal Nihai Rapor*, Ankara: MEB
- Evra, J. V. (2009), *Television and child development*, New York: Routledge.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing The Attitudes Of Children Toward Reading: Implications For Teachers and Principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Gönen, M. Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güngördü, E. (2006). Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmeninin sorumluluğu. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı. 1*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Hunter, C. P. (2005). *Raising Students Who Want To Read*. New York: Scholastic Inc.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde Yeni Arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1994). *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Jensen, K., Papp, S. & Richmond, B. (1998). *Improving children's habits in recreational reading*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Chicago: Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based Masters Program.
- Jones, W. F. (1996). *Teachers as readers/students as readers*. Sustaining the Vision. Selected Papers from the Annual Conference of the International Association of School Librarianship (24th, Worcester, England, July 17-21, 1995).
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası Araştırması*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Lemish, D. (2007). *Children and Television, A Global Perspective*. Oxford: Blackwell Publishing,

- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı Sevdirme Yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Markoff, J. (16 February 2000). A Newer, lonelier crowd emerges in Internet study. *The New York Times*.
- MEB, (2011). İlköğretim Kurumları Mevzuatı (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html#ld 15.03.2011 tarihinde erişildi).
- MEB, *100 Temel Eser Genelgesi* (<http://www.egitimmevzuat.com/images/2005/2005701.jpg> 03.10.2012 tarihinde erişildi).
- MEB, *100 Temel Eser Genelgesi* (<http://www.egitimmevzuat.com/images/2005/2005702.jpg> 03.10.2012 tarihinde erişildi).
- MEB, *100 Temel Eser Genelgesi* (<http://www.egitimmevzuat.com/images/2005/2005703.jpg> 03.10.2012 tarihinde erişildi).
- MEB, *100 Temel Eser Genelgesi* (http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Genelgeler/100_temel_eser_genelgesi.pdf 03.10.2012 tarihinde erişildi).
- O'Toole, K. *Study offers early look at how internet is changing daily life*. (http://www.stanford.edu/group/siqss/Press_Release/press_release.html, 10.02.2011 tarihinde erişildi).
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Sanacore, J. (1991) Reading For Pleasure İn The Social Studies. *Education Digest*. 56, 7.
- Sanacore, J. (1997). Promoting Lifetime Literacy: What can Be More Basic? *Resources İn Education*, 32(6).
- Sever,S., İnce-Samur, A.Ö., Doğan, B.N., Çıldır,B. ve Bulut,S. (2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı* Cilt 1, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 104.
- Smith, M. W. & J.D. Wilhelm, (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in The Lives Of Young Men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward An R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünbül, A. M. ,Yılmaz, E., Ceran, D.,Çintaş,D., Demirer, V., Işık, A., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar). Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.

- Şahin, A., Maden, S. ve Yılmaz, O. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumunda sunulan bildiri, 5-7 Mayıs 2011, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Tompkins, G.E. (1997) *Literacy for the 21th Century. A balanced approach*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlıkları ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 547–563.
- Townsend, R. (2002). *Okuma Zenginliği* (çev: T. Keskin). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(2), 941-960.
- Wilhelm, J.D. (1997). *You Gotta Be The Book: Teaching Engaged and Reflective Reading With Adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). İlköğretim 6-7-8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık düzeyleri, Samsun Sempozyumunda sunulan bildiri. (https://www.academia.edu/1346267/ilkogretim_6-7-8_sınıf_ogrencilerinin_okuma_alışkanlık_düzeyleri 23.10.2017 tarihinde erişildi).
- Yıldız, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1993). Okuma Sosyolojisi: Ankara’da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3).
- Yılmaz, B.(2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Zhiming, L. (2000). *Reading is On The Rise in China*. (www.honco.net/100day/02/2000–0526-liu.html 09.11.2011 tarihinde erişildi).

Extended Abstract

Reading activity occupies a salient place in human lives. There is the emergence of rapid technological advancements and a wide collection of novelties resulting from such developments. Reading is the most effective medium for humans in learning about the latest developments and novelties. Further to that reading, an indisputably essential component in all domains of life, should be a lifelong sustainable activity so as to warrant its efficiency. To ensure that individuals are full-fledged to thoroughly utilize reading activity, it is of significant value to expand their reading interests and adopt lifelong lasting reading habits (Suna, 2006). Reading habit is a critical skill that people should adopt immediately after learning how to read in order to joyfully continue this activity for their entire life. Reading habit refers to any individual's habitual and sustainable action of reading for a life time once the activity is internalized as a necessity. Reading habit is essentially one of the skills acquired during formal school education. In the event that students, being the members of any education system, fail to adopt essential reading skill during their formal education period it becomes further challenging for learners to acquire that particular skill in their adulthood age. On that account it is suggested to equip students with the skills such as fast and correct reading, and reading comprehension by the formal education system in addition to stimulating students' motivation for research to seek assistance from teachers or extracurricular sources of information (Devrimci, 1993). The hardest responsibility falls on the teachers as the main agents in having the members of elementary education system gain reading skills. The kind of competencies that teachers possess in teaching reading habits to learners may be substantially critical. A child mimics his/her parent till school age and parental role model is then replaced with the teachers once formal education commences. A book-loving teacher frequently monitored by students plays an undisputed role in motivation and leading students to the direction of reading activity (Maraşlı, 2005). With respect to reading habit, the key mission of teachers is to raise students as independent learners able to read and write for a lifetime. Provided that particularly during their formal education years, young learners and adolescents gain reading habit, this particular habit will most likely to continue in the subsequent ages. Thus, the acquisition of reading skill in particular, which is the pillar of all school courses, is a research domain that deserves a comprehensive analysis. In this particular research it was required to register students' and their teachers' personal views on the reading habits of elementary education students and it was aimed to identify the impact and gravity of elementary education process in the acquisition of reading habits

to students. This study also manifested that in the acquisition of reading habits, young age mattered and elementary education process played crucial role. As was demonstrated, certain factors rendered either positive or negative effects in the acquisition of reading habits by young learners. The purpose of this study is; via collecting students' and teachers' views identifying the state of reading habits of elementary education students and teachers, and specific activities conducted for the sake of inoculating reading habits to students. In line with this general objective this research aimed to seek answers for the sub-problems reported via the questions listed hereinafter: 1. What are the reading habits of elementary education 2, 3, 4 and 5 grade classroom teachers and the teachers' practices and views as regards having their students gain reading habits? 2. What are the reading habits of elementary education 2, 3, 4 and 5 grade students and the students' interests and views as regards acquiring reading habits? This research has been conducted in survey model. Accordingly, it has been aimed in this research to investigate upon collecting teachers' and students' self-expressions- the elementary education students' reality on acquiring reading habits. To collect essential data, elementary education schools in the centre of Bolu city and three designated districts have been selected to conduct the correct sampling method which is a selective sampling method. Through this method 10 elementary education schools from Bolu centre, 1 elementary education school respectively from Gerede and Yeniçağa districts and 2 elementary education schools from Mudurnu district were designated by virtue of their easy access and willingness to participate in the research. To conclude, population of the research was composed of 2, 3, 4 and 5 grade teachers employed in 14 elementary education schools selected from Bolu centre and districts and their students. Data were collected from 110 teachers and 252 students in this research. Return rates of the surveys conducted with teachers and students in the population have been alternately 94,0% for teachers and 88,4% for students. To collect the data *Reading Habits Student Questionnaire and Reading Habits Teacher Questionnaire* devised by the researcher has been implemented. Questionnaire forms were applied by the researcher in the group. In this research percentage and frequency values were utilized to analyze the data collected via the survey. The objective of this research has been to identify reading habits of elementary education students and activities conducted by teachers to teach certain reading habits to their students. Almost the whole list of students reported to possess reading habits; nearly all teachers reported to closely track the development of their students' reading habits. Some of the in-class activities teachers conducted to teach reading habits to their stu-

dents are reportedly such; organizing reading hours that were effective in reinforcing students' enthusiasm, desire and love for reading, reading hours enabled students to study more silently and properly and by reading on their own during reading hours, teachers attempted to be a role model for their students. It was also detected that teachers cooperated with parents to promote reading habits among their students. It is an acknowledged fact that parents and teachers are required to cooperatively operate to create a favorable learning environment to pupils. The earliest learning experiences students acquire at home are supportive of their learning attempts at school, thereby elevating the contingencies of achievement in in-class activities of the learners. It is thus of vital significance for teachers to truly evaluate any child's family setting and to communicate with responsible family members for the sake of forging a better educational environment for the learner (Burns, Roe and Ross, 1992). That being the case, it was unveiled in this research that classroom library archives of teachers were rarely diversified in terms of genre, and classroom members were not regular subscribers of any given periodicals. More, teachers failed to demonstrate desired efforts to motivate students for using classroom libraries actively. As a component of non-class activities, half of the teachers reported to take their students to a library visit. It is an affirmative finding to view that half of the teachers reported to take their students to a library visit but the fact that remaining half failed to accomplish this task is worrisome, since experiencing a library visit during elementary education period is significantly crucial to awakening reading awareness amidst learners. One commonly-cited problem was that teachers mostly faced student-based problems in their attempts to promote reading habits. Some of these problems are such; lack of reading interest and motivation, asking to start a new book even before finishing what they already are reading or getting bored from books easily, attention disorders, reading and comprehension problems, health disorders, disorganization and chaos, low academic levels etc. Family-based problems against their attempts to promote reading habits were listed such; low educational level of parents, absence of reading habits at home, loose family ties, lack of any suitable reading environment at home and financial handicaps. As regards students' self expressions on reading habits, it was unveiled that they were engaged in regular reading activities for the aim of self-development and having fun but they largely enjoyed reading from a virtual platform. It was identified in this research that reading hard-copy publications was also one of the reading tools students opted for significantly and enjoyed greatly. In buying any reading material, students solely paid attention to book title and content. Rel-

evant literature studies posited that in the process of shaping students' reading habits and reading interest, the features of children's books played effective role. A wide array of factors including the physical outlook of the book, employed language, context, and clarity are collectively effective on the book perception of readers (Dökmen, 1994). Another equally-effective factor in the promotion of children's reading interest is the context of the book. Parallelism of the context with students' interests, aspirations and needs is also a major player in its readability (Dilidüzgün, 2006). It is a notable finding that in this study nearly all of the students paid heeds to the book title and context prior to purchasing any given reading material. It was manifested that a majority of participant students had home libraries which lacked adequate quantities of books or magazines and journals and a considerable ratio of participants were not subscribers of any periodicals. Students basically cited positive views on classroom libraries also known as effective tools to awake reading curiosity and motivation among a heavy ratio of students. On the other hand, it was identified that students quite rarely visited libraries with their parents and teachers and were not regular members of any library. Among the factors negatively affecting students' reading habits were; absence of any books or magazines nearby to attract their curiosity; favoring television programs and computer or Internet games in lieu of reading, failure to spare time for reading due to heavy loads of assignments. It is thus suggested for teachers to conduct activities for raising students' awareness on the personal and social benefits of reading habits. By enriching the number and genre of publications in classroom libraries, students may be further encouraged to actively use classroom libraries. Teachers should develop the habit of paying regular visits to libraries with their students and heighten their awareness on the value of frequent library visits. By further motivating students to borrow and read library books and enriching their home-library selections, teachers can forge a cooperative action with the families.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DAYANIŞMA DEĞERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARININ İNCELENMESİ*

Bahadır KILCAN**

Bülent AKBABA***

ÖZ

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf öğretim programında yer alan dayanışma değerinin sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; öğrencilerin ilgili değere ilişkin geliştirdikleri metaforlar, çizdikleri resim/karikatürler ve o değere ilişkin öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olan araştırmada, üçgenleme şeklinde veri toplamaya uygun olarak nitelendirilen nitel araştırma teknikleri (mecazlar yoluyla veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi) birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; sosyo-ekonomik düzey (SED) verileri göz önünde bulundurularak, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerden üst, orta ve alt SED’ e sahip yerleşim yerlerinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan dokuz ilköğretim okulunda çalışmaya katılım gösteren 602 (317 kız-285 erkek) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; SED farkı gözetilmeksizin katılımcıların büyük bir çoğunluğunun dayanışmayı; “birliktelikten doğan kuvvet” ve “aradaki bağı kuvvetlendirip fayda sağlayan bir mutluluk kaynağı” olarak algıladıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, değer, dayanışma, resim/karikatür, metafor

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü ve Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje birimi tarafından desteklenen (04/2012-32) “Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ankara/TÜRKİYE, e-posta: bahadir@gazi.edu.tr

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ankara/TÜRKİYE. e-posta: akbaba@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 08.01.2018 Kabul Tarihi: 15.01.2018

AN INVESTIGATION OF STUDENT PERCEPTIONS OF THE SOLIDARITY VALUE IN THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM

ABSTRACT

This study aims to investigate how 8th-grade students perceive the solidarity value in the 6th- and 7th-grade social studies curricula. To this end, the study analyzed students' metaphors for the solidarity value, paintings and caricatures drawn by students, and semi-structured interviews held with students. The study used qualitative research design and data triangulation methods (data collection through metaphors, semi-structured interviews, and document analysis). The study group consisted of 602 eight graders (317 girls and 285 boys) from nine different elementary schools selected through a maximum variation sampling method and located in the areas of upper, middle and lower socioeconomic status (SES) in the central districts of Ankara in the spring term of the 2011-2012 academic year. Content analysis was used in the analysis and interpretation of the data. The data analysis showed that, regardless of SES, a majority of the participants perceive solidarity as “the strength born of unity” and “a source of happiness that strengthens the bond and provides benefits”.

Key Words: Social studies, value, solidarity, painting/caricature, metaphor

GİRİŞ

Günümüzde bilgi iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, kültürlerarasındaki etkileşim sınırlarının kalkmasına ve kültürlerarasında daha hızlı ve fazla etkileşim kurulmasına sebep olmaktadır. İnsanlığın kültürel etkileşimi, toplumlar için fayda sağladığı gibi yine toplumlar için istenmeyen sonuçların doğmasına da zemin hazırlamaktadır. Kültürel etkileşimden kaynaklı olumsuzluklardan etkilenmemenin veya kurtulmanın bir yolu toplumu ayakta tutan ve insanların bir arada kalmasında ortak payda sağlayan değerlerin toplum nezdindeki önemini akıllara getirmektedir.

Değerler hedef ve nesnelerin yolunu işaret eden normlar ve ölçütler olarak görülebildiği (Fichter (2012) gibi genel olarak davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar olarak da görülebilmektedir (Halstead ve Taylor, 2000). Ayrıca ortaya çıkan bir durumu bir başka duruma tercih etme eğilimi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak tanımlanan değerler, bireyin neyi önemli hissettiklerini tanımlayarak istenilen, arzu edilen, ilgi ve ihtiyaç duyulan şeyler hakkında bilgi veren kavramlar olarak da tanımlanabilir (Erdem, 2003, s. 56). Bunun yanı sıra Hökelekli ve Gündüz

(2007) değerleri, insanların davranışlarını kontrol etmede, belirlemede, insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler, ideal ve arzu edilen davranış veya yaşam biçimlerini ifade eden veya insanların doğru kararlara ulaşmasında onlara yardımcı olan genel ilkeler olarak ifade etmişlerdir. Aslında bahsi geçen ilkeler hem bireylerin toplumsallaşmasına destek olurken hem de arzu edilen toplumun, devamlılığına katkı sağlamış olmaktadır.

Toplum için yukarıda önemine değinilen ilkelerin kazanılmasında önemli ve ilk kurum aynı zamanda toplumun temelini oluşturan ailedir. Aile kurumu içerisinde kazanılmaya başlayan bu ilkeler zamanla aile çevresindeki olan yaşantı içerisinde gelişme gösterir. Bu gelişme daha sonraki yıllarda bireyin tanışacağı okul yaşantısı içerisinde artarak devam eder (Aktepe, 2010). Şunu belirtmek gerekir ki; bireyin okul hayatı boyunca kazanmış olduğu ilkelerin, onun hayatı boyunca devam edebilmesi ve toplum için ideal birey modelini sürdürebilmesi için en önemli sorumluluğu üstlenen kurum okuldur. Okul kurumu, fertlerin bedenlen ve ruhen sağlıklı bir şekilde içinde yaşanılan topluma uygun, toplumun devamlılığı için gerekli olan gelişmelere açık ve içinde bulundurduğu devleti oluşturan toplumun geleceğini sürdürebilmesi için bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş yerler olarak tanımlanmaktadır (Binbaşoğlu, 1991). Okul kurumunun amaçlarına uygun bir şekilde hareket edebilmesi için bu kurumda öğretimi yapılan derslerin ve öğretim yöntem/tekniklerinin içinde bulunulan topluma uygun olması gereklidir (Gutek, 2011).

Günümüz okul kurumlarında öğretimi yapılan derslerin hepsi yapılandırılmayıcı anlayış çerçevesinde hazırlanan öğretim programlarının bir ürünüdür. Yapılandırmayıcı anlayışla hazırlanan öğretim programları her öğrencinin kendine özgü olduğu anlayışını benimsemişlerdir. Bu anlayışın içerisinde yerini alan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da her öğrencinin kendine özgü olduğu anlayışını savunarak öğrencilerin sınıfta, okulda hatta okul dışında bile etkin bireyler olarak yetişmelerini sağlama amacı taşımaktadır.

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde kavram, beceri, öğrenme alanı, kazanım, değer gibi öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler içinde yer alan değerler; bireylerin hayatları boyunca toplum içinde ihtiyaç duyacakları davranışların karşılanmasında, bireylerin toplum içerisindeki yerlerinin belirlenmesinde ve toplumun devamlılığında önemli pay sahibidir.

Değerlerin yukarıda bahsedildiği şekilde yarar sağlaması, sosyal bilgiler öğretim programında değinilen değer eğitim yaklaşımları ve bu yaklaşımları gerektiğinde tamamlayabilecek olan öğretim yöntem ve stratejileri ve bunlara uygun olarak kullanılacak araç/gereçlerin kullanımına bağlı olduğu

gibi değer kazandırılmak istenilen öğrencilerin, değerler öğretimi için hazır bulunuşluk düzeylerini, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmaya da bağlıdır (Aktepe, 2010). Çünkü öğrencilerin sahip oldukları değerlere ya da onlara kazandırılacak değerler hakkındaki düşüncelerine dikkat etmeden bireylerin sorunlarını belirleyebilmek, anlamak ve çözmek, bireyin kendi başına sorun karşısında çözümler üretebilir hale gelmesini sağlamak oldukça zordur (Başaran, 2004 akt. Kunduroğlu, 2010). Bu zorluğu aşmak değerlerin öğrencilerce kazanılmasına ve bu faaliyetin kolay, sistemli ve başarılı bir şekilde devam edebilmesine bağlıdır. Nitekim, bu bağlılığın sağlanabilmesi de Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler hakkında öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmayla mümkündür.

Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan dayanışma değerinin sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının metaforlar, metafor kategori ve yarı yapılandırılmış görüşme bulgularıyla ortaya koymak ve bunların sosyo-ekonomik düzeye (SED) göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan dayanışma değerinin sekizinci sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma teknikleri (metaforla veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme ile veri toplama ve doküman analizi yöntemi ile veri toplama) kullanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle metot üçgenlemesi şeklinde veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Guion'a (2002) göre metot üçgenlemesi, çalışmada farklı metotların birlikte kullanımını içermektedir. Bu metotların kullanımına gözlem, görüşme, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2012) sosyo-ekonomik düzey verileri göz önünde bulundurularak, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerden üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip yerleşim yerlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan dokuz ilköğretim okulundaki; mecazlar aracılığıyla veri toplamak için çalışmaya katılım gösteren (üst SED'den 200, orta SED'den 194, alt SED'den 208) toplamda ise 602 (317 kız - 285 erkek) sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemeye, Yıldırım ve Şimşek'in (2006) de belirttiği gibi genelleme yapmak ve çeşitliliği sağlamak için değil, tam tersine çeşitlilik gösteren

durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak için başvurulmuştur. Başvurulan örnekleme yönteminin Patton'a (1987) göre iki türlü yararından bahsedilebilir. Bunlardan birincisi örnekleme ilişkin her durumun kendine özgü boyutlarıyla derinlemesine tanımlanabilmesi iken diğeri ise farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak kategorileri belirleyebilmektir.

Veri Toplama Araçları

Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Katılımcıların Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan dayanışma değerine yükledikleri anlamlara ilişkin mecazları ortaya koymak için farklı araştırmacılar (Saban, 2004; 2008a; 2008b; 2009; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2010) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formundan yararlanılmıştır.

Doküman İncelemesi: Araştırmada bir başka veri toplama aracı olarak metafor oluşturulan dayanışma değeriyle ilgili olarak öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürlerden oluşan görsel dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırmada görsel dokümanın bir veri toplama aracı olarak kullanılmasının sebebi olarak; çeşitli çalışmalarda araştırmacıların (Ersoy, 2010; Ersoy ve Türkkan, 2010) görsel malzemelerin bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıttığını, yorumlama ve çözüm üretme becerilerini vurguladığını, karikatürlerin özellikle sosyal içerikli değer, norm ve kurallara ilişkin kazanımlarda bir durum belirleme aracı olarak kullanılabilceğini belirtmeleriyle açıklanabilir. Yapılacak çalışmalar için katılımcılar hakkında bu şekilde ipuçları sunan görsel malzemeler hem tek başlarına nitel bir araştırmanın veri kaynağını oluşturabileceği gibi gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ile de ek veri kaynağı olarak kullanılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: **Çalışmada kullanılan** diğer veri toplama aracı ise veri toplama formunda yer alan dayanışma değerine ilişkin öğrencilerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci “uygulama aşaması 1” ve “uygulama aşaması 2” şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Aşaması 1 (Mart – Mayıs, 2012): Araştırmanın birinci uygulama aşamasında her bir öğrenciye, dayanışma değeriyle ilgili metafor formu

dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacılar kendilerini ve araştırmayı yapma amaçları hakkında kısa bilgiler sunmuşlardır. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden önce, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri amaçlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SED'e göre ayrılarak, öğrenciler tarafından dayanışmaya ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve değere uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler bir alan uzmanı eşliğinde gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler belirlenmiştir. Bu belirlemelerde; resim ve karikatürlerin öğrenciler tarafından özenle çizilip çizilmediği, anlaşılabilirliği, oluşturulan metaforun gerekçesini yansıtır yansıtmadığı vb. etkenler uzmanlar tarafından görüş birliği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Uygulama Aşaması 2 (Mayıs – Haziran, 2012): Araştırmanın ikinci uygulama aşaması olan yarı yapılandırılmış görüşmeye başlamadan önce araştırmacılar; her SED'den dayanışma değerine ilişkin benzer, farklı ve hiç resim çizmeyenlerden en az bir görüşme yapmak için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak katılımcı belirlemişlerdir. Bu belirleme sonrasında araştırmacılar, öğrencilerle okuldaki müsait bir ortamda bir araya gelmiş ve ortak bir açıklama yapmıştır. Bu açıklamada; öğrencilere, yapılacak olan görüşmenin çalışmanın bir devamı niteliğinde olduğu, katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri ve katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı hususlarında bilgilendirmeler yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin dayanışma değeri hakkında oluşturdukları metaforlar daha derinlemesine incelenmek amacıyla öğrenciler tek tek görüşme mekânına alınmıştır. Burada öğrencilere ilgili değerle ilgili neler düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmede; ilgili değere ilişkin benzer resim/karikatür çizenlerden bir görüşme, farklı resim/karikatür çizenlerden bir görüşme ve o değere ilişkin hiç resim çizmeyenlerden bir görüşme olmak üzere görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 1-2 dakika arasında sürmüştür. Görüşme mekânı olarak genelde sessiz ortamlar (idareci odası, kütüphane, öğretmenler odası vs.) tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın uygulama basamağı sonrasında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010) tarafından içerik analizi, bireylerin davranışları hakkında dolaylı yollarla çalışmaya fırsat sunan bir teknik olarak tanım-

lanmaktadır. Buna ek olarak verilerin analizi ve yorumlanması Saban'dan (2009) yararlanılarak beş aşamada yapılmıştır.

Bunlardan Kodlama ve Ayıklama Aşamasında; katılımcılardan elde edilen veriler rakamlar verilerek kodlanmış ve bu formlarda, metaforun yer aldığı ancak gerekçesine yer verilmeyen 434 adet form (*Dayanışma birlik beraberlik gibidir. Çünkü ... (A, 80)*”, “*Dayanışma demokrasi gibidir. Çünkü devlet... (O, 109)*”, “*Dayanışma işbirliği gibidir. Çünkü dayanışma işbirliği ile bir şeyin üstesinden gelmektir. (Ü, 152)*” gibi ifadelerin yer aldığı formlar) ile boş bırakılan 47 form yani toplamda 484 form elenerek değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Örnek Metafor Derleme Aşamasında; Saban (2009) tarafından kullanılan “metafor analizi” ve Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği “içerik analizi” metotları kullanılarak üretilen her metafor ayrıştırılmıştır. Böylelikle katılımcıların ürettikleri metaforlar tekrar gözden geçirilerek benzeyen, benzetilen ve benzeyen ve benzetilen arasındaki bağ değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu zayıf yapı imgelerden oluşan formlar ayıklanarak dayanışma değeri ile ilgili alt SED'den 50 katılımcıdan toplam 39, orta SED'den 38 katılımcıdan toplam 33, üst SED'den 30 katılımcıdan toplam 29 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Kategori Oluşturma Aşamasında; katılımcılar tarafından dayanışmaya ilişkin üretilen metaforlar, gerekçelerine göre kategorilere ayrılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Aşamasında; Bu aşamada, ulaşılan kavramsal kategorilerde yer alan metaforların, kavramsal kategorileri temsil edebilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacıların ayrı ayrı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan metafor listeleri ile kavramsal kategorileri içeren listeler Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı formülü göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Daha sonra bir uzman ile (1. yazar) diğer uzmanın (2.yazar) yaptığı eşleştirmeler sonucu oluşan kategoriler karşılaştırılmış ve üst SED'de %97 (*El Ele Tutuşmak metaforu 2. kategori ile eşleştirilerek değiştirildi*), orta SED'de %92 (*Dernek ve Vakıflar ve Sirt Sirta Vermek metaforu 2. kategori ile, Yardımlaşma metaforu 1. kategori ile eşleştirilerek değiştirildi*) ve alt SED'de %93 (*Zorluklar Karşısında Durmak, Ödevi Beraber Yapmak ve Düşmana Beraber Barikat Kurmak metaforları 1. kategori ile eşleştirilerek değiştirildi*) güvenirlik saptanmıştır. Bu değerler, Saban'ın (2009) bu türlü nitel araştırmalarda farklı değerlendiricilerin ortaya koydukları değerlendirmeler arasındaki uyumun %90'ın üstünde olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenirlığe sahip olduğu görüşüyle örtüşmektedir.

Elde Edilen Verilerin Bilgisayara Aktarılması; Bu aşamada kategorilere ayrılan metaforlar, buldukları kategoriye temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Metafor gerekçelerine ait aynen alıntılarının raporlaştırılmasında katılımcılara ait kodlamalar (Ü81-O102-A9) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş resim/karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi açısından bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Bu işlemden sonra araştırmanın ikinci aşaması olan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın birinci aşamasından elde edilmiş olan metafor gerekçelerini ve buna bağlı olarak öğrenci tarafından çizilmiş resim/karikatürleri desteklemesi amacıyla bulgular kısmında resim/karikatürden sonra gelecek şekilde yerleştirilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo 1. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağaç	1	0.50	21	Okul Sıraları	1	0.50
2	Arkadaşlık	3	1.50	22	Ödevi Beraber Yapmak	1	0.50
3	Bir Demet Sopa	1	0.50	23	Öğrenciler	1	0.50
4	Birlik Olma	1	0.50	24	Öyle Bir Geçer Zamanki Dizisi	1	0.50
5	Devlet	1	0.50	25	Paylaşmak	1	0.50
6	Dost	1	0.50	26	Savaşta Mermi Taşıyan Türk Kadını	1	0.50
7	Duvar Örmek	1	0.50	27	Sınıf	1	0.50
8	El Ele Vermek	1	0.50	28	Sohbet	1	0.50
9	Güçlü Olmak	1	0.50	29	Su Borularının Birbirini Tutması	1	0.50
10	Güven	1	0.50	30	Sürül	1	0.50
11	Hayvanlar	1	0.50	31	Topluluk	1	0.50
12	Huzur	1	0.50	32	Vakıflar	1	0.50
13	Kapıdaki Düşmana Beraber Barikat Kurmak	1	0.50	33	Yapboz	1	0.50
14	Kardeşlik	1	0.50	34	Yardım Etmek	2	1.00

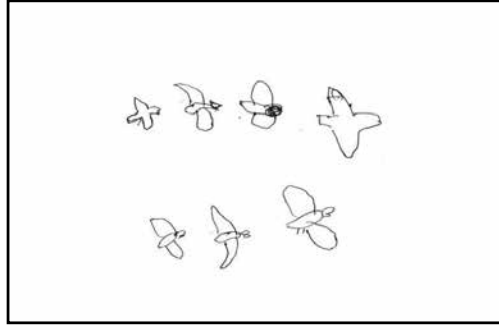
15	Karıncalar	6	3.00	35	Yardımlaşma	3	1.50
16	Kolumuz	1	0.50	36	Yeryüzündeki Bir Döngü	1	0.50
17	Kopya	1	0.50	37	Yıldızlar	1	0.50
18	Kuşla Ağaç Arasındaki İlişki	1	0.50	38	Zincir	2	1.00
19	Leylekler	1	0.50	39	Zorluklar Karşısında Durmak	1	0.50
20	Müzik Gurubu	1	0.50				
Toplam						50	100

Tablo 1 incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılar “dayanışma” değerine yönelik 39 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (34) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 5 metafor ise 2 – 6 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,3’dür. Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında “karınca” (f:6) ,“arkadaşlık” (f:3) ve “yardımlaşma” (f:3) gelmektedir.

Tablo 2. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Birlikten Doğan Kuvvet	Ağaç, Bir Demet Sopa, Birlik Olma, Devlet, Dost, Duvar Örmek, El Ele Vermek, Hayvanlar, Kapıdaki Düşmana Beraber Barikat Kurmak, Karıncalar, Kolumuz, Leylekler, Müzik Gurubu, Okul Sıraları, Ödevi Beraber Yapmak, Öyle Bir Geçer Zamanki Dizisi, Savaşta Mermi Taşıyan Türk Kadını, Su Borularının Birbirini Tutması, Sürü, Topluluk, Vakıflar, Yapboz, Yıldızlar, Zincir, Zorluklar Karşısında Durmak	25	31
2	Aradaki Bağı Güçlü Kılan	Arkadaşlık, Güçlü Olmak, Güven, Huzur, Kardeşlik, Kopya, Paylaşmak, Sohbet, Yardım Etmek, Yardımlaşma	10	14
3	Karşılığı Olan	Kuşla Ağaç Arasındaki İlişki, Öğrenciler, Sınıf, Yardım, Yeryüzündeki Bir Döngü	5	5

Tablo 2 incelendiğinde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 3 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun gerekçesini oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.



Kategori 1: Birlikten Doğan Kuvvet

Tablo 2 incelendiğinde, “birlikten doğan kuvvet” kategorisinin toplam 25 metafor ve 31 katılımcı (% 15.5) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları “karıncalar” (f:6) ve “zincir” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “birlikten doğan kuvvet” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma **karıncalar** gibidir. Çünkü birbiriyle dayanışır, ekmeklerini paylaşırlar. Birbirlerini korurlar, başına buyruk hareket etmez, otlamazlar...” (A, 23)

“Dayanışma **zincir** gibidir. Çünkü beraberliğin gücüdür.” (A, 9)

(Görüşme A,9) Zincir bir halka olduğu için birbirleri için dayanışma içindedir. “Dayanışma **leylekler** gibidir. Çünkü leylekler göç ettiklerinde “V” şeklinde uçarlar, en öndeki yorulunca onun ağırlığını üstlenir biri.” (A, 24) (Görüşme A,24) Leylekler göç yolunda lider belirlerler. Lider yorulunca biri onun yerine lider olup öne geçer.

Kategori 2: Aradaki Bağı Güçlü Kılan

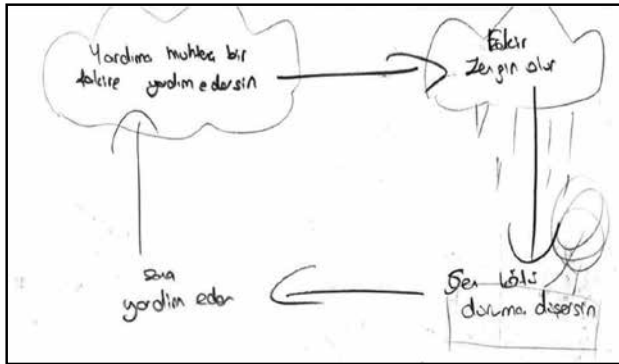
Tablo 2 incelendiğinde, “aradaki bağı güçlü kılan” kategorisinin toplam 10 metafor ve 14 katılımcı (% 5.00) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kate-

goride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları “arkadaşlık” (f:3) ve “yardımlaşma” (f:3)’dir. Aşağıda katılımcıların “aradaki bağı güçlü kılan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine ve bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma **arkadaşlık** gibidir. Çünkü arkadaşlar arasında sınırlar vardır. Sıkı arkadaşlar birbirlerine düşkündür. Birbirlerini ele vermezler. Bu dayanışmanın en güzel örneğidir.” (A, 85)

“Dayanışma **güven** gibidir. Çünkü ne kadar güven duyarsak bulunduğumuz topluma o kadar dayanışma olur.” (A, 8)

(Görüşme A,8) Bulduğumuz topluma ya da bir kişiye güven duygusu varsa dayanışmada vardır o toplumda.



Kategori 3: Karşılığı Olan

Tablo 2 incelendiğinde, “karşılığı olan” kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı (% 2.50) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının “karşılığı olan” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine, yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait resme / karikatüre ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma **yeryüzündeki bir döngü** gibidir. Çünkü yeryüzü hep bir şeylerin döngüsüyle gidiyorsa hayat ta dayanışmayla sürer.” (A, 6)

(Görüşme A,6) Yeryüzü döngülerle sürüyorsa, döngülerden ibaretse, hayatta dayanışmadan ibarettir. Dayanışma olmadan hayat sürmez.

Dayanışma değerine ilişkin kategorilerle ilgili oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; dayanışmanın canlılar arasındaki birlikten doğan bir güç haline geldiği, bunu yaparken de aralarındaki bağı güçlendirdiği ve dayanışma halinde olmanın mutlaka bir karşılığının olduğu gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir.

Tablo 3. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağaç	1	0.38	18	İki Tane El	1	0.38
2	Annenin Yavrusunu Koruması	1	0.38	19	İki Taştan Yapılmış Duvar	1	0.38
3	Arkadaşlık	1	0.38	20	Kardeşlik	1	0.38
4	Aslanlar	1	0.38	21	Karıncalar	1	0.38
5	Baleciler	1	0.38	22	Kopya Çekmek	3	1.14
6	Balıklar	1	0.38	23	Ortak Çalışma	1	0.38
7	Besin Zinciri	1	0.38	24	Penguenlerin Yan Yana Durması	1	0.38
8	Binanı Temeli	1	0.38	25	Perde	1	0.38
9	Bir Gurup Çalışması	1	0.38	26	Savaş	1	0.38
10	Bir Kalemle-Silgi	1	0.38	27	Serbest Vuruş Sırasında Baraj Kuran Futbolcular	1	0.38
11	Dernek ve Vakıflar	1	0.38	28	Sırt Sırta Vermek	1	0.38
12	Domino Taşları	1	0.38	29	Şeker	1	0.38
13	Dostluk	1	0.38	30	Topluca Pikniğe Gitmek	1	0.38
14	Ellerimiz	1	0.38	31	Van Depremi	1	0.38
15	Futbol Maçı	1	0.38	32	Yardımlaşma	1	0.38
16	Halat	1	0.38	33	Zincir	4	1.52
17	Halay	1	0.38				
Toplam						38	100

Tablo 3 incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılar “dayanışma” değerine yönelik 33 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (31) yalnız bir katılımcı tarafından temsil

edilmektedir. Geriye kalan 2 metafor ise 3 – 4 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,1’dir. Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanları “zincir” (f:4) ve “kopya çekmek” (f:3)’tir.

Tablo 4. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Birlikten Doğan Kuvvet	Ağaç, Arkadaşlık, Aslanlar, Balciler, Balıklar, Besin Zinciri, Bir Gurup Çalışması, Bir Kalemle-Silgi, Ellerimiz, Futbol Maçı, Halat, Halay, İki Tane El, İki Taştan Yapılmış Duvar, Karıncalar, Kopya Çekmek, Ortak Çalışma, Penguenlerin Yan Yan Durması, Perde, Savaş, Serbest Vuruş Sırasında Baraj Kuran Futbolcular, Topluca Pikniğe Gitmek, Van Depremi, Yardımlaşma, Zincir	25	26
2	Fayda Sağlayan	Annenin Yavrusunu Koruması, Dernek ve Vakıflar, Dostluk, Kopya Çekmek, Sırt Sırta Vermek	5	6
3	Olumsuzluğu Başkasına Yansıyan	Domino Taşları, Şeker, Zincir	3	4
4	Sonrası İçin Gerekli Olan	Binanın Temeli, Kardeşlik	2	2

Tablo 4 incelendiğinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun gerekçesini oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Birlikten Doğan Kuvvet

Tablo 4 incelendiğinde, “birlikten doğan kuvvet” kategorisinin toplam 25 metafor ve 26 katılımcı (% 9.88) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “zincir” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “*birlikten doğan kuvvet*” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine,

bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma **zincir** gibidir. Çünkü herkes birbirine dayanır. Söz sahibi olurlar.” (O, 120)

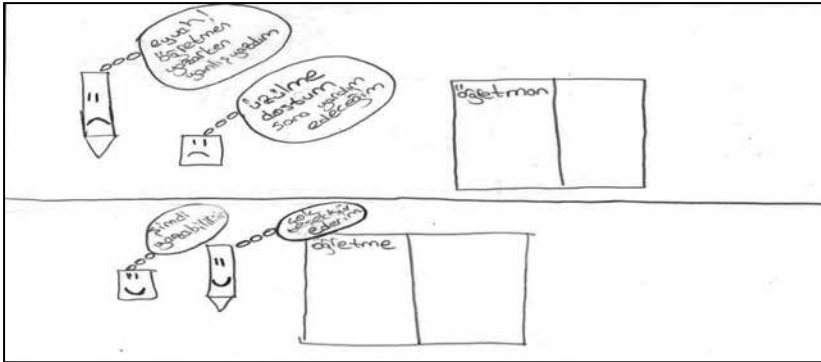
“Dayanışma **yardımlaşma** gibidir. Çünkü dayanışma yapılırken yardımlaşma da yapılmış olur.” (O, 8)

(Görüşme O,8) Bir konu hakkında eksiklerimiz olabilir. Ailemizden ya da güvendiğimiz bir arkadaşımızdan yardım aldığımızda onun düşünceleri ile de güzel şeyler ortaya koyabiliriz.

“Dayanışma **bir kalemle silgi** gibidir. Çünkü kalemle yanlış yazıldığında silgi ona destek çıkar ve yanlışları siler.” (O, 91)

(Görüşme O,91) Bence aynı bu resimde ki gibi birliktelikten doğruluk çıkar. Yanlışlıktan kurtulur kişiler.

Kategori 2: Fayda Sağlayan



Tablo 4 incelendiğinde, “fayda sağlayan” kategorisinin toplam 5 metafor ve 6 katılımcı (% 2.28) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “kopya çekmek” (f:2)’tir. Aşağıda katılımcının “fayda sağlayan” kategorisini oluşturduğu metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir.

“Dayanışma **kopya çekmek** gibidir. Çünkü ilkökul, lise, üniversite olsun, her zaman sınavlarda iyi-kötü arkadaşlar dahi birbirlerine dayanarak sınav sorularını çözerler.” (O, 72)

Kategori 3: Olumsuzluğu Başkasına Yansıyan

Tablo 4 incelendiğinde, “olumsuzluğu başkasına yansıyan” kategorisinin toplam 3 metafor ve 4 katılımcı (% 1.52) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “zincir” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “olumsuzluğu başkasına yansıtan” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma **zincir** gibidir. Çünkü biri koparsa hepsi dağılır.” (O, 65)

“Dayanışma **domino taşları** gibidir. Çünkü bir insan yıkılırsa diğerleri de yıkılır.” (O, 10)

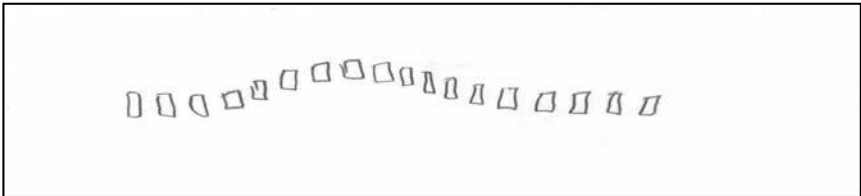
(Görüşme O,10) Bir insan yıkılırsa diğerleri de ona yardım etmezlerse tüm insanlar bir anda yıkılır. Bu da domino taşına benzer.

Kategori 4: Sonrası İçin Gerekli Olan

Tablo 4 incelendiğinde, “sonrası için gerekli olan” kategorisinin toplam 2 metafor ve 2 katılımcı (% 0.76) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının “sonrası için gerekli olan” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir

“Dayanışma **binanın temeli** gibidir. Çünkü nasıl bir binanın temeli olmadan bina olmazsa, dayanışma olmazsa da toplum olmaz, olamaz.” (O, 102)

Dayanışma değerine ilişkin kategorilerle ilgili oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; dayanışmanın canlılar arasındaki birlikten doğan bir güç haline geldiği, bunu yaparken kişilere fayda sağladığı, toplumun devamlılığı için yapı taşı niteliği taşıdığına ve toplumdaki ihtiyaç sahibi ile dayanışma yapılmadığında bundan bütün toplumun zarar göreceği gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir.



Tablo 5. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik geliştirdikleri metafor

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Ağlarken Gülmek	1	0.30	16	İnsanların Sırt Sırta Vermesi	1	0.30
2	Aile	1	0.30	17	Karıncalar	1	0.30
3	AKUT	1	0.30	18	Kocaman Bir Kayayı Yerinden Kaldırmak	1	0.30
4	Bina	1	0.30	19	Kol Kola Girmiş İnsanlar	1	0.30
5	Bir Binayı Oluşturan Taşlar	1	0.30	20	Mutluluk ve Güç	1	0.30
6	Bir Millet	1	0.30	21	Müzik Gurubu	1	0.30
7	Çanta	1	0.30	22	Oscar Ödülü Alan Film	1	0.30
8	Çay ve Şeker	1	0.30	23	Savaş Alanında Galip Gelen Ordu	1	0.30
9	Çorap	1	0.30	24	Takım Çalışması	2	0.60
10	Demokrasi	1	0.30	25	Tekerlek	1	0.30
11	Duvar	1	0.30	26	Türkiye	1	0.30
12	El Ele Tutuşmak	1	0.30	27	Voleybol Takımı	1	0.30
13	Futbol Maçı	1	0.30	28	Vücut	1	0.30
14	İki Kat Sürülen Oje	1	0.30	29	Yardım Etmek	1	0.30
15	İnsanlar Arasında Bir Köprü	1	0.30				
Toplam						30	100

Tablo 5 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcılar “dayanışma” değerine yönelik 29 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (28) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 1 metafor ise 2 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1’dir. Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanı “takım çalışması” (f:2)’dir.

Tablo 6. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik sahip oldukları metafor kategorileri

Sıra No	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Birlikten Doğan Kuvvet	Aile, Bina, Bir Binayı Oluşturan Taşlar, Çorap, Duvar, Futbol Maçı, İki Kat Sürülen Oje, İnsanların Sırt Sırta Vermesi, Karıncalar, Kocaman Bir Kayayı Yerinden Kaldırmak, Kol Kola Girmiş İnsanlar, Mutluluk ve Güç, Oscar Ödülü Alan Film, Savaş Alanında Galip Gelen Ordu, Takım Çalışması, Tekerlek, Voleybol Takımı	17	18
2	Mutluluk Kaynağı	Ağlarken Gülmek, AKUT, Demokrasi, El Ele Tutuşmak, İnsanlar Arasında Bir Köprü	5	5
3	Birbirini Tamamlayan	Çay ve Şeker, Müzik Gurubu, Vücut	3	3
4	Fedakâr Olunan	Türkiye, Yardım Etmek	2	2
5	Zorunluluk	Bir Millet, Çanta	2	2

Tablo 6 incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki katılımcıların “dayanışma” değerine yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 5 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun gerekçesini oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Birlikten Doğan Kuvvet

Tablo 6 incelendiğinde, “birlikten doğan kuvvet” kategorisinin toplam 17 metafor ve 18 katılımcı (% 5.40) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanı “takım çalışması” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “*birlikten doğan kuvvet*” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine, bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre ve görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma takım çalışması gibidir. Çünkü ikisinde de birlikten kuvvet doğar. Ortak çalışma vardır.” (Ü, 12)

“Dayanışma iki kat sürülen oje gibidir. Çünkü ojenin ilk katı rengini belli etmez. Ama ikinci kat daha dayanıklı ve güzel olur.” (Ü, 81)

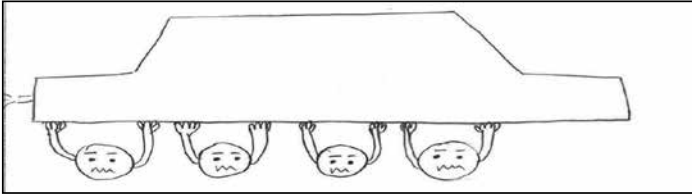
(Görüşme Ü,81) Ben oje sürmeyi sevdiğim için biliyorum. Ojeyi ilk sürdüğümde belli belirsiz oluyor ama bir kat daha sürerse daha dayanıklı, kalıcı oluyor.

“Dayanışma **tekerlek** gibidir. Çünkü bir arabayı dayanışma içerisinde ilerletirler.” (Ü, 6)



(Görüşme Ü,6) Bir tekerlek bir arabayı yürütemezler ama dört tanesinin her biri üzerine düşeni yapar ve el birliğiyle arabayı götürürler.

Kategori 2: Mutluluk Kaynağı



Tablo 6 incelendiğinde, “mutluluk kaynağı” kategorisinin toplam 5 metafor ve 5 katılımcı (% 1.50) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının “*mutluluk kaynağı*” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir.

“Dayanışma **ağlarken gülmek** gibidir. Çünkü ağlayan insana moral verir.” (Ü, 88)

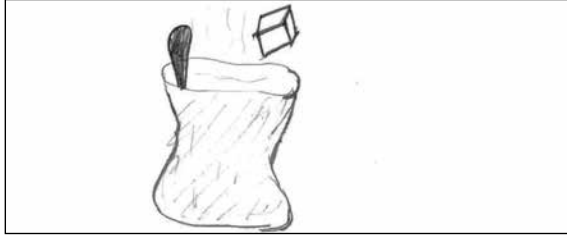
Kategori 3: Birbirini Tamamlayan

Tablo 6 incelendiğinde, “birbirini tamamlayan” kategorisinin toplam 3 metafor ve 3 katılımcı (% 0.90) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcıların “*birbirini tamamlayan*” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik

gerekçelerine ve bazı katılımcılar tarafından geliştirdikleri metafora ait resme / karikatüre yer verilmiştir.

“Dayanışma müzik gurubu gibidir. Çünkü solist olmayınca bir eksik kalır ve o grup işe yaramaz. Çünkü her birinin görevi farklıdır.” (Ü, 45)

“Dayanışma çay ve şeker gibidir. Çünküyalnız başlarına bir şey ifade etmezler.” (Ü, 10)



Kategori 4: Fedakâr Olunan

Tablo 6 incelendiğinde, “fedakâr olunan” kategorisinin toplam 2 metafor ve 2 katılımcı (% 0.60) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının “*fedakâr olunan*” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine yer verilmiştir.

“Dayanışma Türkiye gibidir. Çünkü her yerde ve herkese yardım etmeye çalışıyor...” (Ü, 35)

Kategori 5: Zorunluluk

Tablo 6 incelendiğinde, “zorunluluk” kategorisinin toplam 2 metafor ve 2 katılımcı (% 0.60) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında her metafor bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda katılımcının “*zorunluluk*” kategorisini oluşturan metaforu neden geliştirdiğine yönelik gerekçesine ve yine aynı katılımcı tarafından geliştirdiği metafora ait görüşmeye yer verilmiştir.

“Dayanışma çanta gibidir. Çünkü hep sırtınızda olması gerekir.” (Ü, 95)

(Görüşme Ü,95) Nasıl çantamız sırtımızda yani yanımızda olmadığında derste zorluk çekiyorsak. Dayanışma içinde olmadığında da zorluk çekeriz. Sürekli yanımızda olmalı. Yani sürekli dayanışma içinde olmalıyız.

Dayanışma değerine ilişkin kategorilerle ilgili oluşturulan metaforların gerekçelerine bakıldığında; dayanışmanın birlikten doğan bir güç haline geldiği, bunu yaparken fedakârlık gerektirdiği, dayanışmanın bir zorunluluk gerektirdiği ve sonucunda insanları mutluluğa sevk ettiği, yalnız başına dayanışmanın bir anlam ifade etmediği ancak bir den fazla kişi ya da nesne arasında dayanışma olacağı gibi düşüncelere dayandığı görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Dayanışma değerine ilişkin SED farkı gözetilmeksizin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara, buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorilerine ve katılımcılarca çizilen resim/karikatüre (A,24-O,91-Ü,6-Ü,81) bakıldığında; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun dayanışmayı “birliktelikten doğan kuvvet” olarak algıladıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak katılımcılarla (Görüşme A,24-O,8-Ü,81-Ü,6) yapılan görüşmede; “*Leylekler göç yolunda lider belirlerler. Lider yorulunca biri onun yerine lider olup öne geçer*”, “*Bir konu hakkında eksiklerimiz olabilir. Ailemizden ya da güvendiğimiz bir arkadaşımızdan yardım aldığımızda onun düşünceleri ile de güzel şeyler ortaya koyabiliriz*” ve “*... ojeyi ilk sürdüğümüzde belli belirsiz oluyor ama bir kat daha sürerse daha dayanıklı, kalıcı oluyor*” şeklindeki düşünceler dayanışma değerinin katılımcılarca bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde SED’ e göre farklılaşmaksızın kazanıldığının göstergesi olabilir. Bu sonuç, Gelen, Yılmaz ve Kurtulmuş (2010) tarafından yapılan çalışmadaki; öğrencilerin sahip oldukları dayanışma değerinin SED farkından etkilenmediği yönündeki ve Baydar (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin SED farklılıklarının dayanışma değerine bağlılıklarını etkilemediği yönündeki bulgularla örtüşürken, Aktaş (2010) tarafından yapılan çalışmada SED yükseldikçe dayanışma faaliyetinin artacağı yönündeki sonuçla farklılaşmaktadır.

Bu değere ilişkin bir başka sonuç ise; özellikle alt SED başta olmak üzere katılımcıların dayanışma değerini “*aradaki bağı kuvvetlendirip fayda sağlayan bir mutluluk kaynağı*” olarak algılamalarıdır. Bu durumun katılımcıyla (A,8) yapılan “*Bulduğumuz topluma ya da bir kişiye güven duygusu varsa dayanışmada vardır o toplumda*” şeklindeki ifadeyle de desteklendiği görülmektedir.

Öte yandan orta SED’deki katılımcılarca; dayanışmanın “*olumsuzluğunu başkasına yansıtan*” şeklindeki algılanması ve katılımcının buna yönelik resim/karikatür (O,10) çizmesi ve katılımcılarla yapılan görüşmede (Görüşme O,10-O,102) “*Bir insan yıkılırsa diğerleri de ona yardım etmezlerse tüm*

insanlar bir anda yıkılır. Bu da domino taşına benzer” ve “... nasıl bir binanın temeli olmadan bina olmazsa, dayanışma olmazsa da toplum olmaz, olamaz” şeklindeki ifadeler SED farkı gözetilmeksizin dayanışma değerinin doğru algılanmakta olduğunun göstergesi olabilir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, N. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 10(3), 1313-1322.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Genel Öğretim Bilgisi, İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler*. (6.Basım). Ankara: Kadioğlu.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde Değer Kazanımlarının İncelenmesinde Karikatür Kullanımı, Dayanışma Değeri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 79-104.
- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıtıkları Sosyal ve Çevresel Sorunların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Fichter, J. H. (2012). *Sosyoloji Nedir* (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı.
- Gelen, İ., Yılmaz, A. ve Kurtulmuş, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeyleri ile Değerleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 237-246.

Guion, L. A. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. <http://edis.ifas.ufl.edu/fy394>, adresinden 03 Haziran 2012 tarihinde edinilmiştir.

Guttek, G. L. (2011). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (3. Basım) (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya.

Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review Of Recent Research. *Cambridge Journal Of Education*. 30(2). 169-202.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*. İstanbul: DEM. ss. 371- 396.

Kunduroğlu, T. (2010). *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş “Değerler Eğitimi” Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C.

Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (3.Baskı). Ankara: Pegem A. s.21-50.

Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park: SAGE.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2008a). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.

Saban, A. (2008b). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2012). *Ankara İli Merkez İlçelerine Ait Gelişmişlik Düzeyi Verileri*. Veriler Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elektronik posta yoluyla elde edilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

The purpose of this study is to investigate how 8th-grade students perceive the solidarity value in the 6th- and 7th-grade social studies curricula, to determine what metaphors students use to describe solidarity, and to find out whether student perceptions vary according to SES. For the purpose of the study, different qualitative research methods were combined. Accordingly, the study used methodological triangulation to collect data. The study group consisted of 602 eight graders (317 girls and 285 boys) from nine different elementary schools selected through a maximum variation sampling method and located in the areas of upper, middle and lower socioeconomic status (SES) in the central districts of Ankara in the spring term of the 2011-2012 academic year. The data collection tools used in the study are presented below: The Form of Data Collection through Metaphors: It was used to explore metaphors the participating students used to describe the solidarity value covered in the 6th- and 7th-grade social studies curricula. Document Analysis: Visual documents including paintings/caricatures drawn by the students to depict the solidarity value were used as another data collection tool in the study. Semi-structured Interview Form: It was used in the interviews held with students to explore their views of solidarity. During the first phase of the research, each student was given the form of data collection through metaphors concerning the solidarity value. Before the application of this form, the instruction in the form was read to the students to inform them about the research. The collected data were classified according to SES. The metaphors created by the students, their reasons, and the paintings/caricatures drawn by the students in accordance with the value and their reasons were reviewed in company with a field expert and categorized into the groups including those drawing similar paintings/caricatures, those drawing different paintings/caricatures, and those drawing no painting/caricature. Another data collection tool used in the study was the semi-structured interview form. Before starting the semi-structured interview, which was the second phase of the research, the researchers selected participants using a maximum variation method to make at least one interview with those drawing similar paintings/caricatures, those drawing different paintings/caricatures, and those drawing no painting/caricature. The researchers later met with the students in a suitable environment in the school and offered an explanation to inform the students that interviews are a continuation of the research, they are free to participate or not, they can leave the interviews whenever they wish, and the interviews will be recorded by a tape recorder if they agree to participate. Later, the students were individually interviewed to thoroughly analyze the

metaphors they created for the solidarity value. Content analysis was used to analyze the data obtained in the application phases of the research. Additionally, the analysis and interpretation of the data were performed in five phases as proposed by Saban (2009). Accordingly, in the *Coding and Sorting Phase*, the data were coded using numbers. However, a total of 484 forms including 434 forms with metaphors but no reason and 47 unfilled forms were excluded from the analysis. In the *Sample Metaphor Image Compiling Phase*, the “metaphor analysis” method proposed by Saban (2009) and the “content analysis” method suggested by Yıldırım and Şimşek (2006) were used to sort each metaphor out. Thus, the metaphors created by the participants were reviewed and the relationship between the compared and the comparing was evaluated. In the *Categorization Phase*, the metaphors created by the participants were categorized according to their reasons. In the *Validity and Reliability Phase*, the researchers individually evaluated the capacity of the metaphors in the framed conceptual categories to represent these conceptual categories. The metaphor lists and conceptual categories separately created by the researchers were analyzed using the formula $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100]$ developed by Miles and Huberman (1994). Later, the categories created by one expert (first author) and another expert (second author) were compared. The reliability was calculated 97% for upper SES, 92% for middle SES, and 93% for lower SES. In the *Data Computerization Phase*, for the categorized metaphors, the number (f) and percentage (%) of the participants representing their relevant categories were calculated. Participants’ coding (Ü81-O102-A9) was used to report the direct quotations for the metaphor reasons. Additionally, the paintings/caricatures drawn by the participants and sorted out were presented in the results section to support both the metaphor created by the participants and their reasons for these metaphors. Later, the data collected through the semi-structured interviews were also presented in the results sections following the paintings/caricatures to support the students’ metaphors and their relevant paintings/caricatures. According to the data analysis; Among the metaphors that the participants of lower SES created for the solidarity value, those with the highest frequency include “ant” (f:6), “friendship” (f:3), and “cooperation” (f:3). Among the metaphors that the participants of middle SES created for the solidarity value, those with the highest frequency include “chain” (f: 4) and “cheating” (f:3). Among the metaphors that the participants of upper SES created for the solidarity value, the metaphor with the highest frequency includes “teamwork” (f:2). Considering the metaphor categories defined using the metaphors created all the participants of different SES, the category

that contains most of the metaphors is “the strength born of unity”. Considering the metaphors created by the participants regardless of SES, the metaphor categories accordingly defined, and the paintings/caricatures drawn by the participants, a great majority of the participants perceive solidarity as “the strength born of unity”. This result is consistent with the literature results showing that SES differences have no influence on students’ solidarity value (Gelen, Yılmaz & Kurtulmuş, 2010) and that SES differences do not affect students’ engagement in the solidarity value (Baydar, 2009). However, it is inconsistent with the research result reporting that the higher SES is, the greater solidarity is shown (Aktaş, 2010). Another result of this study is that especially the students of lower SES perceive the solidarity value as “a source of happiness that strengthens the bond and provides benefits”.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM UYGULAMALARI İÇİN ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN SEÇİMİNE YÖNELİK YETERLİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ

Şule FIRAT DURDUKOCA*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde kullanmak üzere öğretim tekniklerinin seçimine yönelik yeterlik algılarını belirlemek ve öğretim tekniklerini uygulama durumlarına yönelik görüşlerini almaktır. Araştırma bir karma yöntem çalışması olup, çeşitleme (üçgenleme) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri, Fırat-Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve Özbek (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterliklerine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılarak; nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin; sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamaları için öğretim tekniklerinin seçimine yönelik yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, derslerinde sıklıkla öğretmen merkezli öğretim tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri, öğretim strateji, yöntem ve teknik kavramlarına yönelik kavram kargaşası içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin; öğretim tekniklerinin seçiminde öğretmen kılavuz kitaplarının kendilerini sınırladığını, sosyal bilgiler dersinde kullanmak üzere etkili öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişim ihtiyacı duymadıklarını ifade ettikleri sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, öğretim yöntem ve teknikleri ve seçimi

* Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, drsulefirat@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 22.09.2017 Kabul Tarihi: 28.02.2018

PRIMARY SCHOOL TEACHER'S VIEWS AND COMPETENCE PERCEPTION ON THE SELECTION OF TEACHING TECHNIQUES FOR SOCIAL STUDIES TEACHING PRACTICES

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the primary school teacher's qualification perceptions on the selection of teaching techniques for use in the teaching-learning process of the 4th grade social studies course and reveal their views on the application of teaching techniques. The research is a mixed method study, conducted using triangulation design. The quantitative data of the study were collected by using the "The Perception Scale of Teachers' Applicants Capacity to Choose Teaching Technics" developed by Fırat-Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren and Özbek (2017); the qualitative data of the study were collected by using semi-structured interview technique. As a result of the research, it has been determined that the primary school teachers' qualification perceptions on the selection of teaching techniques for social studies course teaching practices are high. They constantly prefer to use teacher-centered teaching techniques in their lessons, teachers are confused about the concepts of teaching strategies, methods and techniques. In addition, it has also been found out in the research that teachers have stated that teacher guide books limit themselves in selecting teaching techniques, and they do not need professional development for the selection of effective teaching techniques in social studies lessons.

Key Words: Social studies course, teaching methods and techniques and selection

GİRİŞ

"Öğretmen rehberliğinde öğrencilerin geçirdikleri tüm yaşantılar" (Caswell ve Campbell, 1935, s.66) olarak tanımlanan eğitim programının hedeflerine ulaşabilmek için önemle düzenlenmesi gereken program öğelerinden biri "öğretme-öğrenme süreci"dir. Öğretme-öğrenme süreci, eğitim programın hedeflerine ulaşmayı sağlayıcı konu içeriği, ders araç-gereçleri ile yöntem ve teknikleri kapsamakta, bu süreçte derste hangi öğretim model, strateji, yöntem ve tekniğin kullanılacağı hedef ve konunun düzeyine göre saptanarak öğrencilerde istenilen davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2007, s.87). Sağlıklı öğrenmelerin hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin bu model, strateji, yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2015).

İlgili literatür incelendiğinde öğretim model, strateji, yöntem ve teknik kavramlarına yönelik farklı tanımlamaların yapıldığı, zaman zaman bu kavram-

ların birbirine karıştığı ve bu kavramlara yönelik bazı öğretmenlerin kavram kargaşası yaşadıkları görülmektedir. Esasen bir konunun anlaşılabilirliği o alanla ilgili kavramların açıklığa kavuşturulmasına bağlıdır (Bilen, 2002, s.79). Bu nedenle araştırmada adı geçen kavramlara açıklık getirilmesine ve tanımlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öğretim etkinliklerinin okullarda yürütülmesi sürecinde kullanılan öğretim modelleri, öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaktadır (Senemoğlu, 2002, s.432). Öğretim strateji, yöntem, becerileri ve etkinliklerinin seçimi ve gerçekleştirilmesinde kullanılan; davranışsal model, bilgi işleme modeli, sosyal etkileşim modeli ve bireysel model olmak üzere başlıca dört öğretim modeli tanımlanmaktadır (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Öğretim stratejisi ise konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar öğrenme sürecindeki bütün etkinlikleri kapsamaktadır. Bir başka deyişle öğretim stratejisi ders ile ilgili öğretme-öğrenme sürecinin her boyutuna yön vermektedir (Emir, 2010, s.201). Genel olarak eğitimde; sunuş, buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejisi olmak üzere üç temel strateji bulunmaktadır (Demircioğlu, 2004, s.138). Öğretim yöntemi, bir dersin hedefine ulaşmak ve konuyu öğretmek için stratejiye uygun olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Yazar, 2016, s.5). Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri; anlatım, tartışma, görüşme, örnek olay, problem çözme ve gösterip yaptırma, bireysel çalışma, modüler öğretim, okuma çemberi, yaratıcı drama yöntemi vb. olarak çeşitlenmektedir (Sönmez, 2008, s.236; Uzunboylu ve Hürsen, 2011, s.49; Cengizhan, 2016, s.223). Öğretim tekniği ise, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini örgütlemeye izlenen özel bir yoldur (Bilen, 2002, s.81). Demirel (2012, s.150) öğretim tekniğini, bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak da tanımlamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öğretim teknikleri; grupla öğretim teknikleri (soru-cevap, rol oynama, drama, beyin fırtınası, mikro-öğretim, altı şapkalı düşünme, benzetim, akademik oyunlar ve yarışmalar vb.), bireysel öğretim teknikleri (bireyselleştirilmiş öğretim, bilgisayar destekli öğretim, programlı öğretim, özel ders tekniği vb.) ve sınıf dışı öğretim teknikleri (gezi-gözlem, görüşme, sergi) olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, s.49-50). Öğretme-öğrenme sürecinde yukarıda sıralanan hangi öğretim model, strateji, yöntem ve tekniğe başvuracağına karar verme aşamasında olan bir öğretmenin, bu karar sürecini etkileyen ve öğrenmeyi destekleyen faktörleri göz önünde bulundurmasında fayda vardır. Bu faktörler; dersin kazanımları, içeriği, zaman ve fiziksel imkânlar (derslik ve büyüklüğü, araç-gereç ve materyaller vb), öğrenci grubunun büyüklüğü, maliyet, öğretmenin kişi-

liği, öğretmenin benimsediği felsefe, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, kullanım kolaylığı vb. olarak sıralanmaktadır (Küçükahmet, 2009, s.60; Emir, 2010, s.202; Gökalp, 2016, s.135).

Teknik öğretim yönteminin önemli öğelerinden biri olup öğretim strateji ve yöntemlerinin düzenlenmesinde temel bir birim oluşturmaktadır. Bu anlamda teknik, belirli bir eğitimsel etkinliğin öğretiminde başvurulan özel bir yol olarak da tanımlanabilir. Etkili öğrenme tekniklerinin; konu alanını zenginleştirmek, ders ve kaynak kitaplarda yer almayan bilgileri sınıf ortamına taşımak, dersin kazanımları doğrultusunda öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmak vb.farklı kullanım alanları bulunmaktadır (Bilen, 2002, s.98). Bu nedenle eğitimciler öğretim tekniklerinin ne olduğunu, işlevleri ve rolleri hakkında bilgi sahibi olmalı, tekniklerin hedefleri gerçekleştirme düzeyleri, içerikle bağlantıları, eğitim etkinliklerine katılımı sağlamaya yönelik rollerine aşina olmalıdırlar (Bilen, 2010, s.247). Son yıllarda ülkemizde eğitim öğretim alanında yapılan reform hareketleriyle; öğrencinin merkezde olması, bu süreçte öğretmenin yol gösterici olması, öğrencinin öğrenme sürecinde bilimsel süreç becerilerini kullanması eğitim programlarının en önemli hedefleri haline gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çağdaş öğretim teknikleri olarak nitelendirilen öğrenci merkezli öğretim tekniklerini derslerin öğretim-öğrenme süreci içerisinde seçip kullanmaları gereklidir (Demirkan ve Saraçoğlu, 2016).

Nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm derslerde olduğu gibi ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında da önemli değişiklikler yapılmıştır. 2017 yılında ise programda redaksiyon ve tahsis düzeyinde bir takım düzenleme ve düzeltme çalışmaları daha yapılmış, ilkokul ve ortaokul kademelerine yönelik hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren topyekün uygulamaya konulacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Ancak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilkokul 4. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler dersi için 2005 programı uygulandığından bu çalışmada da 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı temele alınmıştır.

2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğretmenlerin bilgi dağıtıcı rolü yerine öğrencilerin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemele-ri, olay ve olguları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine aktif öğrenme tekniklerini uygulamaları istenmiştir. Programda öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri işe koşmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009). Kaynağını yapılandırmacı

yaklaşımdan alan öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan öğrenciler, bilginin kapalı olmadığını aksine bireysel çabalar veya sosyal ilişkiler yoluyla bilgi oluşturabileceklerini fark ederler. Buna ek olarak öğrenciler, öğrenmenin temel olarak bir “oluşum” süreci olduğunu kavrar, kendi bilgilerini oluşturma sürecine girer ve bu süreçte ürettikleri bilgileri, yaşadıkları deneyimleri önemserler (Holubová, 2010). Buna göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılmasını sağlayacak şekilde öğrenme ortamını düzenlemelerinin ve bu süreçte farklı öğretim tekniklerinden yararlanmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim tekniklerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin bu ders kapsamında sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri öğretim tekniklerinin belirlenmesi ve bu teknikleri tercih etme sebepleri üzerine odaklandığı görülmektedir (Akgül, 2006; Altınordu, 2005; Çalışkan, 2000). Buna ek olarak sınıf öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamaları sürecinde kullanmak üzere öğretim tekniklerinin seçimine yönelik kendilerini ne derece yeterli hissettiklerini, bu ders sürecinde sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri öğretim tekniklerinin yanı sıra tekniklerin seçiminde dikkate aldıkları faktörlerin neler olduğunu, öğretim tekniklerinin seçiminde ne tür sorunlar yaşadıklarını ve bu konuda mesleki gelişim ihtiyaçlarının olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan ayrıntılı çalışmaların sayısı görece azdır. Belirtilen bu gerekçeler nedeniyle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamaları için öğretim teknikleri seçme yeterliklerine yönelik algılarının ve teknikleri uygulama durumlarının (uygulama sıklığı, yaşadıkları zorluklar, önerileri) incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde öğretim tekniklerinin seçimi konusunda kendilerini ne derece yeterli buldukları tespit edilebilecektir. Ayrıca etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için gerekli olan faktörlerden biri olan öğretim tekniği çeşitliliğinin öğrenme sürecinde ne kadar sağlanabildiği konusunda ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinin uygulamadaki durumu hakkında da bilgi edinilmiş olacaktır. Belirtilen bu amaçlara ulaşabilmek adına aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarında kullanmak üzere;

1. öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır?
2. sıklıkla seçtikleri öğretim teknikleri nelerdir?

3. öğretim tekniklerinin seçiminde dikkate aldıkları faktörler nelerdir?
4. öğretim tekniklerinin seçiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
5. etkili öğretim tekniklerinin seçimine yönelik önerileri nelerdir?
6. öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişime olan ihtiyaçları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırma bir karma yöntem çalışması olup, çeşitleme deseni kullanılarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının araştırma problemini kapsamlı olarak incelemesi amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2003, s.32). Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel olarak bölünmüş olan araştırma yaklaşımlarını birleştirmede köprü görevi gören üçüncü bir araştırma paradigmatıdır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden çeşitleme deseni kullanılmıştır. Bu desen aynı olguya ilişkin nitel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak ayrı ayrı toplandığı, analiz edildiği ve elde edilen sonuçların bütünleştirilerek yorumlandığı bir karma yöntem desendir (Creswell ve Clark, 2008). Bu desenle yapılan araştırmalarda nitel ve nicel yöntemler eşit ağırlığa sahiptir, yani bir yöntem göre diğer yöntem ikinci konumda değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.355).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balci, 2005, s.90). Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.36). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, Doğu Anadolu bölgesindeki bir ilde, 10 farklı ilkokulda görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 44 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimi çeşitliliği oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 22'si erkek, 22'si kadın olup 10'u 1-5 yıl, 12'si 6-10 yıl, 13'ü 11-15 yıl ve 9'u 16 ve üzeri yıl mesleki tecrübeye sahiptirler. Katılımcıların 14'ü il merkezinde, 14'ü ilçe merkezinde ve 16'sı da kasaba veya köyde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i 2005 ilköğretim sosyal

bilgiler dersi öğretim programının tanıtımı ve bu program kapsamında kullanılabilinecek öğretim teknikleri konusunda hizmet içi eğitim aldıklarını, 29'u ise almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Fırat-Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve Özbek (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterliklerine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. 5’li likert tipi olarak tasarlanan ve 2 faktörlü yapıya sahip olan ölçek, toplam 22 maddeden oluşmakta, maddeler ise toplam varyansın %49.36’sını açıklamaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; χ^2 (ki-kare=366.00), χ^2 /sd (ki-kare/serbestlik derecesi oranı=1.80), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü=0.04), SRMR (standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü=0.04), NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi=0.95), CFI (karsılaştırılmalı uyum indeksi=0.96), GFI (uyum iyiliği indeksi=0.93) ve AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi=0.91) değerlerinin “mükemmel uyum” ölçüsünde oldukları, NFI (normlaştırılmamış uyum indeksi=0.91), değerinin ise “kabul edilebilir uyum” ölçüsünde olduğu belirlenmiştir. Test ölçümlerinin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri; ölçümlerin bütünü için .90, alt boyut ölçümleri için ise sırasıyla .92, .82 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin 15 maddeyi kapsayan birinci alt faktörü, öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin olumlu algılarını yansıttığından “teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü”, 7 maddeyi kapsayan ikinci alt faktörü ise öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin olumsuz algılarını yansıttığından “teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ikinci alt faktörü için tersten puanlama işlemi yapılmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu yöntemde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003, s.62). Araştırmacı görüşme sürecinde araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılardan derinlemesine bilgi edinmek amacıyla 5 adet açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlamıştır. Formda yer alan soruların oluşturulması sürecinde ilgili literatür taranarak benzer araştırmalar incelenmiş (Akgül, 2006; Kan, 2006; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012; Demir ve Özden, 2013; Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2015; Kubat, 2016; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016), 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretme-öğrenme süreci incelenmiş ve hazırlanan sorular 3 sınıf öğretmeninin ve 2 alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş-

tur. Gerekli düzeltme çalışmaları yapıldıktan sonra 5 sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı kontrol edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda yer alan sorular şöyledir: Sosyal bilgiler dersi sürecinde uygulamak üzere; (1) Sıklıkla hangi öğretim tekniklerini tercih etmektesiniz? (2) Öğretim tekniklerinin seçiminde hangi faktörleri dikkate almaktasınız? (3) Öğretim tekniklerinin seçiminde ne tür sorunlar yaşamaktasınız? (4) Etkili öğretim tekniklerinin seçimine yönelik önerileriniz nelerdir? (5) Öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişim ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz, niçin?

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmiş, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen görüşmeler bilgisayar ortamına aktararak bir uzman tarafından eksik ya da yanlış aktarımların olup olmadığı incelenmiştir. Ardından verilerin betimsel analizi için bir tematik bir çerçeve oluşturmuş, veriler bu temalara göre okunmuş ve düzenlenmiştir. Ayrıca görüşleriyle bu temalara vurgu yapan öğretmenlerin sayıları belirtilmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Betimsel analizin geçerliğini sağlamak amacıyla, katılımcılarla gerçekleştirilen her görüşmenin sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyerek görüşmecilerden bu özetlerin doğruluğuna ilişkin teyit almış ve eklemek istedikleri bir şey olup olmadığını sormuştur. Ayrıca araştırma bulgularının tanımlanması sürecinde de katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla da bilgisayar ortamına aktarılan veriler araştırmacı dışında başka bir uzman tarafından daha incelenerek kodlama çalışması yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar bir araya getirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik hesaplaması formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılmış ve güvenilirlik düzeyi %83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenilirlik hesaplamalarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir.

BULGULAR

Araştırmanın "Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarında kullanmak üzere öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır?" alt problemine yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları

Ölçek alt boyutları	Ölçek maddeleri	\bar{x}	SS
Teknik seçimine ilişkin olumlu algı	Öğrencilerimin günlük hayattaki ilişkilerini (empati, kendini doğru ifade edebilme, sosyalleşme vb.) geliştirebilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.56	.84
	Öğrencilerimde üst düzey beceriler (yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözebilme, demokratik düşünme vb.) geliştirebilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.50	.82
	Öğrencilerimde bağımsız çalışma alışkanlığı becerisi kazandırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.47	.90
	Dersin hedefine uygun sınıf dışı öğretim tekniklerini seçebilirim.	2.81	.89
	Öğrencilerimin bireysel gelişimlerine olanak sağlayabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.34	1.09
	Öğrencilerimin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.45	1.15
	Öğrencilerimin okul kültürüne uyum sağlamalarını kolaylaştıracak öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.56	.69
	Öğrencilerimde “öğrenmeyi öğrenme” becerisi kazandırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.52	1.06
	Öğrencilerimin ders veya kaynak kitaplarda yer almayan bilgileri edinmelerine olanak sağlayabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.25	1.18
	Sınıf mevcuduna uygun öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.06	1.19
	Öğrencilerimin öznel bilgiler üretmelerine olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.15	1.31
	Sınıfın fiziksel özelliklerine (sınıfın büyüklüğü, ısı, ışığı, dizaynı, teknolojik donanımı vb) uygun öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.31	1.25
	Öğretme-öğrenme sürecinde etkili zaman yönetimine olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.43	1.16
	Derse etkili bir giriş yapmama olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.38	1.08
Öğrencilerimi ezberden uzaklaştırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim.	4.79	.46	
Toplam		64.65	3.92

Teknik seçimine ilişkin olumsuz algı	Öğrencilerimin bir bütün olarak (bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal vb) gelişimlerini sağlayacak öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.34	.94
	Öğrencilerimin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayabilecek öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.77	.60
	Öğretme-öğrenme sürecinde sınıf içi etkileşimi geliştireceğini düşündüğüm öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.77	.47
	Sınıf içi disiplin problemlerini azaltabilecek öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.50	.97
	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerimi aktif kılacak öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.47	.97
	Konunun doğasına uygun olan öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.50	1.06
	Öğretme-öğrenme süreci sonunda öğrencilerimin öğrenme düzeylerini tespit edebilecek öğretim tekniklerini seçemeyebilirim.	4.34	1.05
Toplam	31.79	2.13	

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere çeşitli öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının, ölçeğin her iki alt faktör ortalama puanlarına göre ($\bar{x}_{\text{fak.1}}=64.81$; $\bar{x}_{\text{fak.2}}=31.79$), oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü alt boyutunda katılımcı öğretmenlerin yüksek ortalamaya sahip olmaları, ölçeğin yapısı gereği, teknik seçimine ilişkin öğretmenlerin olumsuz öngörü düzeylerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek ortalamalara sahip oldukları maddenin, $\bar{x}=4.79$ ortalama puanı ile, "öğrencilerimi ezberden uzaklaştırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim" maddesi; en düşük ortalamaya sahip oldukları maddenin ise $\bar{x}=2.81$ ortalama ile "dersin hedefine uygun sınıf dışı öğretim tekniklerini seçebilirim" maddeleri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın "Sosyal bilgiler ders sürecinde uygulamak üzere sıklıkla hangi öğretim tekniklerini tercih etmektesiniz?" sorusuna yönelik, görüşü alınan öğretmenlerden elde edilen verilerin frekans (f) dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersinde sıklıkla kullanılan öğretim teknikleri

Öğretim teknikleri	f	Öğretim teknikleri	f
Soru-cevap	17	Grupla çalışma	7
Anlatım	15	Akran öğretimi	5
Sunuş	13	Görsel sunu	4
Tartışma	13	Kavram haritası	4
Örnek olay	11	Eğitsel oyun	3
Drama tekniği	10	Sosyal empati	3
Bağımsız çalışma	10	İşbirlikli öğrenme	2
Proje çalışması	8	Benzetişim (simülasyon)	1
Gözlem gezisi	8	Gösterip yaptırma	1

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenler sosyal bilgiler dersi sürecinde sıklıkla soru-cevap (f=17) tekniği kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tekniğin ardından; anlatım (f=15), sunuş (f=13), tartışma (f=13), örnek olay (f=11) strateji ve yöntemleri öğretmenler tarafından sosyal bilgiler dersi kapsamında sıklıkla kullanılan “öğretim teknikleri” olarak belirtilmiştir. Bu bulgu katılımcıların bu ders kapsamında drama, sosyal empati, eğitsel oyun, proje çalışması, benzetişim vb. öğrenci merkezli öğretim tekniklerinden çok, anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği gibi geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden biri; (Ö22) “...Yapılandırıcılık öğrenci kendisi araştırsın, sorsun, bulsun diyor; öğretmen yol gösterebilir, rehber olsun diyor ama ben yine de anlatmayı tercih ediyorum. Aslında her ikisini de denedim. Öğrenciye drama yaptırırım, eğitsel oyun oynattım, işbirlikli öğrenme yaptırırım. Sonra test verdim, baktım ki sonuçlar çok kötü yine anlatıma döndüm. Anlatırken görsel sunulardan, bazen kavram haritalarından da faydalaniyorum. Öğrencilerin dikkatini daha kolay çekiyor.” diyerek görüşünü açıklamıştır. (Ö13) ise “Ben dersi önce çocuklara okuturum, herkes bir defa içinden sessizce okur, sonra ben anlatırım, çocuklara sorular sorarım, onlar da yanıtlarlar, günlük hayatla bağlantı kurarım, test çözerim. Dersi böyle bitiririm”, (Ö3) “Çoğunlukla dersi ben anlatırım, yani anlatım, sunuş tekniklerini ağırlıklı olarak kullanırım. Kavram haritasını çok kullanırım. Tabii dikkatleri dağılınca, sıkılırsalar drama yaptırırım, oyun oynattırırım, tartışma yaptırırım. Dersi ben anlatınca daha iyi öğreniyorlar, farkı test sonuçlarında bile görüyorum.” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin öğretim model, strateji, yöntem ve teknik kavramlarını birbirlerine karıştırdıkları görülmektedir. Öğretmenler literatürde öğretim strateji ve yöntemleri kapsamında tanımlanan sunuş stratejisi ile anlatım, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma gibi öğretim yöntemlerini sosyal bilgiler dersinde sıklıkla kullanmayı tercih ettikleri “öğretim teknikleri” kapsamında sıralamışlardır. Öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik kavramlarına yönelik yaşadıkları kavram kaşılıklığı sözlü ifadelerine de yansımıştır. Nitekim öğretmenlerden biri; “*Sosyal dersinde çoğunlukla sunuş tekniğini kullanıyorum. Galiba yanlış oldu, sunuş bir yöntemdi değil mi? Yöntem olarak sunuş, teknik olarak ise soru-cevabı kullanıyorum. (Ö31)*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerden (Ö25) “*Sosyal bilgilerde sıklıkla gösterip yaptırma tekniğini kullanıyorum, pardon yöntemini kullanıyorum, çünkü program davranışlarla dolu, teknik olarak da örnek olayı kullanıyorum. Hayattan örnekler sunuyorum.*”, (Ö43) ise “*Anlatım yöntemini, drama yöntemini ve sunuş tekniğini kullanıyorum. Siz tekniği sorduğunuz için sunuş diyeceğim tabii.*”, (Ö16) “*Öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanmaya özen gösteriyorum. Drama, gözlem gezisi ve proje tekniklerini sıklıkla kullanmaya gayret ediyorum. Bir de geçen sene KPSS’ye hazırlanırken sosyal empati diye bir yöntem öğrenmiştim. Teknik de olabilir. Yöntem mi teknik mi tam bilemiyorum ama derste onu da sık kullanmaya çalışıyorum*” diyerek strateji, yöntem ve teknik kavramlarına yönelik yaşadıkları kavram kargaşasını belirtmişlerdir.

Tablo 3’te öğretmenlerin “Sosyal bilgiler dersi sürecinde uygulamak üzere öğretim tekniklerinin seçiminde hangi faktörleri dikkate almaktasınız?” sorusuna yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin frekans (f) dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğretim tekniklerinin seçimini etkileyen faktörlere yönelik görüşleri

Teknik seçimini etkileyen faktörler	f
Derste uygulanacak etkinlikler	40
Dersin süresi	36
Sınıf mevcudu	30
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri	25
Dersin kazanımları	21
İşlenen ünitenin süresi	20
Öğretmen kılavuz kitabının dayatması	20

Tekniğin zorluk düzeyi	19
Öğretmenin tekniğe olan yatkınlığı	16
Maliyet	4
Öğrencilerin dikkat süresi	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim tekniklerinin seçiminde öncelikli olarak derste uygulanacak etkinlikleri (f=40) dikkate aldıkları görülmektedir. Etkinliklerin ardından işlenecek olan dersin süresi (f=36) ve öğrenci grubunun büyüklüğü yani sınıf mevcudu (f=30) öğretmenlerin öğretim tekniklerinin seçiminde göz önünde bulundurdıkları önemli faktörler arasında yer almaktadır. Tablo 3'e göre katılımcı öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanacakları öğretim tekniklerinin seçiminde en az dikkate aldıkları faktörler, tekniğin maliyeti (f=4) ve öğrencilerin dikkat süresidir (f=1). Bu bulgular katılımcı öğretmenlerin teknik seçiminde öncelikli olarak; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, dikkat süreleri gibi öğrenci merkezli olan faktörlerden çok, derste uygulanacak etkinlik ve dersin süresi gibi dersi temele alan faktörleri dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “*Öncelikle o günkü dersin etkinliğine bakarım. Bugün ne işlenecek? Eğer konu hafifse ona göre teknik seçerim. Sonra dersin süresi önemli. Dersi 40+40 dakika yaparsam uygulaması uzun süren tartışma gibi, örnek olay gibi teknikleri kullanırım. Ama konu zorsa ve dersi sadece 40 dakika yaparsam o zaman drama gibi, eğitsel oyun gibi kolay teknikleri seçerim. Bir de öğrencilerin hazırbulunuşluklarına bakarım. (Ö3)*”; “*Ben önce etkinliğe, sonra etkinliğin süresine sonra da o gün okula gelen öğrenci sayısına bakarım. Sınıfımızın mevcudu 18, öğrencilerin büyük çoğunluğunun gelmediği günler oluyor, o zaman bağımsız çalışma tekniğini daha çok kullanıyorum. Eğer sınıfın tamamına yakını gelmişse grupta çalışma, proje, sunuş, anlatım, soru-cevap gibi teknikleri tercih ediyorum. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları da önemli tabii. Ona da bakıyorum, dersin kazanımlarına, tekniğin bana uygun olup olmamasına bakıp uygun olan teknikleri seçip uyguluyorum... (Ö11)*”; “*Benim için programdaki etkinlikler önemli, dersin süresi önemli, kazanımları ve öğrenci önemli. Öğrencinin teknik seçerken nesi önemli dersiniz hazırbulunuşluğu derim. Öğrencinin hazırbulunuşluğu yoksa tartışma tekniğini kullanamam mesela. Bir de öğrencinin dikkat süreci önemli. Benimkilerin dikkati çabuk dağılıyor. Dersin ilk on dakikasında önemli bilgileri verdim verdim. Sonraki dakikalarda beni o ilk on dakikadaki gibi dikkatle dinleyemiyorlar. İşte o zaman farklı teknikleri kullanmaya geçerim. Drama yaparım, konu uygunsa sosyal empati yaparım, gösterip yaptırma yaparım (Ö29)*”.

Tablo 3’te dikkat çeken bulgu, katılımcı öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanacakları öğretim tekniklerinin seçiminde öğretmen kılavuz kitaplarını da dikkate aldıklarını ($f=20$) ifade etmeleridir. Ancak öğretmenler kılavuz kitapları, kendilerine belirli öğretim tekniklerini uygulamaları konusunda zorlayıcı bir unsur olarak görerek eleştirmektedirler. Öğretmenlerden (Ö36) “*Teknik seçerken öğretmen kılavuz kitaplarına bakıyorum. O ne diyorsa onu uyguluyorum. Zaten kitaplar öyle bir hazırlanmış ki, sanki bana emir veriyor, al sunuş tekniğini uygula, şimdi de buluşu uygula der gibi.*” ; (Ö40) ise “*Kılavuz kitaplara göz atıyorum. Orada ne yapacağıımız öyle bir yazılı ki, tıpkı anayasa gibi. Ne zaman, hangi tekniği, adım adım nasıl uygulayacağımız zaten belli. Bunları bu şekilde kullan diyor kitap. Bu teknikler bazen geleneksel bazen de öğrenci uygulamasına dayalı olabiliyor. Biz de anayasaya bağlı kalıyoruz*” diyerek kılavuz kitapların kendilerini sınırlandırdıkları yönündeki görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sosyal bilgiler dersi sürecinde uygulamak üzere öğretim tekniklerinin seçiminde ne tür sorunlar yaşamaktasınız?” sorusuna verdikleri yanıtların frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğretim tekniklerinin seçiminde yaşadıkları sorunlar

Teknik seçiminde yaşanan sorunlar		f
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı	41
Velilerden kaynaklanan sorunlar	Ailelerin çocukların eğitimine yeterli ilgiyi göstermemeleri	35
Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar	Merkezi sınav sisteminin varlığı	29
	Etkinliklerin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli hazırlanması	23
	Ders ve kaynak kitaplardaki bilgi eksikliği	21
	Öğretim programının bölgesel farklılıklara uygun hazırlanmaması	13
	Prosedürden kaynaklanan zorluklar	7
Okulun imkânlarından kaynaklanan sorunlar	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	26
	Araç-gereç ve materyal eksikliği	8

Öğretmenlerden kaynaklanan Sorunlar	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duymamaları	12
	Derse hazırlıksız girme	11
	Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması	2

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim tekniklerinin seçiminde yaşanan sorunların nedenlerinden birinin öğrenciden kaynaklanan sorunlar olduğunu, bu kapsamda öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerindeki belirgin farklılıkların ($f=41$) öğretim tekniklerinin seçiminde sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan (Ö7) “Öğrencilerin hazırbulunmuşlukları birbirinden çok farklı. Kimisi konuya hâkim kimisi de hiç duymamış, bilmiyor. Bu da dersin sadece kullanacağım tekniğini değil, komple işlenişini etkiliyor...”; (Ö1) “*Bazen konuyu bilen öğrencilerin sayısı fazla oluyor bazen de bilmeyenlerin. Ona göre teknik, yöntem seçmek zorunda kalıyorum.*” diyerek sorun ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Velilerden kaynaklanan sorunlar kapsamında öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimlerine yeterli ilgiyi göstermediklerini ($f=35$) ifade ederek bu durumun öğrenme sürecini etkilediğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerden (Ö24) “*...çocuk okulda defterini kitabını nasıl kapatmışsa ertesi gün de okula öyle geliyor. Evde dersin tekrarı yok, ödev var mı yok mu diye soran yok, çocuk rahat aile çocuktan da rahat.*” diyerek konuyla ilgili görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 4'e göre katılımcılar eğitim sistemden kaynaklı sorunların da öğretim tekniklerinin seçiminde sıkıntıya yol açtığını, bu sorunların başında da eğitimde merkezi sınav sisteminin varlığının yer aldığını ($f=29$) belirtmişlerdir. Nitekim (Ö20) “*Öğrencinin daha çabuk ve eğlenceli öğrenmesine yarayacak çok güzel öğretim teknikleri var, biliyorum, ama bir de sınavlar var. Çocuklar ilköğretim ikinci sınıftan itibaren Türkiye geneli deneme sınavlarına giriyorlar, orta okulda TEOG var. Eğlenerek öğrenmeye ayrılacak vakit yok. Sınavlar elimizi kolumuzu bağıyor, mecburen bilgi aktarıyoruz...*” diyerek sınav sistemine yönelik eleştiride bulunmuştur. Bazı öğretmenler ise sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan etkinliklerin çoğunlukla öğretmen merkezli olarak tasarlanması ($f=23$), etkinliklerin öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katamaması nedeni ile teknik seçiminde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden (Ö20) “*Öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikler genelde anlatım tekniğini kullanmayı gerektiriyor. Öğrencilere bilgi verilmesi gereken etkinlikler. Böyle olunca teknik seçiminde sorun yaşıyoruz tabii. Tek tercih hakkımız var o da anlatmak.*” diyerek programın öğrenme-öğrenme sürecine yönelik eleştiride bulunmuştur. Ayrıca katılımcı öğretmenler ders ve kaynak kitaplarda bilgi eksikliği ($f=21$) nedeni ile de teknik

seçiminde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda (Ö19) *“Ders kitabı, çalışma kitabı, bazı kaynak kitaplarda istediğim bilgiler yok. Çocukların bilgisi yetersiz olunca nasıl tartışma yapsınlar, proje yapsınlar. Her tekniği her zaman seçemiyoruz...”* diyerek soruna yönelik görüşünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13’ü öğretim programının bölgesel farklılıklara uygun olarak hazırlanmadığını ifade ederek uygulamadaki programa yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden biri (Ö38) *“Sosyal bilgiler programı çevre gezileri, sanal geziler ile dolu, araştırmaya dayalı etkinlik çok. Sanki Çankaya’daki bir ilkokul için hazırlanmış. Kırsal kesimlerdeki okullar, okulun çevresel şartları hiç göz önünde bulundurulmamış. Bölgesel farklılıkları dikkate alan yeni bir programa ihtiyaç var bence.”* diyerek görüş belirtirken bir diğer öğretmen ise (Ö18) *“Yapılandırmacılık gereği programda teknoloji gerektiren araştırmaya dayalı etkinlikler çok. Çoğu öğrencimin hayatında internet yok, bilgisayar yok, program çocukların gündelik yaşantısına uygun değil.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7’si ise, prosedürden kaynaklanan zorlukların öğretim tekniklerinin seçiminde bazı sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan (Ö33) *“...mesela ben müze gezisi yapmak istiyorum. Bunun için bir sürü yazı gerekli, günlerce dilekçe ile uğraş. Bu iş müdürün tekelinde olsa sadece müdür beye gezi yapacağım yer ve saatleri bildirim, planımı yapar, uygulamam. Prosedür beni teknikten soğutuyor.”* şeklindeki görüşü ile sorununu ifade etmiştir.

Okulun imkânlarından kaynaklanan sorunlar kapsamında; katılımcılar sınıf mevcutlarının kalabalık olması ($f=26$) ve okulun araç-gereç, materyal eksikliğinin ($f=8$) derste kullanılacak öğretim tekniklerinin seçiminde sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan (Ö9) *“İl merkezlerinde okullar çok kalabalık. Benim sınıfım 43 kişi. Herkese bir dakikalık bir konuşma fırsatı bile yok. Tartışma tekniğini 43 kişi yürütmekle 23 kişiyle yürütmek arasında fark var.”*, (Ö14) ise *“Okulda isteğim araçlar yok. Ben kendim sınıfım için bir şeyler temin etmeye çalışıyorum... Teknoloji isteyen teknikleri pek kullanamıyorum mesela.”* diyerek görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin; öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duymamaları ($f=12$), derse hazırlıksız girmeleri ($f=11$) ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması ($f=2$) olmak üzere 3 kategoride toplandığı görülmektedir. Mesleki gelişim ihtiyacı duymama konusunda öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *“Meslekte on yılını doldurunca kendini tekrar etmeye başlıyorsun. Özellikle mesleğe yeni başlayınca birkaç deneme yapıyorsun. Mesela dramayı deniyorsun baktın ki*

başarılı oldun, tekniği de sevdin, işte o zaman sürekli aynı tekniği kullanmak istiyorsun. Kendini yormak, farklı teknik arayışları içine girmek, denemek istemiyorsun. Öğretmenlerin en büyük sorunu mesleklerinde gelişme isteklerinin zamanla kör olması (Ö13)”; “Yılların öğretmeniyim. Yıllardır kullandığım teknikler var. Bir de gezi, gözlem gibi hiç kullanmadıklarım. Öğretmenlik mesleğini bir oturunca hep aynı sistemde çok rahat ilerleyebilirsin. (Ö2)”. Derse hazırlıksız girme konusunda katılımcılardan biri “...plan yapmıyoruz, derse hazırlıksız geliyoruz. O zaman da nerde kaldık, ne anlatacağız, yarın ne işleyeceğiz pek de bilmiyoruz... (Ö35)” diyerek görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması konusunda katılımcılardan biri (Ö34) “Tükendim artık, 25 yıllık öğretmenim. Özellikle bu yıl yorulduğumu iyiden iyiye hissediyorum. 25 yıldır aynı şeyleri anlatıyorum müfredat değişti falan diyorlar ama ben açıkçası pek de değişen bir şey göremedim. Müfredat aynı da işlenişi biraz farklılaştırmaya çalışıyorlar o kadar, bol bol kağıt dolduruyoruz...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Tablo 5’te “Sosyal bilgiler dersi sürecinde uygulamak üzere etkili öğretim tekniklerinin seçimine yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin etkili öğretim tekniklerinin seçimine yönelik önerileri

Etkili Öğretim Tekniklerinin Seçimine Yönelik Öneriler		f
Okulun imkânlarının iyileştirilmesine yönelik öneriler	Sınıf mevcutlarının ideal sayıda olması	40
	Sınıfların araç-gereç ve materyal açısından donanımlı olması	37
	Okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi	13
	Prosedürden kaynaklanan zorlukların aşılması	7
Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik öneriler	Merkezi sınav sisteminde düzenlemeler yapılması	34
	Ders ve kaynak kitaplardaki bilgi eksikliğinin giderilmesi	11
	Öğretim programının bölgesel farklılıklara uygun olacak şekilde yeniden geliştirilmesi	8
Aile eğitimine yönelik öneriler	Ailelere eğitimin önemi konusunda bilgilendirme çalışmalarının yapılması	34

Öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesine yönelik öneriler	Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerde mesleki gelişim ihtiyacı bilincini oluşturacak şekilde yeniden şekillendirilmesi	29
	Hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayıca artırılması	11
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımları konusunda teşvik edilmesi	9
Öğretmen ödeneklerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler	Öğretmenlerin aylık ve emeklilik ücretlerinin artırılması	3

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere etkili öğretim tekniklerini seçebilmek için öncelikle okulun imkânlarının iyileştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf mevcutlarının ideal sayıda olması (f=40) ve sınıfların araç-gereç ve materyal açısından donanımlı olması (f=37) önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden (Ö26) “İşe sınıf mevcutlarını azaltarak başlamaları lazım. Sınıfta 20-25 öğrenci olursa teknikler daha rahat ve uygun kullanılır.” ; (Ö21) ise “Sınıf mevcutlarını azaltalım ve sınıfın eksikliklerini araç, gereçlerini temin edelim. Sınıf mevcudu yeterli olur, materyal olmazsa, mesela bilgisayar, internet olmazsa yine olmaz.” diyerek konuya yönelik önerilerini belirtmişlerdir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik öneriler kapsamında araştırmaya katılan öğretmenler, merkezi sınav sisteminde düzenleme yapılmasını (f=34) istemekte, ilkökul seviyesindeki öğrencileri merkezi sınav sistemine hazırlayan deneme sınavlarının ilkökullarda uygulanmamasını talep etmektedirler. Nitekim öğretmenlerden biri (Ö39) “...Bu çocuklar ilkökul ikinci sınıftan beri test çözüyorlar, sadece kendi sınıf arkadaşları ile değil tüm Türkiye ile yarışıyorlar. Bu merkezi sınavlar başarıyı nasıl ölçüyor? Çocuğun netine göre. Benim çocuklar kasaba çocukları. Çevresel imkânları merkeze göre oldukça kısıtlı. Bu çocukların 50 sorudan 47’sine değil 37’sine doğru cevap vermesi benim için çok başarılı olduklarının kanıtıdır. Başarı neye göre kime göre ölçülüyor? Bırakalım artık bu sınavları, ya da oturalım köye, kasabaya, ilçeye, ile göre yeniden düzenleyelim” diyerek sınav sistemine yönelik eleştirisini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı da ders ve kaynak kitaplarda gözledikleri bilgi eksikliklerinin giderilmesi (f=11) önerisinde bulunurken, bir kısmı ise sosyal bilgiler dersi öğretim programının bölgesel farklılıklara uygun olacak şekilde yeniden geliştirilmesi (f=8) önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesine yönelik öneriler kapsamında, katılımcı öğretmenler çoğunlukla (f=29) öğretmen yetiştirme sistemini

eleştirerek, bu sistemin öğretmenlerde mesleki gelişim ihtiyacı bilinci oluşturmadığını, dolayısıyla öncelikle mevcut sistemin öğretmenlerde bu bilinci oluşturacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler, hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayıca artırılması (f=11) ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılmaları konusunda teşvik edilmelelerinin (f=9), sosyal bilgiler dersinde etkili öğretim tekniklerinin seçimine yol açacağı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerden (Ö14) *“Dört yıl fakülte okudum. Öğretim tekniklerinin neler olduğunu öğrendim, ama sosyal bilgiler dersi için hangi teknikler daha uygun olur diye hiç düşünmedim. Bana fakültede soran da olmadı, ileride öğretmen olacaksın bak bu konuları sürekli araştır, incele, yeni teknikleri öğren, sosyalde kullan diyen de olmadı. O yüzden daha öğrenciyken mesleki gelişimin önemini iyi kavratmak lazım...”*; (Ö17) *“Sadece sosyal için değil, diğer dersler içinde hangi tekniklerin kullanımı daha iyi olur diye hizmet içi eğitim seminerleri sık sık düzenlensin...”*; (Ö28) *“Hizmet içi eğitimlere katılım, üstelik gönüllü katılım için öğretmenler yönlendirilmeli, isteklendirilmeli, bu iş zorakilikten kurtarılmalı...”* diyerek düşüncelerini belirtmişlerdir.

Tablo 5’te dikkat çeken bir diğer bulgu ise araştırmaya katılan öğretmenlerin ödeneklerin iyileştirilmesine yönelik öneride bulunmaları, bu kapsamda öğretmenlerin aylık ve emeklilik ücretlerinin artırılmasını talep etmeleridir (f=3). Öğretmenlerden (Ö6) *“Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak lazım. Onun içinde maaşlara zam lazım. Öğretmen emeğinin karşılığını aldığını düşünürse daha çok çalışmak ister farklı teknikler kullanmak ister. Emeğinin karşılığı alamazsa her geçen gün tükendiğini hisseder, bildiğinin dışına çok da çıkmak istemez”*; (Ö34) *“Aldığım maaş verdiğim emeğe değmeli. Emekliler sızlanıp duruyorlar, çalışanlarda da durum aynı. Maaşlara zam yapılmalı, öğretmen standartları yükselmeli, öğretmen işine motive olmalı sonra da verilen maaşın karşılığı olarak öğretmen nitelikleri sorgulanmalı, nerede farklı yöntem, farklı teknik, öğrenci merkezli neler yaptın diye sorgulanmalı.”* diyerek öğretmenlere yapılan ödemelerin iyileştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Tablo 6’da araştırmacının son alt problemi olan “Sosyal bilgiler dersi sürecinde uygulamak üzere öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişim ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz, niçin?” sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiş, elde edilen verilerin frekans dağılımları sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları

Mesleki gelişim ihtiyacı olup olmama durumu	Nedenler	f
Mesleki gelişim ihtiyacım var	2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının tanıtımına yönelik hizmet içi eğitim almadım.	13
	Bu ders kapsamında kullanılan öğretim teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip değilim.	5
Mesleki gelişim ihtiyacım yok	Bu ders kapsamında kullanılan öğretim teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.	26

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 26'sı sosyal bilgiler dersi kapsamında kullanılmak üzere öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişim ihtiyacı duymadıklarını, 18'i ise tam aksine mesleki gelişim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden (Ö44) "*Sosyal bilgilerde kullandığım teknikler yeterli. Teknik bilgimin de iyi olduğunu düşünüyorum. Tekrar bir eğitime ihtiyacım yok.*" ; (Ö27) "*Yeni programlar hazırlanırken galiba 2004 yılında bir tanıtım yapılmıştı. Ben katılamamıştım. Ama çok da derin bir kaybım olduğunu düşünmüyorum. Yöntemdir, tekniktir, bu konuda bilgime güveniyorum. Gelişim ihtiyacım yok.*" diyerek mesleki gelişim ihtiyacı duymadıklarını belirtmişlerdir. (Ö19) ise "*Öğrenmenin yaşı yok, sınırı yok, sosyal bilgiler dersinde kullanılan tüm teknikleri yüzde yüz biliyorum diyemem. Bu konuda bir hizmet içi eğitim almak isterim*"; (Ö4) ise "*Yeni programında kullanılacak yöntem-teknikler konusunda zamanında hizmet içi almadım, alamadım. Bu konuda eksikliklerim var açıkçası. Mesleki gelişim ihtiyacı duyuyorum.*" diyerek konuya yönelik duydukları ihtiyacı ifade etmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarında kullanılmak üzere, öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin genel olarak yeterli algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin bu ders kapsamında, dersin hedefine uygun sınıf dışı öğretim tekniklerinin seçimi konusundaki yeterli algılarının zayıf olduğu ($\bar{x}=2.81$) tespit edilmiştir. Bu durum 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının hedeflerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi açısından engel teşkil edebilir. Çünkü program incelendiğinde, programda yer alan bazı kazanımların açıklamalar kısmında "müze ile tabiat ve kültür varlıklarının gezilmesi, incelenmesi ve buralarda etkinlik yapılması"

ifadesine yer verildiği, etkinlik örnekleri kısmında ise “bir gezi yapalım; gezelim öğrenelim; pazara gidelim, kütüphaneye gidiyoruz vb.” okul ve sınıf dışı etkinlik örneklerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2009). Öğretmenlerin programda yer alan örnek etkinlikleri uygulayarak bu kazanımlara ulaşabilmeleri için sınıf dışı öğretim tekniklerinin seçimi konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki zayıf yeterlik algılarının nedeni, bu tekniklerin uygulanması için gerekli olan yasal prosedürün zorluğu olabilir. Nitekim araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar bu yorumu desteklemektedir. Katılımcı öğretmenler sosyal bilgiler dersi öğretim programının gözlem gezileri ile dolu olduğunu, ancak gezi yapabilmek için yasal izinlerinin alınmasının güç olduğu ve uzun zaman gerektirdiğini belirterek, bu durumun bu ders kapsamında sınıf dışı öğretim tekniklerinin seçiminde zorluk yaşamalarına yol açtığını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlara; Avcı ve Öner (2015), Memişoğlu ve Öner (2013), Yılmaz ve Tepebaş (2011) ve Çetin, Kuş ve Karatekin (2010) tarafından yürütülen araştırmalarda da rastlanmaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler ders sürecinde sıklıkla soru-cevap tekniğini, anlatım yöntemini ve sunuş stratejisini kullanmayı tercih ettikleri, öğrenci merkezli olarak adlandırılan drama, benzetişim, eğitsel oyun, sosyal empati gibi öğretim tekniklerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuç, literatürdeki benzer araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Yaman ve Demir, 2015; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Akgül, 2006; Kan, 2006). Alkan ve Kurt (1998, s. 94), Türk eğitim sisteminde sosyal bilgiler öğretiminin genel kavram ve bilgileri öğrenene aktarmak ile sınırlı olduğunu, uygulanan öğretim yöntemlerinin genel olarak öğretmen merkezli olduğunu, gözlem, araştırma, inceleme, konu alanı çalışması ve katılım gibi uygulamaya dayalı aktivitelere fazla yer verilmediğini ifade etmektedirler. Ancak bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğrenme sürecinde geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırken; tartışma, örnek olay, drama, proje çalışması, gözlem gezisi, sosyal empati, işbirlikli öğrenme, gösterip yaptırma gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri ile destekleyerek kullanmayı tercih ettikleri; fakat bu yöntem ve tekniklerin sınırlı sayıda öğretmen tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknik kavramlarını birbirinin yerine kullandıkları ve bu kavramlara yönelik bir kavram kargaşası içinde oldukları da tespit edilmiştir. Benzer olarak Demir ve Özden (2013) tarafından yürütülen, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere, yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, sınıf

öğretmenlerinin strateji, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz ve eksik olmakla birlikte bir kavram kargaşası içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretme-öğrenme sürecinde her ne kadar öğretmenler strateji, yöntem ve teknik kavramlarını birbirinin yerine kullansalar da önemli olan bu kavramları birbirini tamamlayan öğeler olarak görmeleri ve öğrenme sürecinde kullanarak çeşitliliği sağlamalarıdır (Aykaç, 2014; Kubat, 2016). Ancak bu araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda öğrenme sürecinde istenilen çeşitliliği sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel yaklaşımları ve öğretmenlerden beklentileri ile örtüşmemektedir. Çünkü programda, öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen çeşitli yöntem ve tekniklerin, uygulamaların işe koşulması önerilmekte, öğretmenleri anlatım yöntemini mümkün olduğu kadar az kullanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının belirlenen hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin programda önerilen çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini, uygulamaları öğrenme sürecinde kullanmaları gerekli ve önemlidir.

Bu çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde öğrencileri ezberden uzaklaştıracak öğretim tekniklerinin seçimi konusunda yeterlik algılarının oldukça yüksek ($\bar{x}=4.79$) olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin dersin öğrenme sürecinde sıklıkla öğrencileri ezbere yönlendiren öğretmen merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih ettiklerinin belirlenmesi, öğretmenlerin öğretim teknikleri konusundaki bilgilerini uygulama ortamında beceriye dönüştürmede çeşitli nedenlerle zorluk yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlar bu yorumu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ($f=26$) sosyal bilgiler dersinde kullanılacak öğretim tekniklerinin seçimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını; ancak tekniklerin seçiminde ve uygulanmasında öğrencilerden, velilerden, eğitim sisteminden, prosedürden, okulun imkânlarından, öğretmen olarak kendilerinden kaynaklanan çeşitli problemler nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin öğretim teknikleri konusundaki bilgilerini tam olarak uygulama ortamına yansıtılmalarının veya yansıtılmalarının nedenlerinden biri de, öğretmenlerin geleneksel öğretim tekniklerinin yaygın kullanımı konusundaki yıllardır süregelen alışkanlıkları olabilir. Yapıcı ve Demirdelen (2007) ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin daha önceki sistemin getirdiği alışkanlıkların

yeni programın uygulanmasını zorlaştırdığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç Şimşek, Hırça ve Coşkun'un (2012) belirttiği öğretim programlarının temele aldığı felsefe ve öğretim kuramlarının değiştirilmesinin nispeten kolay, ancak bu değişimi özümseyecek ve uygulayacak öğretmenlerin bulunmasının daha zor olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin öğretim tekniklerinin seçiminde sırasıyla şu faktörleri dikkate aldıkları tespit edilmiştir: Derste uygulanacak etkinlikler, dersin süresi, sınıf mevcudu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, dersin kazanımları, işlenen ünitesinin süresi, öğretmen kılavuz kitabının dayatması, tekniğin zorluk düzeyi, öğretmenin tekniğe yatkınlığı, maliyet ve öğrencinin dikkat süresi. Öğretmenler tarafından sıralanan bu faktörler genel olarak literatürde tanımlanan “yöntem-teknik seçimini etkileyen faktörler” ile örtüşmektedir (Gökalp, 2016, s.135; Bilen, 2010, s.248-249; Erciyeş, 2009 s.241). Ancak literatürden farklı olarak, araştırmada öğretmenler sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamalarında kullanmak üzere öğretim tekniklerinin seçiminde öğretmen kılavuz kitaplarının da önemli bir rol aldığı ve bu kitapların öğretmenleri öğretim tekniklerinde çeşitliliğe gitme noktasında yönlendirmek yerine belirli teknikleri kullanmaya zorlayıcı nitelikte hazırlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitapları eğitim literatürümüze 2005 yılında yapılan eğitim reformu ile ders kitaplarındaki değişiklik kapsamında girmiş ve “ilgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan eser” (MEB, 2004) olarak tanımlanmıştır. Ancak bazı araştırmalarda bu eserin öğretmenleri yöntem-tekniklerin kullanımı, yaratıcılığı kullanma, plan yapma, vb. çeşitli yönlerden sınırlandırdığı nedeniyle eleştirildikleri görülmektedir (Göçer ve Aktürk, 2015; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Göçer, 2011; Turan ve Karabacak, 2008). Kulantaş (2007), Tekeli-Yıldızhan (2010) ise çalışmalarında, İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretmen kılavuz kitaplarını öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı yönünden eleştirmişler, kılavuz kitaplarda öğretmenlerin derslerinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları gerektiğinin belirtildiğini ancak belirtilen bu yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağı konusunda bilgi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Esasen öğretmen kılavuz kitapları, hazırlandıkları disiplinlerin hedeflerine ulaşmak amacıyla öğretmenlerin öğretme-öğrenme faaliyetlerini düzenlemelerinde yardımcı olan rehber niteliğindeki araçlardır. Kılavuz kitaplar öğretmenlerin derslerde yapacakları etkinlikleri, bu etkinlikleri sırasını ve nasıl yapılacağını göstererek öğretmene

yol göstermektedirler. Dolayısıyla bu kitaplarda yer alan etkinlik önerileri, etkililiğin uygulanacağı yöntem ve teknik önerileri, bu yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağına dair yönergeler, öğretmenleri farklı öğretim tekniklerinin kullanımı konusunda sınırlandırmanın aksine bilgilendirici nitelikte olmalıdır. Kılavuz kitaplar, öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik kullanımında çeşitliliğe giderek dersi yürütmelerine imkân tanıyacak nitelikte etkinlik örnekleriyle, yönergelerle donanmış olmalıdır.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin, öğretim tekniklerinin seçiminde; öğrencilerden, eğitim sisteminden, okulun imkânlarından ve öğretmen olarak kendilerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğrencilerini bilgi ağırlıklı soruların sorulduğu merkezi sınavlara hazırlamak istemeleri, hizmet içi eğitimlerden istedikleri verimi alamamaları (hizmet içi eğitim sürelerinin yetersizliği ve öğretmenlerin bu eğitimlerin önemi konusundaki bilinç eksikliği), farklı öğretim tekniklerini uygulayabilecek ortamlarının olmaması (sınıf mevcutlarının uygun olmaması, okulun ve sınıfın fiziksel imkânlarının yetersiz olması), velilerin çocuklarının eğitime gereken önemi göstermemeleri, öğretmenlerin aldıkları ödeneklerden memnun olmamaları, yıllar içerisinde mesleklerine olan saygılarının azalması, öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleki gelişimin önemi konusuna öğretmen adaylarında yeterli bir bilincin oluşturulmaması gibi nedenlerle öğretim tekniklerinin seçiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler etkili öğretim tekniklerini seçebilmek için bu sorunların çözülmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Bu araştırmanın sonucunda en çok dikkat çeken bulgu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (f=26) sosyal bilgiler dersinde kullanmak üzere öğretim tekniklerinin seçimine yönelik mesleki gelişim ihtiyacı duymadıklarını ifade etmeleridir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç belki de bu araştırmanın en önemli ve en çok üzerinde durulması gereken sonucudur. Çünkü hedefiyle, içeriği ile öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumları ile kısaca tüm öğeleri ile dört dört dörtlük bir programın hazırlanması pek mümkün görünmemektedir. Kâğıt üzerinde böyle bir durumun varlığından söz edilse bile uygulamada elbette ki bazı sorunlar yaşanacaktır. Bu durum her ders için hazırlanan öğretim programları için geçerli olduğu gibi 2005 ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler programı için de geçerlidir. Ancak burada programın mümkün olduğu kadar amacına ulaşmasını sağlayacak, eksiklikleri kapatmaya çalışacak olan dolayısıyla kurtarıcı rolünü üstelenecek olan öğretmenlerimizdir. Öğretmenlerimizin programı başarıyla uygulamadaki rolü yadsınamaz. Ancak onların her şeyden önce mesleklerine olan saygıla-

rını koruyarak, daha iyi hizmet sunmanın, ister köyde, ister kırsalda veya il merkezinde olsun ülkenin geleceğini oluşturan öğrencilerimizin çağın gerektirdiği niteliklerle donanmalarını sağlamak için her geçen yıl kendilerini mesleki açıdan nasıl daha iyi geliştirebilecekleri üzerinde düşünmeleri, mesleki gelişim için çaba sarf etmeleri gerekli ve önemlidir. Yapılan araştırmalar nitelikli mesleki gelişimin öğretmenin bilgilerini arttırabileceğini, uygulamalarını değiştirebileceğini, öğrenci öğrenmesini pozitif bir hale getirebileceğini göstermekte; mesleki gelişim için çaba sarf eden nitelikli öğretmenlerin, sınıfta, okulda ve okul çevresinde öğrenci öğrenmesinde fark yaratabildiğini belirtmektedir (Darling-Hammond, 2000; Borko, 2004). Öğretmenlerimizin, bu araştırmanın sonucunda ulaşıldığı gibi, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının tanıtımına yönelik hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olmasını belirtmelerine rağmen bu konuda mesleki gelişim ihtiyacı duymamaları, hazırlanan öğretim programın planlamadaki başarısının uygulamadaki başarısıyla örtüşmemesine yol açabilmektedir. Bu durumda önemli olan faktörün öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duymalarının sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

21. yüzyıl öğretmeni araştırmacı öğretmendir. Bu çağın öğretmenleri bilimsel bilgiye inanan, ona ulaşmayı, yorumlamayı ve kullanmayı bilen, daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı için meslektaşlarıyla iletişim kuran, eğitim seminerlerinden, süreli bilimsel yayınlardan, konferanslar ve kitaplardan yararlanan kimselerdir. Ancak Türkiye'deki öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği davranışları, gerek öğretime yönelik hazırlık bakımından, gerekse toplumsal yaşama katılma noktasında gösteremedikleri gözlenmektedir. Sınıf içi öğretim uygulamaları, sürekli gelişmeyi ve eğitim-öğretim alanında yapılan yeni çalışmaları izlemeyi ve bu yenilikleri sınıfa yansıtmayı gerektirmektedir (Mustan, 2002). Yapılan bu ve benzer çalışmaların sonucundan elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu konuya gereken özeni çeşitli gerekçeler ile gösteremediklerini gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla her şeyden önce işe öğretmenlerimizi, öğretmen adaylarımızı mesleki gelişimin önemi-ne inandırmakla başlamak gerekmektedir.

Sonuç olarak çalışmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim uygulamaları için öğretim tekniklerinin seçimine yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu, ancak derslerde sıklıkla sunuş stratejisi, anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği gibi öğretmen merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırma ile sosyal bilgiler ders sürecinde öğrenci merkezli öğretim tekniklerini kullanmayı tercih eden öğretmenlerin sayıca az olduğu, öğret-

menlerin öğretim tekniklerinin seçiminde öncelikli olarak derste uygulanacak etkinlikleri, dersin süresini, sınıf mevcudunu ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldıklarını, öğretim tekniklerinin seçiminde bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecinin tanıtımına yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almamış olmasına rağmen, bu ders kapsamında kullanılan öğretim teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmeleri ve mesleki gelişim ihtiyacı duymadıklarını bildirmeleri, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirme çabasından uzak olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi
 - a. Öğretim programının kazanımlarına ulaşma düzeyini yükseltmek amacıyla, sınıf dışı öğretim tekniklerinin kullanımı için gerekli olan yasal prosedürler, bu tekniklerin uygulanmasını kolaylaştıracak şekilde yeniden düzenlenebilir.
 - b. Etkinlikleri, öğrencilerin derse katılımını arttıracak, aktif, çağdaş öğretim tekniklerinin kullanımına olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenebilir.
 - c. Öğretmen kılavuz kitaplarında, öğretmenlerin öğretim tekniklerinde çeşitliliğe gitmesine imkân tanıyacak etkinlik örnekleri artırılabilir.
 - d. Öğretim programı, öğretmenlerin okulun bulunduğu bölgenin şartlarına daha kolay uyarlamasına imkân tanıyacak şekilde yeniden düzenlenebilir.
2. Öğretmenler, öğretmen adayları ve eğitim uzmanlarının katılımı ile öğretmenlerin mesleki gelişimin önemini benimsemeleri ve mesleki gelişim çabası içinde olmalarını sağlamanın yollarının tespitine yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Alkan, C. ve Kurt, M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınordu, L. (2005). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitim ve öğretim yöntemleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Akgül, İ. H. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar (Niğde ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Avcı, C. , Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 108-133.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2010). *Öğretim, Öğretme Yöntemleri*. İçinde *Eğitimde İlke ve Yöntemler* (Edt: Bilen, M.). Ankara: Betik Kitap.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Caswell, L. H. ve Campbell, S. D. (1935). *Curriculum Development*. Newyork: Amerikan Book Company.
- Cengizhan, S. (2016). *Öğretim yöntemleri*. İçinde *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (Edt: Yanpar-Yelken, T. ve Akay, C.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Clark, P. L. (2008). *Mixed Methods Reader*. California: Sage.
- Çalışkan, H. (2000). İlköğretim okulları I. kademesi 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitim ve öğretim yöntemleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelikkaya, T. ve KUŞ, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 741-758.
- Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Yöntemine İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158-180.
- Çiftçi, S., Sünbül, M. A. ve Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Eğitim Müfettişlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality And Student Achievement: A Review Of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf **Öğretmenlerinin Öğretimsel** Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

Demircioğlu, H. İ. (2004). Öğretim Stratejileri. İçinde *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Edt: Öztürk, C. ve Dilek, D.) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H., Genç, İ., Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 18-34.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social And Educational Sciences*, 2(1), 1-11.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emir, S. (2010). Temel Öğretme ve Öğrenme Stratejileri. İçinde *Eğitimde Ilke ve Yöntemler*. (Edt: Bilen, M.) Ankara: Betik Kitap.

Erciyeş, G. (2009). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. İçinde *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (Edt: Tan, Ş.). Ankara: Pegem Akademi.

Fırat, Durdukoca, Ş., YardımcıL, E., Beşeren, H. ve Özbek, S. (2017) **Öğretmen** Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterliklerine İlişkin Algı Ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411.

Göçer, A. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 154-164.

Göçer, A. ve Aktürk, Y. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 186-199.

Gökalp, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Holubová, R. (2010). Improving The Quality Of Teaching By Modern Teaching Methods. *Problems Of Education In The 21st Century*, 25, 58-66.

- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kubat, U. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem-Teknikleri ve Kullanım Amacının Belirlenmesi. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 11(4), 39-47.
- Kulantaş, N. (2007). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları İle Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında okutulacak ders kitaplarının yarışma yoluyla hazırlanmasına ilişkin şartname*. [Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/) 23.03.07. Erişim Tarihi: 08.08.2017
- MEB (2009). *Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı*. [Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72) Erişim Tarihi:16.06.2017
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. [Http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354) Erişim Tarihi: 27.02.2018
- Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Coğrafya Konularının Öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 335-354.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, M. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.

- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- Tekeli-Yıldızhan, N. (2010). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, İ. ve Karabacak, N. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 177.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, T. ve Demir, B. Ş. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 1(1), 23-32.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yazar, T. (2016). Eğitim ve Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar. İçinde Öğretim İlke ve Yöntemleri. (Edt: Yanpar Yelken, T. ve Akay, C.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1),157-177.

Extended Abstract

One of the elements of the curriculum that needs to be regulated in order to reach the goals of the curriculum is the “teaching-learning process”. The teaching-learning process includes the content of the subject that will lead to reaching the goals of the curriculum, course tools and teaching methods and techniques. In this process, the desired behaviors are tried to be given to the students by determining which teaching model, strategies, methods and techniques are used according to the target and the level of the subject in the course. In order for perfect learning to take place, teachers need to have sufficient knowledge and skills about these teaching models, strategies, methods and techniques. The teaching technique has a privileged place for all kinds of choice and practice because it is based on the classification in the teaching process. For this reason, educators should have knowledge of what teaching techniques, their functions and their roles are, and should know the roles of teaching techniques in achieving the goals of the curriculum, and in providing student participation in the educational activities. In recent years, the most important goals of the curriculum in the reform movements in the field of education and training in Turkey are as follows: The students should be at the center of the educational period, the teachers should be guiding in this process, and the students should use the scientific process skills in the learning process. In this context, it is necessary for the teachers to select and use the student-centered teaching techniques which are described as contemporary teaching techniques within the teaching-learning process. In order to educate qualified individuals, important changes have been made in the primary education social studies curriculum, as well as all the courses since the 2005-2006 academic year. In that renewed program, it is demanded from the teachers that they abandon the role of information distribution and take a role to help students to understand the subject of the lesson. It is stated in the program that teachers should use student-centered methods and techniques that enable students to think, research, problem solving and to reconstruct knowledge and skills which students acquire. In this study, it is aimed to investigate the primary school teachers’ qualification perceptions on the selection of teaching techniques for teaching social studies course and their practices of these teaching techniques (frequency of implementation, difficulties, suggestions). According to the results obtained from this research, it can be determined how well enough the primary school teachers who participated in the research find themselves on the selection of teaching techniques in the social studies course. In addition, information will be obtained about how much diversity of teaching techniques can be achieved in the learning pro-

cess, which is one of the factors necessary for effective social studies course and about the state of the teaching-learning process of the social studies course curriculum according to the the views of the teachers participating in the research. The research is a mixed method study, conducted using triangulation design. A sampling of the maximum diversity, which is a type of purposeful sampling methods, has been used to determine the study group of the research. The study group of the research is composed of 44 primary school teachers who work in 10 different primary schools and want to participate voluntarily in the research. Factors that make up the diversity are teachers' gender, occupational seniority, and place of residence where they work. The quantitative data of the study were collected by the use of "The Perception Scale of Teachers' Applicants Capacity to Choose Teaching Technics" developed by Fırat-Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren and Özbek (2017), qualitative data of the study were collected using semi-structured interview technique. The mean and standard deviation values were used in the analysis of quantitative data of the study and the descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data. To calculate the reliability of the study, the reliability calculation formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Opinion Unity}}{\text{Opinion Unity} + \text{Opinion Dispatch}}$) proposed by Miles and Huberman (1994) was used and the reliability level was found to be 83%. As a result of the research, it was determined that the competence perceptions of the primary school teachers participating in the research on the selection of various teaching techniques to use in the social studies class were found to be very high, they frequently preferred to use teacher-centered teaching techniques in their lessons and that they were confused about the teaching strategies, method and technique. In the research, teachers stated that teacher guide books played an important role in the selection of teaching techniques for use in teaching social studies course. But teachers have indicated that these books are prepared to compel teachers to use certain techniques, rather than to divert them to diversity in instructional techniques. It was also determined that teachers did not need professional development for the selection of effective teaching techniques for use in the social studies course.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN VE TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ “TÜRKÇE DERSİ” VE “TÜRKÇE ÖĞRETMENİ” KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORLARI*

Betül KERAY DİNÇEL**

Ahmet YILMAZ***

ÖZ

Düşüncelerin derinine inmede bir yol olarak görülmesinin yanında mevcut düşüncelerin açıklanmasına yön veren metafor çalışmalarına son yıllarda önem verildiği ve ayrıca sayılarının da gittikçe arttığı görülmektedir. Ancak Türkçe eğitiminde sınırlı sayıda çalışmanın olması ve keşfedilecek pek çok yönün bulunması bu araştırmanın yapılması gerektiğini düşündürmüştür. Bu araştırmanın amacı ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına yönelik kullandıkları metaforları karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde Kayseri il merkezinde yer alan bir ortaokuldaki 280 öğrenci ve Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 135 öğretmen adayı katılmıştır. “Türkçe dersi gibidir, çünkü”, “Türkçe öğretmeni gibidir, çünkü”cümleleri ortaokul öğrencilerine birer kez Türkçe öğretmeni adaylarına ikişer kez verilerek öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere yirmi dakika süre tanınmıştır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) deseni esas alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elemeler sonucunda “Türkçe dersi” kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin 259, Türkçe öğretmeni adaylarının 243; “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ise ortaokul öğrencilerinin 253, Türkçe öğretmeni adaylarının 252 metaforu incelemeye tabi tutulmuştur. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcıların geliştirdikleri metaforlar gruplandırılarak

* Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihinde Antalya’da düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Aksaray, e-posta: betulkeraydincel@gmail.com

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Nevşehir, e-posta: ahmet.yilmaz2538@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 07.03.2017 Kabul Tarihi: 07.03.2018

kategoriler altına yerleştirilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için her adım ayrıntılı bir şekilde anlatılarak katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan hareketle sonuçlar açıklanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerle bir alan uzmanı tarafından da yapılan incelemeler sonucunda elde edilen veriler karşılaştırılıp kontrol edilerek analizlerin güvenilirliği test edilmiştir. “Türkçe dersi” metaforuna ilişkin ortaya çıkan 16 kategori bilgi/öğrenme kaynağı, bütünleştirme, değerli olma, gelişim, hayata özdeş olma, gereksinim, millî unsur, özü yansıtma, sıkılma/zorlanma, sonsuzluk, yol gösterme, zaman, zevk alma, hayal kurma, iletişim, özgürlüktür. “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ortaya çıkan 10 kategori ise biçimlendiren, bilgi/öğrenme kaynağı, değerli olan, iyimser olan, millî unsurları koruyan, çözüm/çare bulan, yakınlık kuran, yetenek sahibi, yol gösteren ve eğlendirendir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Türkçe öğretmeni, Türkçe öğretmeni adayları

METAPHORES RELATED TO THE CONCEPTS OF “TURKISH LESSON” AND “TURKISH TEACHER” OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND TURKISH TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

In addition to being seen as a way to deepen the thoughts, the metaphor studies that guide the explanations of the existing minds have been emphasized over the last years and the number of such studies has been increasing. Despite this increase, in the literature reviews there are only limited number of related studies found on Turkish language education. This situation shows that there are many points to be discovered on this subject. In this respect, the aim of the research is to comparatively examine the metaphors used by the secondary school students (5th, 6th, 7th and 8th grade) and the Turkish teacher candidates for the concepts of “Turkish lesson” and “Turkish teacher”. The study group of the research consists of 280 secondary school students who were studying in a secondary school in Kayseri in 2016-2017 academic year and 135 Turkish teacher candidates who were studying at Aksaray University. “The Turkish lesson is like ... because ...”, “The Turkish teacher is like ... because the ...” sentences were given to secondary school students once and to Turkish teacher candidates twice and they were asked to fill in the blanks. In the preliminary practice, the participants confirmed that there was no unrecognized direction in the sentences and the application period was determined as 20 minutes. In this study, the phenomenology is taken as the basis. In the analysis of the obtained data, content analysis was used from qualitative research methods. As a result of the eliminations, 259 of the secondary school students’ and 243 of the Turkish teacher candidates’ metaphors related to the concept of “Turkish lesson”, and in relation to

the concept of “Turkish teacher”, 253 secondary school students’ and 252 of Turkish teacher candidates’ metaphors were examined and were grouped and placed under categories. In order to ensure the validity of the survey, each step is explained in detail, the direct citations from participants are ranked and the results are explained in this direction. The reliability of the analyses was tested by comparing and checking the data obtained in the study and the data received as a result of inspections made by an area specialist. Related to the concept of “the Turkish lesson”, secondary school students constituted 259, and Turkish teacher candidates constituted 243 metaphors. As a result of the research 16 categories emerged as (1) knowledge/learning source, (2) integration, (3) valuation, (4) development, (5) being identical to life, (6) necessity, (7) national element, (8) self-reflection, (9) boredom/strain, (10) infinity, (11) guidance, (12) time, (13) pleasure, (14) imagination, (15) communication, (16) freedom. Related to the concept of “Turkish teachers”, secondary school students constituted 253, and Turkish teacher candidates constituted 252 metaphors. As a result of the research 10 categories occurred as (1) formulator, (2) knowledge/learning source, (3) valuable, (4) optimist, (5) nationalist, (6) solution finder, (7) companionable, (8) talent, (9) guiding, (10) entertainer.

Key Words: Metaphor, Turkish teacher, Turkish teacher candidates

GİRİŞ

Metaforlar birbirine benzeyen iki fikrin, nesnenin veya kavramın birbirine bağlandığı dilsel yapılardır. Türkçede mecaz, benzetme, eğretileme, istiare gibi kelimelerin yerine İngilizcede bütün bu kavramları içeren metafor kavramı kullanılmaktadır.

George Lakoff ve Mark Johnson’un 1980’lerden beri yaptıkları çalışmalar metafor üzerinde düşünmeyi sağlamıştır. Metaforların şiirsel araçlar olduğunu, yani normal dilden ziyade olağanüstü bir mesele olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, metaforlar temelde bilişsel motivasyona sahiptir ve yalnızca dilde sözcüklerle değil, gündelik hayatımızdaki düşüncelerimizde ve eylemlerimizde de yaygındırlar. Çünkü metaforun özü, bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff, Johnson, 2010). Clarken ve Patton’un metafor tanımlamaları da Lakoff ve Johnson’un kuramını desteklemektedir. Patton’a (2014) göre metaforlar temel olarak bir nesne veya olayın belli özelliklerini açıklamaya yönelik bir araçtır. Clarken (1997) ise metaforların fikirleri açıklamak, bilgi toplamak ve anlayışı aydınlatmak için etkili edebî araçlar ve bir şeyi diğeriyle karşılaştıran ve tanımlayan bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Kittay’a (1987) göre metaforun yapısı ve yorumlanmasıyla ilgili özellikler ise şu şekildedir: Metaforlar cümlelerdir, izole kelimeler değildir. Bir meta-

for iki bileşenden oluşur. Bu iki bileşen arasında bir ilişki vardır ve bileşenlerin sistematik olarak anlaşılması gerekir. Bir metaforun anlamı bu iki bileşenin etkileşiminden kaynaklanır, indirgenemez ve bilişseldir (Kittay, 1987). Bunun yanı sıra metaforlar benzetilene işlevsellik kazandırır, onun daha işlevsel ve anlaşılır hâle gelmesini sağlar.

Morgan (1983) metaforun ortaklık kurarak bir olguyu diğerinin aracılığıyla anlamamızı sağlayan bir anlam yarattığını; ilkel insanların gök gürültüsünde tanrıların öfkelerini, güneş ışığında ise samimiyetini bulduklarını belirtmiş dolayısıyla metaforun rolünün sadece abartılı değil, ilkel bir anlam taşıması olduğunu ifade etmiştir. Danesi'ye (2017) göre günümüzde metafor, dil ve biliş içindeki rolünü araştırın ve tartışın dilbilimcilerin ve psikologların ilgisini çeken birincil hedeftir. Bu durumun, geleneksel anlamda dilsel anlamın temeldeki dinsel ve metaforun edebî bir uzantı, süsleme veya ikna edici sözlü terim gibi belirli söylemlerde kullanılan aldatıcı bir araç olarak görüldüğüne ters düştüğünü belirtir ve metaforun yalnızca belirli edebî yollarla (şiiir ya da sözlü olarak) kullananların değil, tüm dillerin bir özelliği olduğu gerçeğinin, hâlihazırda edebî hipotezin örtük bir karşıtı olduğunu ileri sürer (Danesi, 2017). Kısacası günümüzde metafor kavramı sadece edebî bir kavram olmaktan çıkmış, gündelik dilin bir unsuru hâline gelmiştir. Clarken'e (1997) göre de şekli ve anlamı gerçekliğe aktaran araç olarak kullanılan dil, bir şeyi başka bir şeyle karşılaştırarak metaforları gerçekliği açıklamak için sürekli kullanmakta hatta bazıları tüm dili metaforik olarak kabul etmektedir

Metaforlar, çeşitli bağlamlarla çok çeşitli biçimlerde gelir; metaforik modeller, temel dilsel iletişimde kullanılmalarından başka, bilimsel kuramlarda iletişimde yeni bulguların iletilmesinde önemli rol oynamaktadır (Tang vd., 2017). Metaforlar çeşitli alanlarda da kullanılabildiği gibi eğitimde de her geçen gün artarak kullanılmaktadır. Bu durumun sebebini Cameron (1996) şu şekilde açıklamaktadır: Çünkü metaforlar; toplumlar, gruplar ve bireyler için öğrenmede ve bilgiyi yeniden organize etmede güçlü bir araç olma potansiyeline sahiptir.

Clarken'e (1997) göre eğitimin iki temel ilkesi bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta geçmektir. Metaforların, soyut ilkeleri açıklamak için somut örnekler kullanarak bunu yaptığını, genellikle sınırlı bir kelime bilgisi ve kavramanın, bir insanının bir kavramın anlaşılmasından diğerinin anlayışına taşımak için karşılaştırmalar yapması gerektiğini belirtmektedir. Lakoff ve Johnson (2010) da soyut fikirlerin ancak somutlaştırılarak kavranabileceğini ileri sürmektedir. Birinin zaten bilinen veya kavranmış olan bir başka (önceki) kavramın anlayışı ile bir şeyi kavrayabileceği açıktır. İnsanın dünyayı

düşünme ve algılama süreci çoğunlukla metaforiktir. Dahası metaforlar, ancak bilinçsizce, insanların sadece günlük kullanım faaliyetlerinde değil, aynı zamanda düşünce ve oluşum döneminde de kullanılmaktadırlar. Bu nedenle, bir kişinin metaforun nasıl kullanılacağına bakarak ötekinin düşüncesini ortaya çıkarabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Metaforlar kişilerin düşüncelerinin derinine inmede işe yaradığı gibi öğretimi zor konularda da kavramların bir şeye benzetilerek öğretilmesinin öğretimi kolaylaştırması yönünden işe yarar. Carter'a (1990) göre de metaforlara eğitimde ihtiyaç vardır çünkü metaforlar öğretimin gerektirdiği zihinsel aktiviteyi tanımlarken kullanışlıdır; imkânsız olmasa da zor olan, gerçek anlamda araçlarla iletişim kurma faaliyetini sağlarlar. Fraser'e (2000) göre metaforlarla dolu bir yazı, duyguların, hayallerin, korkuların ve inançların derinlemesine anlaşılmasını sağlayabildiği gibi çocukların duygularını ve düşüncelerini nispeten güvenli bir şekilde gösterebilecekleri bir araç olarak kullanılabilir. Bunlardan hareketle çocukların günlük hayatlarının çoğu anında karşılaştıkları metaforların dil becerileri ile doğru orantılı geliştiği ve metaforlar kullanılarak çocukların ve yetişkinlerin düşüncelerinin derinine inilebileceği ileri sürülebilir.

Alanyazın incelendiğinde genel olarak “öğretmen” (Oxford vd., 1998; Saban, 2004; Clarken, 1997; Gillis ve Johnson, 2002; Aydın ve Pehlivan, 2010; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Koç, 2014), “yapılandırmacı öğretmen” (Küçüktepe ve Gürültü, 2014), “uygulama öğretmeni (Yıldırım ve Hacıbrahimoglu, 2016); “eğitimci” (Tao, 2017) kavramlarına ilişkin metaforların araştırıldığı görülmektedir. “Rehber öğretmen” (Altun, Camadan, 2012), “tarih öğretmeni” (Çulha Özbaş, Aktekin, 2013), “görsel sanatlar öğretmeni” (Kalyoncu, 2012; Yalçın Wells, 2015) gibi branş öğretmenlerine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Mertol, Doğdu ve Yılar (2013) sadece “sosyal bilgiler dersi”ne ilişkin metaforları incelerken Akça Berk, Gültekin, Çençen (2015) “sosyal bilgiler dersi” ve “sosyal bilgiler öğretmeni”; Afacan (2011), Soysal ve Afacan (2012) ise “fen ve teknoloji dersi” ile “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları incelemiştir.

Yapılan araştırmalarda çalışma grubu olarak genellikle öğretmen adaylarının kullanıldığı görülmektedir. Sadece Mertol, Doğdu, Yılar (2013) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri, Soysal ve Afacan (2012) ilköğretim öğrencilerini çalışma grubu olarak kullanmıştır. Ancak bu çalışmaların da Türkçe Eğitimiyle ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Türkiye’de dil becerileri eğitimi doğrudan veren öğretmenler Türkçe öğretmenlerimiz ve verildiği dersler ise Türkçe dersleridir. Öğrenciler ders saati olarak en fazla Türkçe dersi almak-

ta ve Türkçe öğretmenleriyle iletişim içinde bulunmaktadır. “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” metaforlarına yönelik yapılan alanyazın taramasında sadece Karabay’ın (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin metaforlarını incelediği görülmektedir.

“Türkçe dersi” metaforuna ilişkin herhangi bir araştırmanın ve “Türkçe öğretmeni” metaforuna ilişkin ortaokullar üzerinden bir çalışmanın olmaması araştırmanın bir tarafının ortaokul öğrencileri olması gerektiğini düşündürmüştür. Araştırmanın bir ayağını Türkçe dersleri gören ortaokul öğrencileri bir ayağını da ileride Türkçe dersleri verecek olan Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Dolayısıyla karşılaştırmalı bir çalışma yapılması plânlanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlemektir. Araştırmanın problem cümleleri ise şu şekildedir:

- Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin metaforları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2011). En temel felsefi varsayımı, bilinçli farkındalığımızı uyandıran algılara ve anlamlara dikkatimizi vererek “sadece deneyim ettiğimiz şeyleri bileceğimize” ve ilk olarak, tüm anlayışlarımız, fenomenlerin duysal deneyimlerinden kaynaklanmaktadır, fakat bu deneyim betimlenmeli, açıklanmalı ve yorumlanmalıdır (Patton, 2014). Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılındaki Kayseri’deki bir ortaokulda öğrenim gören 280 ortaokul öğrencisi ve Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören 135 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinden 67 öğrenci beşinci, 65 öğrenci altıncı, 72 öğrenci

yedinci, 76 öğrenci sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Beşinci sınıftaki öğrencilerin 36'sı kız, 31'i erkek; altıncı sınıftaki öğrencilerin 34'ü kız, 31'i erkek; yedinci sınıftaki öğrencilerin 38'i kız, 34'ü erkek; sekizinci sınıftaki öğrencilerin 42'si kız, 34'ü erkektir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından ise 89'u kız, 46'sı erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak metaforların kullanılmasının nedeni bir kavramın betimlenerek düşüncelerin derinine inmeye çalışılmak istenmesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre de kişilerin belirli konular hakkında iç dünyalarını anlamak, belirli olay, kişi, olgu, durumlar hakkında ne düşündüklerini öğrenmek, yine belirli olay, kişi, olgu ve durumlara ne tepki verdiklerini öğrenmek için metaforlar en etkili veri toplama yöntemlerinden birisi olabilir. Ayrıca metaforlar, birçok parçayı alıp tek bir genel haline getiren veri-azaltıcı, örüntü oluşturan, mükemmel bir merkezleştirme araçları oldukları gibi kuramları bulgulara bağlama yollarıdır (Miles, Huberman, 2015).

Metaforlarla ilgili araştırmalarda "like" (gibi) ifadesinin kullanılabilmesi belirtilmiştir (Kittay, 1987; Cameron, 1996; Vosniadou ve Ortony, 1982; Winner, 1979, 1980). Bu yüzden ölçme aracı olarak kullanılacak cümlelerin ilk kısımları "Türkçe dersi gibidir." ve "Türkçe öğretmeni gibidir." şeklinde oluşturulmuştur. Pinder ve Bourgeois'e (1982) göre uygulamada sadece kavramın bir şeye benzetilmesi yeterli değildir, ihtiyaç duyulan çıkarımların yapılabilmesi için açıklamaya ihtiyaç vardır. Bu yüzden "çünkü" ifadesi verilerek öğrencilerin yazdıkları metaforu neden kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu şekilde kısa bir yönergede eklenerek "Türkçe dersi gibidir; çünkü " ve "Türkçe öğretmeni gibidir; çünkü " cümlelerinden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Cümleler ortaokul öğrencilerine birer kez, Türkçe öğretmen adaylarına ise ikişer kez verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde 10 ortaokul öğrencisi ve 10 Türkçe öğretmeniyle ön uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan cümlelerde anlaşılmayan bir yön bulunmadığına dair dönüt alınmış ve uygulama süresi 20 dakika olarak belirlenmiştir. Asıl uygulamada 280 ortaokul öğrencisi ve 135 Türkçe öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ortaokul öğrencileri Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni kavramlarına yönelik 560 metafor, Türkçe öğretmen adayları ise 520 metafor oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi ve NVivo 11 Pro programı kullanılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları cümleler hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Cümleler tek tek okunarak metaforu olup açıklamasıyla ilgisi olmayan veya hiç açıklaması olmayan cümleler elenmiştir. Örneğin “*Türkçe dersi fındık gibidir; çünkü çok iyi olduğu için.*” ve “*Türkçe öğretmeni bir zeka gibidir; çünkü öğretmenler birçok zeka verirler.*” gibi ifadeler analize dâhil edilmemiştir. “Türkçe dersi” kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin 280 metaforundan 21’i, Türkçe öğretmeni adaylarının 260 metaforundan 17’si; “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin 280 metaforundan 27’si, Türkçe öğretmeni adaylarının ise 260 metaforundan 8’i ayıklanmıştır. Toplamda “Türkçe dersi” kavramına ilişkin 502, “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ise 505 metafor analize tabi tutulmuştur. Bunların dışında kalan metaforlara hiçbir şekilde kısaltma gibi müdahalelerde bulunulmayarak ifadeler doğrudan alınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin verileri “OÖ1, OÖ2...”, Türkçe öğretmeni adaylarının verileri ise “TÖA1, TÖA2...” şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında kullandıkları metaforlara göre alfabetik sıralama yapılmıştır.

Metaforlar özellikle açıklamaları göz önünde bulundurularak tasnif edilmeye ve gruplandırılmaya çalışılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilendirme (sınıflandırma) aşamasından sonra cümleler incelenerek kategorilere uygunluğu tekrar kontrol edilmiş ve kategorileri ifade edecek örnek cümleler seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2011) de belirttiği gibi toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu sebeple geçerliği sağlamak için araştırmanın her adımı ayrıntılı şekilde anlatılarak araştırma yapılan kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan hareketle sonuçlar açıklanmıştır.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için analizler tamamlandıktan sonra diğer araştırmacı tarafından da analizler tekrarlanmış “Türkçe dersi” kavramına ilişkin 20, “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin 13 metaforun farklı kategorilere yerleştirildiği belirlenmiştir. Uyuşum yüzdesi formülüne (Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) (Miles ve Huberman, 2015) göre güvenilirlik “Türkçe dersi” kavramı için 0,96; “Türkçe öğretmeni” kavramı için 0,97 çıkmıştır. Sonrasında ise farklılıklar tartışılarak en aza indirgenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforların frekans ve yüzde değerleri ile ayrıca katılımcıların doğrudan ifadeleri verilmiştir. Hem ortaokul öğrencileri ve hem de Türkçe öğretmeni adayları tarafından oluşturulan metaforlar **kalın** ve *italik* olarak gösterilmiştir. Gruplar başlığındaki “OÖ” kısaltması ortaokul öğrencilerini, “TÖA” kısaltması ise Türkçe öğretmeni adaylarını temsil etmektedir.

“Türkçe Dersi” Kavramına İlişkin Bulgular

“Türkçe dersi” kavramına ilişkin ortaokul öğrencileri 259, Türkçe öğretmeni adayları ise 243 metafor oluşturmuşlardır.

Tablo 1. Bilgi/öğrenme kaynağı ve bütünleşme kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 1. Bilgi/Öğrenme Kaynağı	f	%
O.Ö.	<i>Ağaç (2)</i> , Anlam bilgisi (1), <i>Ansiklopedi (1)</i> , Bakkal (1), Bilgi (4), Bilgi alanı (1), Bilgi kutusu (2), Bilgi küpü (2), Bilgi sandığı (1), Bilgileri içine çekmek (1), Bilgilerin kaynağı (2), Bilgisayar (2), Çanta (1), Elbise dolabı (1), Hediye (1), Hikâye (3), Kelime dağarcığı (1), Kelimeler (1), Kelimelerin dünyası (1), Kitap (5), Kumbara (1), <i>Kütüphane (1)</i> , Mağaza (1), Market (1), Meyve ağacı (1), Meyve sebze (1), Nar (1), Öğrenme (2), Sokak (1), <i>Sözlük (4)</i> , Sürpriz bir kutu (1), Yer altı madeni (1)	50	19,30
T.Ö.A.	<i>Ağaç (5)</i> , <i>Ansiklopedi (1)</i> , Araştırma (1), Beyin (1), Bir ağacın köklerini araştırmak (1), Çanta (1), Çorba (1), Dilin kaynağı (1), Kavramlar ve göstergelerin çeşitliliği (1), Kelime kavanozu (1), Kelime kutusu (1), <i>Kütüphane (3)</i> , Matruşka (1), Önsözünü okuduğun bir roman (1), Renk tablosu (1), Renkler (1), Renkli renkli sayfalar (1), Roman (3), <i>Sözlük (2)</i> , Türkçenin kullanım kılavuzu (1)	29	11,93
Gruplar	Kategori 2. Bütünleşme	f	%
O. Ö.	Bilmece çözmek (1), Birbirine bağlı zincir (1), <i>Bulmaca (1)</i> , Edebiyat (1)	4	1,54
T.Ö.A.	Boşluk doldurma (1), <i>Bulmaca (1)</i> , Bulmaca çözmek (1), Masal (1), Nar (2), Şema (1), Tablo (1), Tuğla (1), Yapboz (3), Yollar (2), Zevkli bir bulmaca (1)	15	6,17

Kategori 1. Bilgi / öğrenme kaynağı

Bilgi/öğrenme kaynağı kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 50 (%19,3), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 29 (%11,93) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini bilginin, öğrenmenin kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *ağaç*, *ansiklopedi*, *çanta*, *kütüphane* ve sözlüktür. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *bilgi*, *hikâye*, *kitap*, *sözlük*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *ağaç*, *kütüphane*, *roman* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe dersi **bilgi kutusu** gibidir; çünkü her şey onda saklıdır kipler, filler, zarflar, noktalama işareti...” (OÖ152), “Türkçe dersi **çanta** gibidir; çünkü çantada her şey vardır Türkçe dersinde de her şey vardır.” (OÖ72), “Türkçe dersi **sözlük** gibidir; çünkü aradığımız her şeyi öğrenebiliyor ve araştırıyoruz.” (OÖ125), “Türkçe dersi **ağaç** gibidir; çünkü her dalından yeni bir bilgi öğreniriz.” (TÖA83), “Türkçe dersi **kütüphane** gibidir; çünkü istediğim her şeyi öğrenebilirim.” (TÖA89)

Kategori 2. Bütünleşme kategorisi

Bütünleşme kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 4 (%1,54), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 15 (%6,17) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini parçaların bütüne ulaşması, bütünleşik bir yapı olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar yalnızca *bulmaca*dır. Bu kategoride ortaokul öğrencileri birer metafor oluşturmuşlardır. Türkçe öğretmeni adayları ise en fazla *yapboz* metaforunu kullanmışlardır. Bu kategoriye oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi **birbirine bağlı zincir** gibidir; çünkü bir bilgiden mahrum kalırsan sonu gelmez.” (OÖ147), “Türkçe dersi **bulmaca çözmek** gibidir; çünkü kelimelerde meydana gelen olayları, kelimeleri oluşturan ekleri parça parça gösteririz.” (TÖA41), “Türkçe dersi **nar** gibidir; çünkü bir bütün halinde görünüp binbir parçası vardır.” (TÖA46), “Türkçe dersi **yapboz** gibidir; çünkü parçaları tamamladıkça bütünü anlayabiliyoruz.” (TÖA78)

Tablo 2. Değerli olma, gelişim ve hayata özdeş olma kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 3. Değerli Olma	f	%
O. Ö.	<i>Altın (3)</i> , Bulunmaz bir ders (1), Derslerin anası (1), <i>Hazine (3)</i> , Hayatımızdaki en değerli ders (1), Dünyanın yedi harikası (2), Bardağın dolu kısmını görmek (1)	12	4,63
T.Ö.A.	<i>Altın (1)</i> , Başkent (1), Binanın temel taşı (1), Binanın temeli (4), Bütün derslerin başkanı (1), Çocuk (1), Çok gelişmiş bir teknoloji (1), Çölde yer alan kuyu (1), Define haritası (1), Ders programının baş tacı (1), Dilin bel kemiği (1), Dilin yapı taşı (1), Evin temeli (1), Gizli bir hazine (1), Gökkuşluğu (1), Halı (1), <i>Hazine (1)</i> , İyi bir insan yetiştirmenin aracı (1), Müzayede (1), Okyanustaki bir gemi (1), Tüm derslerin temel taşı (1)	24	9,88
Gruplar	Kategori 4. Gelişim	f	%
O. Ö.	Adım atmak (1), Demir kapı (1), Hayatın ilk adımı (1), İş (1), Kazak (1), Kazanmak (1), Yükselmek (1), Zenginlik (1)	8	3,09
T.Ö.A.	Basamak (1), Çiçek (2), Çiçek bahçesi (2), En baştan öğrenmek (1), Hayata gözlerini açan bebek (1), İlk adım (1), Kalem (1), Kaya (1), Konuşmayı yeniden öğrenmek (1), Sanat (1), Uzun ince bir yol (1)	13	5,35
Gruplar	Kategori 5. Hayata Özdeş Olma	f	%
O. Ö.	<i>Dünya (1)</i> , Dünyayı anlatan bir ders (1), Film (1), <i>Hayat (15)</i> , Hayatın kuralları (1), Hayatın sana verdiği bir hediye (1), Ömür (2), <i>Yaşam (4)</i> , Yaşamak (2)	28	10,81
T.Ö.A.	Doğa (2), <i>Dünya (3)</i> , Gözlük (1), <i>Hayat (11)</i> , Hayata açılan kapı (1), Hayatın bir parçası (1), Hayatın içinden bir kesit (1), Hayatın kendisi (1), Mantık dersi (1), <i>Yaşam (3)</i> , Yaşam kaynağı (2), Yaşantımız (1), Zaman zaman altını çizdiğimiz notlar (1)	29	11,93

Kategori 3. Değerli Olma

Değerli olma kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 12 (%4,63), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 24 (%9,88) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersinin çok değerli olduğuna ilişkin metaforlar kullandıkları belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *altın* ve *hazine*dir. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *altın* ve *hazine*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *binanın temeli* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

*“Türkçe dersi **altın** gibidir; çünkü Türkçe dersi paha biçilemez bir ders.”* (OÖ105), *“Türkçe dersi **hazine** gibidir; çünkü derinliklerine inince size verdikleri çok değerlidir.”* (TÖA46), *“Türkçe dersi **ders programının baş tacı** gibidir; çünkü o olmazsa diğer dersleri anlayamayız bile.”* (TÖA34)

Kategori 4. Gelişim

Gelişim kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 8 (%3,09), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 13 (%5,35) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini kendilerini geliştiren bir süreç olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*“Türkçe dersi **adım atmak** gibidir; çünkü yeni öğrenilen her şey geleceğe bir adımdır.”* (OÖ120), *“Türkçe dersi **en baştan öğrenmek** gibidir; çünkü sürekli yeni bilgiler eklenerek bizi geliştirmektedir.”* (TÖA49), *“Türkçe dersi **uzun ince bir yol** gibidir; çünkü Türkçemizi ne derece öğrenirsek o kadar yol almış oluruz.”* (TÖA70)

Kategori 5. Hayata Özdeş Olma

Hayata özdeş olma kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 28 (%10,81), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 29 (%11,93) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini gerçekliğin, hayatın kendisi olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *Dünya*, *hayat* ve *yaşam*dır. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *hayat*, *yaşam*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *Dünya*, *hayat*, *yaşam* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

*“Türkçe dersi **film** gibidir; çünkü hayatın her halini bize gösterir.”* (OÖ196), *“Türkçe dersi **hayat** gibidir; çünkü hayatımızın her yerinde bulunur.”* (OÖ126), *“Türkçe dersi **yaşam** gibidir; çünkü her yerde karşımıza çıkar.”* (OÖ223), *“Türkçe dersi **dünya** gibidir; çünkü hayata dair her şeyi içinde barındırır.”* (TÖA19), *“Türkçe dersi **hayatın kendisi** gibidir; çünkü hayatla iç içedir.”* (TÖA60), *“Türkçe dersi **zaman zaman altını çizdiğimiz notlar** gibidir; çünkü insanın hayatına izler bırakır.”* (TÖA31)

Tablo 3. Gereksinim, millî unsur ve özü yansıtma kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 6. Gereksinim	f	%
O. Ö.	Çay (1), Evin temeli (1), Musluktan akan su (1), Soğuk kış günlerinde bizi saran örtü (1), Solunum (1), Su (3), Yemek (2)	10	3,86
T.Ö.A.	Başlangıç (1), Beslenme barınma ihtiyacı (1), Bir yemeğin tuzu (1), Demir (1), Ekmek (1), Ev (1), Evimiz (1), Gereksinim (1), Hava (1), İnsan beyni (1), İnsanın kalbi (1), Köfte ekmek (1), Nefes almak (1), Oksijen (1), Sıcak hava (1), Su (7), Yemek (2) , Yemek yemek (1)	23	9,46
Gruplar	Kategori 7. Millî Unsur	f	%
O. Ö.	Türkiye (1), Vatan (4)	5	1,93
T.Ö.A.	Anadolumuz (1), Bayrak (2), Geçmişimize tutulan bir ayna (1), Geçmişle geleceği bağlayan köprü (1), Kültür ve medeniyet (1), Kültür ve medeniyetin beşiği (1), Medeniyet (1), Medeniyet ve geleneklerin aktarıcısı (1), Millî unsur (1), Tarih (5), Tarihi bir güzellik (1), Vücuttaki iskelet (1), Milletimizin köklü bir yapısı (1), Vatan (4) , Vatan sevgisi (1)	23	9,46
Gruplar	Kategori 8. Özü Yansıtma	f	%
O. Ö.	İnsan (1), İnsanın gölgesi (1), İnsanın ruhu (1), Kendi özün (1), Kendini öğrenmek (1), Kendini tanıma formu (2), Kimliğimizi öğrenmek (1)	8	3,09
T.Ö.A.	Ayna (2), Gen (1), Gölge (1), Her şey (1), İnsan (1), İnsanın kendini bulması (1), İnsanın ruhu (1), İnsanlığın kendisi (1), Kişilik testi (1)	10	4,12

Kategori 6. Gereksinim

Gereksinim kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 10 (%3,86), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 23 (%9,46) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini muhakkak olması gereken bir gereksinim olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *su* ve *yemektir*. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla *su* metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi çay gibidir; çünkü Türklere üç öğün gerekir.” (OÖ220), “Türkçe dersi **solunum** gibidir; çünkü her yerde bize en fazla gereken şeydir.” (OÖ216), “Türkçe dersi **yemek** gibidir; çünkü yemek olmadığında aç kalırız. Türkçe dersi olmadığında ise bilgiye aç kalırız.” (OÖ123), “Türkçe dersi **beslenme barınma ihtiyacı** gibidir; çünkü Türkçe dersi görmezsem iletişimimi düzgün bir şekilde gerçekleştiremem. İletişim bir ihtiyaçtır.” (TÖA72), “Türkçe dersi **ekmek** gibidir; çünkü Türkçe dersi almazsak ruhen aç kalırız, kullandığımız dilden habersiz olduğumuz için. Ekmek gibi bizi doyurur.” (TÖA74), “Türkçe dersi **insan beyni** gibidir; çünkü nasıl beynimiz olmadan bilinçli şeyler yapamazsak Türkçe dersi olmadan da yapamayız her şey eksik kalır.” (TÖA52)

Kategori 7. Millî Unsur

Millî unsur kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 5 (%1,93), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 23 (%9,46) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini millete ait veya millî bir unsur olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *vatan*dır. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *vatan*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *tarih* ve *vatan* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe dersi **vatan** gibidir; çünkü benim dilimi, bayrağımı, vatanımı öğretir.” (OÖ109), “Türkçe dersi **tarih** gibidir; çünkü Türkçe onu konuşan insanların geçmişinden izler taşır.” (TÖA45), “Türkçe dersi **vücuttaki iskelet** gibidir; çünkü bir milletin kimlik bulmuş halidir.” (TÖA50)

Kategori 8. Özü Yansıtma

Özü yansıtma kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 8 (%3,09), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 10 (%4,12) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcılar Türkçe dersinin insanın özünü yansıttığını belirtmişlerdir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *insan* ve *insanın ruhudur*. Bu kategoriye oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi **kendini tanıma formu** gibidir; çünkü ben kendimi Türkçe dersinde tanıdım.” (OÖ142), “Türkçe dersi **ayna** gibidir; çünkü bize özümüzü yansıtır.” (TÖA23), “Türkçe dersi **gölge** gibidir; çünkü benliğimizi yansıtır.” (TÖA25), “Türkçe dersi **insanın ruhu** gibidir; çünkü kendi özünü öğrenemeyen insan kendini ifade edemez.” (TÖA4)

Tablo 4. Sıkılma/zorlanma, sonsuzluk ve yol gösterme kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 9. Sıkılma/Zorlanma	f	%
O. Ö.	Altı saat (1), Bir asır (1), Boş boş yazı (1), Bozuk müfredat (1), Bozuk plak (1), Çocuğun elinden oyuncasını almak (1), Çürük elma (1), Elektrikli süpürge sesi (1), Gereksiz bir şey (1), Kâbus (2), Kalabalık bir mağaza (1), Kaos (1), Kaplumbağa (2), Kara delik (1), Korku (1), Matematik (1), Ölümcül tehlike (1), Öykü (1), Pembe dizi (1), Spor (1), Uzun bir saat (1), Yolculuk (1)	24	9,27
T.Ö.A.	Bilgileri tekrar tekrar yinelemek (1), Huysuz bir adam (1), Sabır taşı (1), Soyut (1), Zorunluluk (1)	5	2,06
Gruplar	Kategori 10. Sonsuzluk	f	%
O. Ö.	Gökyüzü (1) , Koca bir dünya (1), Sakız (1), Bir kamyona yüklenen yük (1), Sonsuzluk (1), Büyük bir gezegen (1)	6	2,32
T.Ö.A.	Gökyüzü (1) , Kalabalık bir şehir (1), Koca bir buzdağının görünen yüzü (1), Okyanus (6), Uçsuz bucaksız coğrafya (1), Uzaydaki boşluk (1)	11	4,53
Gruplar	Kategori 11. Yol Gösterme	f	%
O. Ö.	Açan bir güneş (1), Atasözü (1), Cami (1), Güneşin aydınlatması (1), Güzel ahlak (1), Kullanma kılavuzu (1), Lamba (1), Saygı, terbiye (1), Silgi (1) , Tercüman (1)	10	3,86
T.Ö.A.	Aile (1), Anne (3), Bir kurallar bütünü (1), Dönüm noktası (1), Geceyi aydınlatan ay (1), Güneş (2), Hayatımıza yön veren pusula (1), Işık (1), Kılavuz (2), Öğüt (1), Silgi (1) , Yolumuzu aydınlatan ışık (1)	16	6,58

Kategori 9. Sıkılma/Zorlanma

Sıkılma/Zorlanma kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 24 (%9,27), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 5 (%2,06) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersinden sıkıldıkları, gereksiz buldukları, öğrenmede zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe dersi spor gibidir; çünkü bizi hep terletir.” (OÖ220), “Türkçe dersi kabus gibidir; çünkü yazı yazmak kötüdür.” (OÖ70), “Türkçe dersi kalabalık bir mağaza gibidir; çünkü fazla konu var.” (OÖ157), “Türkçe dersi kaplumbağa gibidir; çünkü Türkçe dersi çok yavaş geçiyor.” (OÖ24), “Türkçe dersi matematik gibidir; çünkü anlaması zor.” (OÖ181), “Türkçe dersi

ölümcül tehlike gibidir; çünkü Teog'da çıkıyor.” (OÖ199), “Türkçe dersi **pembe dizi** gibidir; çünkü dinledikçe sıkılırsın.” (OÖ128), “Türkçe dersi **bozuk plak** gibidir; çünkü her sene aynı şey anlatılır.” (OÖ154), “Türkçe dersi çocuğun elinden oyuncağını almak gibidir; çünkü çocuk ağlar ve biz de ağlıyoruz. Türkçe neden bu kadar zor?” (OÖ217), “Türkçe dersi **gereksiz bir şey** gibidir; çünkü bazı konuların ileride işimize yaramaz.” (OÖ172), “Türkçe dersi **bilgileri tekrar tekrar yinelemek** gibidir; çünkü ilkokuldan itibaren Türkçe dersi hayatın her anında var.” (TÖA2), “Türkçe dersi **zorunluluk** gibidir; çünkü hiç kimse tam olarak kuralları bilmiyor ve öğrenmek zorunda.” (TÖA2), “Türkçe dersi **soyut** gibidir; çünkü anlarsın bazı şeyleri ama anlamamazsın.” (TÖA8), “Türkçe dersi **sabır taşı** gibidir; çünkü öğrenmek sabır gerektirir.” (TÖA15)

Kategori 10. Sonsuzluk

Sonsuzluk kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 6 (%2,32), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 11 (%4,53) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini ucu bucağı olmayan sonsuz bir kavram olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *gökyüzü*dür. Bu kategoride ortaokul öğrencileri hep aynı sayıda metafor oluşturmuşlardır. Türkçe öğretmeni adaylarının ise en fazla *okyanus* metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi **gökyüzü** gibidir; çünkü gökyüzündeki oksijen gibi bilgileri hiç bitmez.” (OÖ49), “Türkçe dersi **gökyüzü** gibidir; çünkü sınırları yoktur.” (TÖA75), “Türkçe dersi **okyanus** gibidir; çünkü ucu bucağı yoktur. Öğrendikçe dibini göremezsin.” (TÖA68)

Kategori 11. Yol Gösterme

Yol gösterme kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 10 (%3,86), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 16 (%6,58) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcılar Türkçe dersinin kendilerine yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar yalnızca *silgidir*. Bu kategoride ortaokul öğrencileri hep aynı sayıda metafor üretirken Türkçe öğretmeni adaylarının ise en fazla *anne* metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe dersi **atasözü** gibidir; çünkü bize öğüt verir.” (OÖ210), “Türkçe dersi **güzel ahlak** gibidir; çünkü iyiyi ve kötüyü ayırt etmemize yarar.”

(OÖ190), “Türkçe dersi **güneş** gibidir; çünkü hayatımıza her anlamda yol gösterir, yolumuzu aydınlatır.” (TÖA73), “Türkçe dersi öğüt gibidir; çünkü yaşamımız boyunca bize verilen öğütlerden daha çok yönlendiricidir.” (TÖA47), “Türkçe dersi **silgi** gibidir; çünkü yanlışlarımızı düzeltmede bize yardımcı olur.” (TÖA66)

Tablo 5. Zaman ve zevk alma kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 12. Zaman	f	%
O. Ö.	Akarsu (1), Hızlı tren (1), Işık hızı (1), Koşan bir at (1), Para (1), Şelale (1), Yılan (1)	7	2,70
T.Ö.A.	Buzullar (1), Zaman (1)	2	0,82
Gruplar	Kategori 13. Zevk Alma	f	%
O. Ö.	Araba (1), Aşk (2), Baklava (1), Bomba patlaması (1), Can (1), Cennet (2), Ceviz (1), Cumartesi Pazar (1), Çikolata (2), Çocuk (2), Drama (2), Eğlence (15), En güzel sıfatlar kullanılan bir nesne (1), Film izlemek (2), Futbol (1), Gece (2), Gökkuşluğu (2), Gül bahçesi (1), Hacivat ile Karagöz (1), Heyecan (2), Hobi (1) , Huzur veren bir yol (1), Karpuz (1), Kelime oyunu (1), Kuş (1), Limonata (1), Lunapark (4) , Mutluluk (2), Orman (1), Oyun (4) , Oyun parkı (1), Oyuncak (1), Pamuk (1), Pamuk şeker (2), Sanat (1), Sevgi (3), Sevmek (1), Şarkı (3), Şerbet (1) Tatile gitmek (1), Tatlı (1), Zevk (2)	78	30,12
T.Ö.A.	Acı bir yemek (1), Anı (1), Betonda açmış papatya (1), Bulutların altında ıslanmak (1), Denize bakan bankta oturmak (1), Dinlenmek (1), Hobi (1) , İlaç (1), Kadın (1), Kulağa hoş gelen müzik (1), Lise (1), Lunapark (1) , Lunaparkta eğlenmek (1), Masaj koltuğu (1), Müzik (1), Oyun (3) , Oyuncaklı çocuk menüsü (1), Sevda (1), Şiir (5), Tiyatro (1)	26	10,70

Kategori 12. Zaman

Zaman kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 7 (%2,70), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 2 (%0,82) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcılar Türkçe dersinde zamanın çok hızlı geçtiğini belirtmişlerdir. Bu kategoriye oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi ışık hızı gibidir; çünkü dersin nasıl geçtiğini anlamayız.” (OÖ30), “Türkçe dersi **koşan bir at** gibidir; çünkü zaman hızlı geçer.”

(OÖ41), “Türkçe dersi şelale gibidir; çünkü bir şeyler öğrenirken ders sular seller gibi çabucak geçer.” (OÖ48)

Kategori 13. Zevk Alma

Zevk alma kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 78 (%30,12), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 26 (%10,70) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersinden zevk aldıklarını gösteren metaforlar kullandıkları belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *hobi*, *lunapark* ve *oyundur*. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *eğlence*, *lunapark*, *oyun*, *sevgi*, *şarkı*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *oyun*, *şiir* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe dersi **cumartesi pazar** gibidir; çünkü Türkçe dersini sabırsızlıkla bekliyorum.” (OÖ105), “Türkçe dersi **eğlence** gibidir; çünkü hiçbir zaman bıkmam ders çok komik geçer.” (OÖ55), “Türkçe dersi **lunapark** gibidir; çünkü onunla eğlenir ve ilginç şeyler öğrenirim.” (OÖ93), “Türkçe dersi **ta-tile gitmek** gibidir; çünkü stres atmamızı sağlar.” (OÖ227), “Türkçe dersi **bulutların altında ıslanmak** gibidir; çünkü o güzel kelimeler şiirler altında ıslanmak ister insan.” (TÖA56), “Türkçe dersi **oyun** gibidir; çünkü ekleri, kökleri, fiilleri, isimleri, noktalama işaretlerinin her biri birer zevk aracıdır.” (TÖA38)

Tablo 6. Hayal kurma, iletişim ve özgürlük kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 14. Hayal Kurma	f	%
O. Ö.	Gökyüzünde uçmak (1), Hayal kurmak (1), Macera (1), Masal (3), Rüya (1), Rüya görmek (1), Yeni bir dünya (1)	9	3,47
Gruplar	Kategori 15. İletişim	f	%
T.Ö.A.	Arkadaşlarla sohbet etmek (1), Hitap (1), İletişim aracı (1), İletişim kurmak (1), İletişimin kendisi (1), İnsanın kendini ifade edebilmesini sağlayan vasıta (1), Kelimelerle konuşmak (1), Medya aracı (1), Samimi bir insan (1), Zarif bir elbise (1)	10	4,12
Gruplar	Kategori 16. Özgürlük	f	%
T.Ö.A.	Bağımsızlık (1), Havada süzülen kuş (1), Kuş (3), Özgürlük (1), Sonsuz boşlukta özgürce uçan kuş (1)	7	2,88

Kategori 14. Hayal Kurma

Hayal kurma kategorisinde yalnızca ortaokul öğrencileri tarafından 9 (%3,47) metafor oluşturulmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarına ilişkin herhangi bir metafor bulunmamaktadır. Bu kategoride katılımcıların Türkçe dersini hayal kurma aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin en fazla masal metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi gökyüzünde uçmak gibidir; çünkü Türkçe dersinde hayallere dalıp gideriz.” (OÖ78), “Türkçe dersi hayal kurmak gibidir; çünkü Türkçe dersinde metin, şiir dinlerken hep bunlarla hayal kurarız.” (OÖ224)

Kategori 15. İletişim

İletişim kategorisinde yalnızca Türkçe öğretmeni adayları tarafından 10 (%4,12) metafor oluşturulmuştur. Katılımcıların Türkçe dersini iletişimi sağlayan araç olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe dersi iletişim aracı gibidir; çünkü duyguları, düşünceleri ifade edebilmek için dili iyi kullanmak gerekir.” (TÖA41), “Türkçe dersi iletişimin kendisi gibidir; çünkü insanlarla doğru ve etkili iletişim kurmamızı sağlar.” (TÖA12), “Türkçe dersi insanın kendini ifade edebilmesini sağlayan vasıta gibidir; çünkü ne kadar çok kelime öğrenir ve onları doğru kullanırsak kendimizi daha iyi ifade edebiliriz.” (TÖA20)

Kategori 16. Özgürlük

Özgürlük kategorisinde yalnızca Türkçe öğretmeni adayları tarafından 7 (%2,88) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcılar Türkçe dersinin kendilerini özgür hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla kuş metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe dersi havada süzülen kuş gibidir; çünkü Türkçe insana özgürlük verir. Sınırlarını aşmasını sağlar.” (TÖA68), “Türkçe dersi özgürlük gibidir; çünkü kişinin kendi fikir ve düşüncelerini özgürce dile getirip tartışabildiği bir ortam sağlar Türkçe dersi.” (TÖA28)

“Türkçe Öğretmeni” Kavramına İlişkin Bulgular

“Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ortaokul öğrencileri 253, Türkçe öğretmeni adayları ise 252 metafor oluşturmuşlardır.

Tablo 7. Biçimlendiren ve bilgi/öğrenme kaynağı kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 1. Biçimlendiren	f	%
O.Ö.	Bahçıvan (1), Duygu ağacı (1), Fabrika (1), Meyve ağacı (1), Mimar (1), Parkeci (1), Su (1)	7	2,77
T.Ö.A.	Aşçı (1), Baharda yeşeren çiçekler (1), Binanın temeli (1), Bir neslin beyni (1), Bukalemun (1), Çatı (1), Çiçek (2), Çivi (1), Dokumacı (1), Fidanları büyüten bir bahçıvan (1), Gökkuşuğu (2), Halıcı (1), Her şeyi bilen bir münecim (1), Heykeltıraş (1), Irmak (1), İnşaat mühendisi (1), Kalem (2), Merdivenin ilk basamağı (1), Su (1) , Vazo (1)	23	9,13
Gruplar	Kategori 2. Bilgi/Öğrenme Kaynağı	f	%
O.Ö.	Ağaç (2) , Akıl küpü (3), Akıllı bilgisayar (1), Akıllı tahta (1), Ansiklopedi (2) , Banka (1), Batarya (1), Baykuş (2), Beyin (2), Bilgi (1), Bilgi cihazı (1), Bilgi hazinesi (2), Bilgi kaynağı (1), Bilgi kutusu (6), Bilgi küpü (1), Bilgi makinesi (1), Bilgin (1) , Bilgisayar (8), Çiçek bahçesi (1), Dünya (6), Harflerin kralı (1), Kâinat (1), Kalem (2), Kalorifer (1), Kasiyer (1), Kaynak kitabı (2), Kitap (17) , Kumbara (1), Kütüphane (3) , Mağaza (1), Makale (1), Oluk (1), Öğrenme kaynağı (1), Sözlük (8) , Su kaynağı (1), Sürahi (1), TDK (1), Telefonun hafıza kartı (1), Türkçenin rehberi (1), Yağmur (1), Zekâ küpü (5)	96	37,94
T.Ö.A.	Ağaç (2) , Ansiklopedi (1) , Ayaklı ansiklopedi (1), Bilge (1), Bilgi dolu küp (1), Bilgin (1) , Çınar (1), Dilin kurucusu (1), Dipsiz bir kuyu (1), Google (1), Gökyüzü (2), İğne (1), İmla kılavuzu (5), Kapalı kutu (1), Kara tahta (1), Kelime defteri (1), Kıyı (1), Kitap (11) , Kütüphane (4) , Mesaj getiren ulak (1), Meyve ağacı (1), Paylaşmayı seven çocuk (1), Sır küpü (1), Sihirli kapalı kutu (1), Sözlük (11) , Yürüyen bir sözlük (1), Yürüyen kitap (1) Yürüyen kütüphane (1), Zaman (1)	58	23,01

Kategori 1. Biçimlendiren

Biçimlendiren kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 7 (%2,77), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 23 (%9,13) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmenin biçimlendirme özelliği üzerinde durdukları belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar sadece sudur. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni **mimar** gibidir; çünkü bize emek verir.” (OÖ140), “Türkçe öğretmeni **su** gibidir; çünkü biz fidan gibiyiz onlar da bizi sular ve büyütür.” (OÖ73), “Türkçe öğretmeni **fidanları büyüten bir bahçıvan** gibidir; çünkü öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmeye çalışır ve iyi bir fidan olmasını amaç edinir.” (TÖA43), “Türkçe öğretmeni **inşaat mühendisi** gibidir; çünkü bir insanın dünyasını kelimelerle inşa eder.” (TÖA35), “Türkçe öğretmeni **irmak** gibidir; çünkü gittiği yere şekil verir.” (TÖA37)

Kategori 2. Bilgi/Öğrenme Kaynağı

Bilgi/öğrenme kaynağı kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 96 (%37,94), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 58 (%23,01) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmenini bilginin, öğrenmenin kaynağı olarak gördükleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *ağaç, ansiklopedi, bilgin, kitap, kütüphane* ve *sözlüktür*. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *akıl küpü, bilgi kutusu, bilgisayar, Dünya, kitap, kütüphane, sözlük, zekâ küpü*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *imlâ kılavuzu, kitap, kütüphane, sözlük* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni **ansiklopedi** gibidir; çünkü her gün başka şeyler öğretiyor.” (OÖ64), “Türkçe öğretmeni **banka** gibidir; çünkü ne kadar bilgi çekerken çek onda bilgi tükenmez.” (OÖ147), “Türkçe öğretmeni **bilgisayar** gibidir; çünkü içinde bütün bilgiler saklıdır.” (OÖ23), “Türkçe öğretmeni **kitap** gibidir; çünkü öğretilen bilmediğin her şey olabilir.” (OÖ44), “Türkçe öğretmeni **kumbara** gibidir; çünkü bilgileri çocukların beynine biriktirir.” (OÖ239), “Türkçe öğretmeni **sözlük** gibidir; çünkü ne sorarsan sor her şeyin cevabını verir.” (OÖ68), “Türkçe öğretmeni **sürahi** gibidir; çünkü bardak olan öğrenciye bilgi aktarır.” (OÖ198), “Türkçe öğretmeni **dipsiz bir kuyu** gibidir; çünkü çoğu şeyi ondan öğreniriz. Derinlerde birçok şey saklar.” (TÖA78), “Türkçe öğretmeni **Google** gibidir; çünkü merak ettiğimiz bilgileri ondan öğrenebiliriz.” (TÖA52), “Türkçe öğretmeni **yürüyen kitap** gibidir; çünkü söyledikleri, bildikleri ve söylemek istedikleri kitabın bize anlatmak istedikleri gibidir.” (TÖA46)

Tablo 8. Değerli olan, iyimser olan ve millî unsurları koruyan kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 3. Değerli Olan	f	%
O.Ö.	Hazine (3), Hazine kutusu (1), Hazinesinin anahtarı (1), Can (1), Değerli bir eşya (1), Dünyanın 8. harikası (1), Hediye (1)	9	3,56
T.Ö.A.	Başkent Ankara (1), Mücevher (1), Okulun en temel sütunu (1), Saygı duyulan bir insan (1), Soluk (1), Toprak (1), Sarraf (1), Yemek (2), Atmosfer (1), Okyanus (2)	12	4,76
Gruplar	Kategori 4. İyimser Olan	f	%
O.Ö.	Bal (1), Çikolata (1), Ev (1), Hayatın tuzu biberi (1), İnsan (1), Kar (1), Melek (10) , Mutluluk (1), Müzik çalar (1), Pamuk (2), Sabır taşı (1), Sevgi (3), Soba (1), Şarkı (1)	26	10,28
T.Ö.A.	Melek (3) , Sabır timsali (1)	4	1,59
Gruplar	Kategori 5. Millî Unsurları Koruyan	f	%
O.Ö.	Asker (1) , Atatürk (2), Kahraman (2), Muhafız (1)	6	2,37
T.Ö.A.	Asker (1) , Dilin bekçisi (1), Gelecek (1), Kıymetli tarih kitabı (1), Kültür (1), Kültür aktarıcısı (1), Milletın temsilcisi (1), Millî bir kültür taşıyıcısı (1), Tarihçi (2), Türkçenin koruyucusu (1), Türkiye (1), Vatan (2), Vatan sevdalısı (1), Vatansaver (1), Yabancı dillere karşı savaşan savaşçı (1)	17	6,75

Kategori 3. Değerli Olan

Değerli olan kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 9 (%3,56), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 12 (%4,76) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmeninın değerli olduğunu belirten metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

*“Türkçe öğretmeni **hazine** gibidir; çünkü Türkçe öğretmeni çok değerlidir.” (OÖ182), “Türkçe öğretmeni **değerli bir eşya** gibidir; çünkü onu hiç kaybetmek istemezsin, o hep değerlidir.” (OÖ80), “Türkçe öğretmeni **Dünyanın 8. harikası** gibidir; çünkü eşi benzeri olmayan ve olunamayacak bir başyapıttır.” (OÖ185), “Türkçe öğretmeni **mücevher** gibidir; çünkü değerlidir. Toplumda değeri bilinmesi gereken kıymetli bir mesleğe sahiptir.” (TÖA47)*

Kategori 4. İyimser Olan

İyimser olan kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 26 (%10,28), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 4 (%1,59) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmenin iyi insan olma özelliğini ifade ettikleri görülmektedir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *melektir*. Bu kategoride hem ortaokul öğrencilerinin hem de Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla *melek* metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni **bal** gibidir; çünkü çok tatlı davranır.” (OÖ95), “Türkçe öğretmeni **melek** gibidir; çünkü bize değer verir.” (OÖ78), “Türkçe öğretmeni **pamuk** gibidir; çünkü o her şeye yumuşak davranır.” (OÖ43), “Türkçe öğretmeni **sabır taşı** gibidir; çünkü kim ne yaparsa yapsın herkesin yaptığına karşı çok sabırlıdır.” (OÖ234), “Türkçe öğretmeni **melek** gibidir; çünkü bazen gerektiğinden fazla sabır gösterebiliyor.” (TÖA2)

Kategori 5. Millî Unsurları Koruyan

Millî unsurları koruyan kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 6 (%2,37), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 17 (%6,75) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmenin millî unsurları koruduğunu belirten metaforlar kullandıkları görülmektedir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar yalnızca *asker*dir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni **asker** gibidir; çünkü Türkeyi korur ve gözetir.” (OÖ178), “Türkçe öğretmeni **kahraman** gibidir; çünkü bize vatanımızı nasıl korumamız gerektiğini öğretir.” (OÖ193), “Türkçe öğretmeni **dilin bekçisi** gibidir; çünkü dili korur yabancı etkilerden uzak tutar.” (TÖA57), “Türkçe öğretmeni **kültür aktarıcısı** gibidir; çünkü dili öğretir ve dilde kültürün aktarıcısı olduğu için öğretmen de kültürün aktarıcısı ve öğreticisi olur.” (TÖA39)

Tablo 9. Çözüm/çare bulan, yakınlık kuran ve yetenek sahibi kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 6. Çözüm/Çare Bulan	f	%
O.Ö.	Hastane (1)	1	0,39
T.Ö.A.	Anahtar (2), Doktor (2), Öğitmen (1), En zor anda alınan ilaç (1), İnsanlar arası etkileşimde düzenleyici (1), Kâğıt (1), Psikolog (3), Sevgi yumağı (1), Sırdaş (1)	13	5,16
Gruplar	Kategori 7. Yakınlık Kuran	f	%
O.Ö.	Abi kardeş (1), Abimiz ablamız (1), <i>Aile (1)</i> , Aile bireyi (1), <i>Akraba (1)</i> , <i>Anne (1)</i> , <i>Anne baba (15)</i> , <i>Arkadaş (9)</i> , <i>Baba (5)</i> , <i>Dost (6)</i> , <i>Kardeş (2)</i> , Sırdaş (1), Yakınımız (1)	45	17,79
T.Ö.A.	<i>Aile (2)</i> , <i>Akraba (1)</i> , <i>Anne (11)</i> , <i>Anne baba (9)</i> , Aramızdan biri (1), <i>Arkadaş (6)</i> , <i>Baba (2)</i> , <i>Dost (1)</i> , <i>Kardeş (1)</i> , Karşısındakine samimiyetle yaklaşan biri (1)	35	13,89
Gruplar	Kategori 8. Yetenek Sahibi	f	%
O.Ö.	Bilim insanı (1), Karınca (2), Profesör (2), <i>Ressam (1)</i> , Şair (5), Yazar (2)	13	5,14
T.Ö.A.	Araştırmacı (1), Arkeolog (1), Cahit Sıtkı şiiiri (1), Diksiyon (1), Dilbilimci (2), Edebiyatçı (1), Gardiyan (1), Hatip (4), Kâşif (1), Kitap kurdu (1), Yönetici (1), Organizatör (1), Planlı biri (1), <i>Ressam (2)</i> , Sanatçı (4), Sezai Karakoç (1), Şair (3), Şarkıcı (1), <i>Yazar (2)</i> , Yönetmen (1)	31	12,30

Kategori 6. Çözüm/Çare Bulan

Çözüm/çare bulan kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 1 (%0,39), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 13 (%5,16) metafor oluşturulmuştur. Katılımcıların Türkçe öğretmenini sorunlarına çözüm, çare bulan kişi olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu kategoriyi oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni *hastane* gibidir; çünkü hep yaralarımızı sarar.” (OÖ220), “Türkçe öğretmeni *anahtar* gibidir; çünkü sorunlara çözüm yolu bulmaya çalışır.” (TÖA50), “Türkçe öğretmeni *en zor anda alınan ilaç* gibidir; çünkü bütün her şeyi çözer ve çaredir.” (TÖA3), “Türkçe öğretmeni *psikolog* gibidir; ruhu dindirir, arındırır.” (TÖA64), “Türkçe öğretmeni *sırdaş* gibidir; çünkü her konuda empati kurup yardımcı olma yeteneğine sahiptir.” (TÖA23)

Kategori 7. Yakınlık Kuran

Yakınlık kuran kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 45 (%17,79), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 35 (%13,89) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmenini kendilerine yakın hissettikleri belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *aile, akraba, anne, anne baba, arkadaş, baba, dost, kardeş* tir. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin en fazla *anne baba, arkadaş, baba ve dost*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *anne, anne baba, arkadaş* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni **akraba** gibidir; çünkü bize çok yakın şekilde davranıyor.” (OÖ31), “Türkçe öğretmeni **anne baba** gibidir; çünkü bize bir şey olduğunda hemen yardımcı olur.” (OÖ26), “Türkçe öğretmeni **anne baba** gibidir; çünkü bizi kendi çocukları gibi görür.” (OÖ166), “Türkçe öğretmeni **arkadaş** gibidir; çünkü kendime çok yakın hissederim.” (OÖ98), “Türkçe öğretmeni **baba** gibidir; çünkü beni daima korur kızı gibi sever.” (OÖ88), “Türkçe öğretmeni **kardeş** gibidir; çünkü iyi günde kötü günde hep yanımızda bulunurlar.” (OÖ192), “Türkçe öğretmeni **anne** gibidir; çünkü bazen öyle sıcak öyle samimi ifadeler kullanır ki kendinizi ona yakın hissedersiniz aileden biri olarak görürsünüz.” (TÖA13), “Türkçe öğretmeni **arkadaş** gibidir; çünkü bir sorunun olursa ona rahatlıkla danışabilirsin, sıcakkanlıdır lar.” (TÖA47), “Türkçe öğretmeni **karşısındakine samimiyetle yaklaşan biri** gibidir; çünkü insanlara yakın kişiliklerdir ve insanlarla muhabbet etmeyi severler.” (TÖA1)

Kategori 8. Yetenek Sahibi

Yetenek sahibi kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 13 (%5,14), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 31 (%12,30) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin farklı farklı yetenekleri içeren metaforlar kullandıkları belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *ressam, şair ve yazardır*. Ortaokul öğrencilerinin en fazla *şair*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *hatip, sanatçı ve şair* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmeni **profesör** gibidir; çünkü dersi çok iyi ve çok güzel anlatır.” (OÖ152), “Türkçe öğretmeni **yazar** gibidir; çünkü Türkçe öğretmeni çok güzel yazar.” (OÖ38), “Türkçe öğretmeni **şair** gibidir; çünkü bir şair kadar mükemmel şiirler kurgular ve bunu dile getirir.” (OÖ191), “Türkçe

öğretmeni ressam gibidir; çünkü öğrettikçe Türkçe güzelleşir, aynı ressamın resmini boyadıkça güzelleştiği gibi.” (OÖ204), “Türkçe öğretmeni hatip gibidir; çünkü genellikle konferanslarda, toplantılarda ve tabii ki çoğunlukla sınıfta konuşmacı olarak yer alır.” (TÖA28), “Türkçe öğretmeni organizatör gibidir; çünkü her şeyi planlar.” (TÖA34), “Türkçe öğretmeni sanatçı gibidir; çünkü o da aynı sanatçı gibi elinde olan malzemeyi iyi kullanmak zorundadır.” (TÖA45), “Türkçe öğretmeni yönetmen gibidir; çünkü Türk dilini en iyi şekilde karşıya aktarması gerekir.” (TÖA33)

Tablo 10. Yol gösteren ve eğlendiren kategorilerine ilişkin oluşturulan metaforların frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	Kategori 9. Yol Gösteren	f	%
O.Ö.	Ateş böceği (1), Fener (1), Gemi kaptanı (1) , Harita (2), Hayat (5) , Hayat kurtarıcı (1), Hayat öğretmeni (1), Hayat rehberi (2), Işık (6) , Kalp (1), Kılavuz (2) , Mum (1) , Pusula (3) , Rehber (2) , Silgi (3), Tercüman (2), Vezir (1), Yardımcı (1), Yol gösteren levha (1), Yol gösterici (1) , Yol tabelası (1)	39	15,41
T.Ö.A.	Alarm (1), Ay (1), Ay ile yıldız (1), Ayçiçeği (2), Bir toplumun yöneticisi (1), Etrafına ışık saçan güneş (1), Evrenin güneşi (1), Gemi kaptanı (1) , Geminin rotası (1), Güneş (5), Hayal kahramanı (1), Hayallere açılan kapı (1), Hayat (1) , Işık (1) , İlham kaynağı (1), Karanlığı aydınlatan mum (1), Karanlığın içinden çıkan ışık (1), Karanlıkta ışık (1), Kılavuz (2) , Kutup yıldızı (1), Kuyruklu yıldız (1), Lider (1), Medeniyetin ışığı (1), Model (1), Mum (5) , Polis (1), Politikacı (2), Pusula (2) , Rehber (7) , Sönmeyen ışık (1), Tur rehberi (1), Tünelin sonundaki ışık (1), Ufuk çizgisi (1), Yetişen neslin yardımcısı (1), Yol (1), Yol gösterici (5) , Yol tabelası (1)	59	23,41
Gruplar	Kategori 10. Eğlendiren	f	%
O.Ö.	Fıkra kitabı (1), Komedyen (5), Lunapark (1), Palyaço (3), Şakacı (1)	11	4,35

Kategori 9. Yol gösteren kategorisi

Yol gösteren kategorisinde ortaokul öğrencileri tarafından 39 (%15,41), Türkçe öğretmeni adayları tarafından 59 (%23,41) metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların Türkçe öğretmenin yol gösterici olmasına ilişkin metaforlar kullandıkları belirlenmiştir. Hem ortaokul hem de Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metaforlardan ortak olanlar *gemi kapta-*

ni, hayat, ışık, kılavuz, mum, pusula, rehber, yol gösterici ve yol tabelasıdır. Ortaokul öğrencilerinin en fazla *hayat, ışık, pusula, silgi*; Türkçe öğretmeni adaylarının ise *güneş, mum, rehber, yol gösterici* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

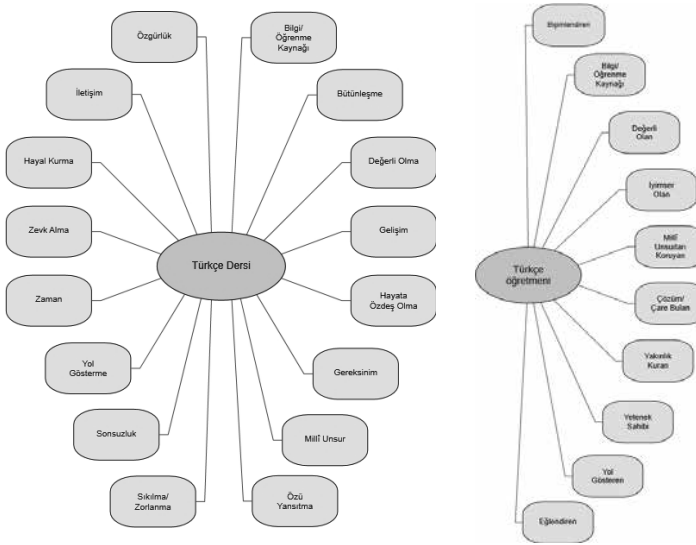
*“Türkçe öğretmeni **fener** gibidir; çünkü senin geleceğini pil gücü yüksekse daha iyi aydınlatır.” (OÖ122), “Türkçe öğretmeni **harita** gibidir; çünkü onun gösterdiği yere gittikçe amacımıza ulaşacağız.” (OÖ153), “Türkçe öğretmeni **pusula** gibidir; çünkü bizlere ne yapmamız gerektiği konularda tecrübelerinden de yola çıkarak yol gösterir.” (OÖ228), “Türkçe öğretmeni **yol tabelası** gibidir; çünkü gelecekteki yolumuzda nasıl ilerleyebileceğimizi gösterir.” (OÖ189), “Türkçe öğretmeni **kılavuz** gibidir; çünkü hayatı nasıl yaşamamız gerektiğini bakış açımızı geliştirir yönlendirir.” (TÖA88), “Türkçe öğretmeni **medeniyetin ışığı** gibidir; çünkü öğrencilere güzel bir gelecek tayin etmede yol gösterir.” (TÖA41), “Türkçe öğretmeni **yol gösterici** gibidir; çünkü bizim kendi hedefimiz doğrultusunda zirveye ulaşmamızı sağlar.” (TÖA65), “Türkçe öğretmeni **yol tabelası** gibidir; çünkü öğrencileri yönlendirir hayatlarına yön verir.” (TÖA76)*

Kategori 10. Eğlendiren

Eğlendiren kategorisinde yalnızca ortaokul öğrencileri tarafından 11 (%4,35) metafor oluşturulmuştur. Öğrencilerin Türkçe öğretmeninin eğlendirici olmasına ilişkin metaforlar ve en fazla *komedyen* ve *palyaço* metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

*“Türkçe öğretmeni **komedyen** gibidir; çünkü o bizi hep güldürür ve eğlendirir.” (OÖ40), “Türkçe öğretmeni **palyaço** gibidir; çünkü hem güldürür, hem öğretir.” (OÖ214)*

“Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin ortaya çıkan kategoriler şema hâline getirilerek şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. “Türkçe Dersi” ve “Türkçe Öğretmeni” Kavramlarına İlişkin Kategoriler

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

“Türkçe dersi” kavramına ilişkin ortaokul öğrencileri 259, Türkçe öğretmeni adayları 243 metafor oluşturmuşlardır. Bilgi/öğrenme kaynağı, bütünleşme, değerli olma, gelişim, hayata özdeş olma, gereksinim, millî unsur, özü yansıtma, sıkılma/zorlanma, sonsuzluk, yol gösterme, zaman, zevk alma, hayal kurma, iletişim, özgürlük olmak üzere 16 kategori ortaya çıkmıştır. Bütün kategorilerde iki gruba ait metaforlar bulunurken hayal kurma kategorisi sadece ortaokul öğrencilerinin, iletişim ve özgürlük kategorileri de sadece Türkçe öğretmeni adaylarının metaforlarından oluşmaktadır. En fazla metafora sahip kategoriler zevk alma, bilgi/öğrenme kaynağı ve hayata özdeş olma değildir. En fazla kullanılan metaforlar ise hayat, su, vatan, oyun ve yaşamdır. Metafor sayısı en az olan kategoriler ise özgürlük, hayal kurma, iletişim ve zamandır. Araştırmadaki hayata özdeş olma, sonsuzluk, zevk alma kategorileriyle Afacan’ın (2011) araştırmasındaki hayatın kendisi olarak fen, bilinmez-sonsuzluk olarak fen, zevk verici-eğlendirici olarak fen kategorileri benzeşmektedir. Ayrıca Soysal ve Afacan’ın (2012) “fen ve teknoloji dersi” kavramına ilişkin yaptığı araştırmadaki bilgilendirici, kolay/eğlendirici, hayatın kendisi, bütünlük, yön gösterici/rehber kategorileriyle bu araştırmadaki bilgi/öğrenme kaynağı, zevk alma, hayata özdeş olma, bütünleşme, yol gösterme kategorileri benzeşmektedir. Akça Berk, Gültekin, Çençen’in (2015) “sosyal bilgiler dersi” kavramına ilişkin yaptıkları araştırmadaki bilgi ve iletişim kategorileriyle de bu araştırmadaki bilgi/öğrenme kaynağı ve iletişim

kategorileri örtüşmektedir. Araştırmadaki değerli olma, gelişim, gereksinim, millî unsur, özü yansıtma, sıkılma/zorlanma, zaman, hayal kurma ve özgürlük kategorileriyle ise benzeşen herhangi bir araştırma bulunamamıştır.

Katılımcıların Türkçe dersini bilgi/ öğrenme kaynağı olarak gördükleri, değer verdikleri, hayatla özdeşleştirdikleri, gereksinim olarak görüp özü yansıttığını ve dersten zevk aldıklarını metaforlarla açıklamaları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu görüşlerin yanı sıra özellikle ortaokul öğrencilerinin sıkılma/zorlanma kategorisindeki dersin zorluğuna, müfredatın tekrar etmesine, sıkıcı olmasına, dersin gereksiz olmasına yönelik ifadeleri Türkçe dersinin içeriğine ve özellikle süreç düzenlemesine ilişkin düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

“Türkçe dersi” kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının metaforları karşılaştırıldığında bilgi/öğrenme kaynağı, sıkılma/zorlanma, zaman, zevk alma, hayal kategorilerinde ortaokul öğrencilerinin, bütünleşme, değerli olma, gelişim, gereksinim, millî unsur, sonsuzluk, yol gösterme, iletişim, özgürlük kategorilerinde Türkçe öğretmeni adaylarının metaforlarının daha yoğun olduğu hayata özdeş olma ve özü yansıtma kategorilerinde ise iki grubun metafor sayısının hemen hemen yakın olduğu görülmüştür.

“Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin ise ortaokul öğrencileri 253, Türkçe öğretmeni adayları 252 metafor oluşturmuşlardır. Biçimlendiren, bilgi/öğrenme kaynağı, değerli olan, iyimser olan, millî unsurları koruyan, çözüm/çare bulan, yakınlık kuran, yetenek sahibi, yol gösteren, eğlendiren olmak üzere 10 kategori ortaya çıkmıştır. Bütün kategorilerde iki gruba ait metaforlar bulunurken eğlendiren kategorisi yalnızca ortaokul öğrencilerinin metaforlarından oluşmaktadır. En fazla metafora sahip kategoriler bilgi/öğrenme kaynağı, yol gösteren ve yakınlık kurandır. En fazla kullanılan metaforlar ise kitap, anne baba, sözlük, arkadaş, melek ve rehberdir. Metafor sayısı en az olan kategoriler ise eğlendiren, çözüm/çare bulan ve değerli olandır.

Afacan’ın (2011) şekillendirici, bilgi sağlayıcı, yol gösterici-yönlendirici olarak fen ve teknoloji öğretmeni; Soysal ve Afacan’ın (2012) şekillendirici, bilgi sağlayıcı, yön gösterici/yönlendirici; Clarken’in (1997) anne-baba, bahçıvan, doktor; Saban’ın (2004) şekillendirici ve biçimlendirici, bilgi sağlayıcı, tedavi edici, yol gösterici/yönlendirici ve eğlendirici olarak öğretmen; Altun ve Camadan’ın (2013) geliştiren, bilgi kaynağı, problem çözen, yol gösteren; Akça Berk, Gültekin, Çençen’in (2015) öğrencilerini şekillendiren ve bilgi aktaran kişi olarak öğretmen, Kalyoncu’nun (2012) tedavi edici

ile eğitici, öğretici ve yol gösterici olarak görsel sanatlar öğretmeni; Yalçın Wells'in (2015) şekillendirici, bilgi kaynağı, tedavi edici, yol gösteren/yönlendirici olarak öğretmen; Yılmaz, Göçen, Yılmaz'ın (2013) şekillendirici, bilgi kaynağı olan, yol gösterici öğretmen; Koç'un (2014) bilgi kaynağı, yol gösterici, yetiştirici ve geliştirici, tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen kategorileri ile bu araştırmayla daha yakından ilişkili olan Aydın, Pehlivan'ın (2010) bilgi kaynağı, üretici ve biçimlendirici, iyileştirici ve onarıcı, yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen; Karabay'ın (2016) bilgi sağlayıcı, yetiştiren, öğretici ve yönlendirici, biçimlendirici, tedavi edici kategorileri bu araştırmadaki biçimlendiren, bilgi/öğrenme kaynağı, çözüm/çare bulan, yol gösteren, eğlendiren kategorileriyle örtüşmektedir. Değerli olan, iyimser olan, millî unsurları koruyan, yakınlık kuran, yetenek sahibi kategorileriyle örtüşen herhangi bir araştırma ise bulunamamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin metaforları karşılaştırıldığında bilgi/öğrenme kaynağı, iyimser olan ve eğlendiren kategorilerinde ortaokul öğrencilerinin; biçimlendiren, millî unsurları koruyan, çözüm/çare bulan, yetenek sahibi, yol gösteren kategorilerinde Türkçe öğretmeni adaylarının metaforlarının daha yoğun olduğu; değerli olan ve yakınlık kuran kategorilerinde ise iki grubun metafor sayılarının hemen hemen yakın olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ortaokul öğrencileri ve Türkçe öğretmeni adaylarının bakış açısından “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin literatüre bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ö. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Fen” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1242-1254.
- Akça Berk, N., Gültekin, F., Çençen, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenine İlişkin Metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 183-199.
- Altun, T., Camadan, F. (2013). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluya İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Aydın, İ. S., Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.

- Cameron, L. (1996). Discourse Context And The Development Of Metaphor In Children. *Current Issues In Language And Society*, 3(1), 49-64.
- Carter, K. (1990). Meaning And Metaphor: Case Knowledge In Teaching. *Theory Into Practice*, 29(2), 109-115.
- Clarken, R. H. (1997). Five Metaphors For Educators. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Chicago, 24-28 March, 1-11.
- Çulha Özbaş, B., Aktekin, S. (2013). Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretmenliğine İlişkin İnançlarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Danesi, M. (2017). The Bidirectionality Of Metaphor. *Poetics Today*, 38(1), 15-33.
- Fraser, D. (2000). Sin, hope and optimism in children's metaphors. *Paper presented at the AARE Annual Conference*, Sydney Australia, 4-7 December.
- Gillis, C., Johnson, C. L. (2002). Metaphor As Renewal: Re-İmagine Our Professional Selves. *English Journal*, 91(6), 37-43.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının “Öğretmenlik” Kavramına İlişkin Metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Karabay, A. (2016). An Investigation Of Prospective Teachers' Views Regarding Teacher Identity Via Metaphors. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 65, 1-18.
- Kittay, E. (1987). *Metaphor: Its cognitive force and linguistic structure*. New York: Oxford University Press.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 51-72.
- Küçüktepe, S. E., Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “Yapılandırmacı Öğretmen” Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2010). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Mertol, H., Doğdu, M., Yılar, B. (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları. Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(3), 176-183.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi* (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Morgan, G. (1983). More on Metaphor: Why we cannot control tropes in administrative science. *Administrative Science Quarterly*, 28(4), 601-607.

Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Z., Saleh, A., Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Pinder, C. C., Bourgeois, V. W. (1982). Controlling Tropes in Administrative Science. *Administrative Science Quarterly*, 27(4), 641-652.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(2), 131-155.

Soysal, D., Afacan, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin “Fen ve Teknoloji Dersi” ve “Fen ve Teknoloji Öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.

Tang, X, Qi, S., Wang, B., Jia, X., Ren, W. (2017). The Temporal Dynamics Underlying The Comprehension Of Scientific Metaphors and Poetic Metaphors. *Brain Research*, 1655, 33-40.

Tao, M. (2017). Metaphors For Educators: A Cultural Cognitive Approach. *Journal Of Language Teaching and Research*, 8(2), 313-321.

Vosniadou, S., Ortony, A. (1982). The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development*, 54, 154-161.

Winner, E. (1979). New Names For Old Things: The Emergence Of Metaphoric Language. *Journal Of Child Language*, 6, 469-491.

Winner, E. (1980). Misunderstanding Metaphor: What’s The Problem? *Journal Of Experimental Child Psychology*, 30, 22-32.

Yalçın Wells, Ş. (2015). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Sanatçı Algısına İlişkin Metafor Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 160-175.

Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının «Uygulama Öğretmeni» Kavramına İlişkin Zihinsel İmgeleri. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 7(3), 245-278.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, F., Göçen, S., Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.

Extended Abstract

Metaphors are linguistic constructs in which two similar ideas, objects, or concepts are interconnected. Instead of the words used in Turkish language such as figurative expression, analogy, figure of speech, an English concept “metaphor” that includes all of these concepts is being used. In addition to being seen as a way to deepen the thoughts, the metaphor studies that guide the explanations of the existing minds have been emphasized over the last years and the number of such studies has been increasing. Despite this increase, in the literature reviews there are only limited number of related studies found on Turkish language education. This situation shows that there are many points to be discovered on this subject. The lack of a study on the metaphor of “Turkish lesson”, and on secondary school for the metaphor of “Turkish teacher” suggest that one side of this research should be related to secondary school students. One of the subjects of the research is secondary school students who study Turkish lessons, and the other one is Turkish teacher candidates who will give Turkish lessons in the future. Therefore, a comparative study was planned between these two groups. In this respect, the aim of the research is to comparatively examine the metaphors used by the secondary school students (5th, 6th, 7th and 8th grade) and the Turkish teacher candidates for the concepts of “Turkish lesson” and “Turkish teacher”. In this study, the phenomenology is taken as the basis. The study group of the research consists of 280 secondary school students who were studying in a secondary school in Kayseri in 2016-2017 academic year and 135 Turkish teacher candidates who were studying at Aksaray University. 67 of the students in the secondary school were in the fifth, 65 in the sixth, 72 in the seventh and 76 in the eighth grade. Fifth grade students were 36 girls and 31 boys; students in the sixth grade were 34 girls and 31 boys; 38 of the students in the seventh grade were girls, 34 were boys, 42 of the students in the eighth grade were girls, and 34 were boys. The participating Turkish teacher candidates in the research consisted of 89 females and 46 males. The reason for using metaphors as a data collecting tool in the study is to describe a concept and try to dig deeper into the minds. “Turkish lesson is like, because, “Turkish teacher is like, because the” sentences were given to secondary school students once and to Turkish teacher candidates twice and they were asked to fill in the blanks. Pre-application was made with 10 secondary school students and 10 Turkish teachers before the application. In the preliminary practice, the participants confirmed that there was no unrecognized direction in the sentences and the application period was determined as 20

minutes. In the actual application, data were collected from 280 secondary school students and 130 Turkish teacher candidates. Secondary school students have 560 and the Turkish teacher candidates have created 520 metaphors for the Turkish lesson and Turkish teacher concepts. In the analysis of the obtained data, content analysis was used from qualitative research methods. NVivo 11 Pro program was used in the analysis process. The statements made by the participants were transferred to the computer stage without any change. All the sentences were read individually and the sentences which had metaphor but not relevant to their explanation or not explained at all were eliminated. As a result of the eliminations, 259 of the secondary school students' and 243 of the Turkish teacher candidates' metaphors related to the concept of "Turkish lesson", and in relation to the concept of "Turkish teacher", 253 of secondary school students' and 252 of Turkish teacher candidates' metaphors were examined and were grouped and placed under the categories. In order to ensure the validity of the survey, each step is explained in detail, the direct citations from participants are ranked and the results are explained in this direction. The reliability of the analyzes was tested by comparing and checking the data obtained in the study and the data received as a result of inspections made by an area specialist. Related to the concept of "Turkish lesson" secondary school students constituted 259, and Turkish teacher candidates constituted 243 metaphors. As a result of the research 16 categories occurred as (1)knowledge/learning source, (2)integration, (3)valuation, (4)development, (5)being identical to life, (6)necessity, (7) national element, (8)self-reflection,(9)boredom/strain, (10)infinity, (11)guidance, (12)time, (13)pleasure, (14)imagination, (15)communication,

İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Süleyman ÇELİK*

Gürcü Erdamar KOÇ**

Kevser ÇELİK***

ÖZ

Öğretmen özel alan yeterliği, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları etkili bir şekilde yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar olarak tanımlanabilmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerini bilip geliştirmesi eğitimin kalitesini dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu etkileyecektir. Bu vesileyle, bu çalışmanın amacı İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliği Ölçeği (İÖÖAYÖ) geliştirmektir. Bu ölçekle elde edilecek verilerin eğitimi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu verilerin eğitimin planlanmasına da katkısı olacaktır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, İÖÖAYÖ'nin üç faktör yapılı olduğu saptanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık ve güvenilirlik katsayısına göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel alan yeterliği, öğretmen yetiştirme, İngilizce öğretmenliği, ölçek geliştirme

ENGLISH TEACHER SUBJECT AREA COMPETENCY SCALE: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

ABSTRACT

Teacher subject area competency can be defined as required knowledge, skills, understanding and attitudes to fulfill teaching occupational responsibilities effectively.

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, suleymancelik@yahoo.com

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, gurkoc@gazi.edu.tr

***Okutman, Kırıkkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Kırıkkale, kevseryagli@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 23.03.2017 Kabul Tarihi: 19.12.2018

Teachers who know and develop their competencies will affect the quality of education, and in turn, student success positively. Therefore, the purpose of this study is to develop English Teacher Subject Area Competency Scale (ETSACS). It is considered that data to be collected with this scale will affect education positively. Besides, the data will contribute to the planning of education. In consequence of the exploratory and confirmatory factor analysis, it was determined that ETSACS has a three-factor structure. The Cronbach Alpha internal consistency and reliability coefficient indicates that the scale is reliable.

Key Words: Subject area competency, teacher training, English teacher, scale development

GİRİŞ

20 ve 21. yüzyıllar bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlı yaşandığı bir dönem olmuştur. Teknolojik aletlerin kullanımı globalleşen dünyada insanların eğitsel, kültürel ve ekonomik olarak paylaşım yapmasını arttırmış, bu durum da toplumları dolayısıyla da bireyleri bazı konularda kendini geliştirme zorunluluğu ile karşı karşıya getirmiştir. Ortaya çıkan kültür, teknoloji ve ekonomik paylaşımların verimli yapılması toplumsal ve bireysel gelişme gibi konularda yabancı dil öğrenme de bir zorunluluk haline gelmiştir. Nitekim bu konuda Altun (2012) “küreselleşen dünyada iletişimin artan önemi, yabancı dil öğrenme gereksinimini doğurmuştur” şeklinde görüş belirtmektedir. Türk kültüründe de yabancı dil öğrenmeye dair “Bir lisan bir insan” şeklinde atasözleri ile de bu öneme dikkat çekilmektedir.

Küresel çapta eğitime önem verilen dillerden biri de İngilizce’dir. Dünya genelinde 700 milyondan fazla insanın İngilizce’yi yabancı dil olarak konuştuğu düşünülmektedir.¹ Türkiye de İngilizce öğretimine önem veren ülkeler arasındadır. Ülkemizde 19. yüzyıldan itibaren yabancı dillere önem gösterilmeye başlanmış ve bu önem günümüzde de kendine yer bulmuştur (Özdemir, 2003). Günümüzde ise İngilizce öğretimine 2. sınıftan itibaren zorunlu ders olarak başlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014).

Önemi bu denli artan bir konuda bu dersi veren öğretmenlerin yeterliliği üzerinde durmak da faydalı olacaktır. Yeterlik, Türk Dil Kurumu’nca [TKD] “Görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen yeterlikleri ise öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2008). Öğretmenlik mesleğinde yeterlilik büyük oranda öğrenci motivasyonu ve başarısı gibi öğrenme çıktıları ile ilgilidir

1 <http://www.englishlanguageguide.com/facts/stats/> sitesindeki veriler baz alınmıştır.

(Fives, 2003). Öğretmen açısından ele alındığında öğretmen yeterliği, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukların etkili bir şekilde yapılabilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar; öğretmenin, öğrenci davranış ve başarısını etkileyen yetenekleri olarak tanımlanabilir (Şahin, 2007; Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2007).

Öğretmenlik mesleğini icra edeceklerde aranacak nitelik ve özelliklere ilişkin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." şeklinde ifade yer almaktadır (MEB, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı bu sorumluluğu yerine getirme maksadıyla Mart 1999'da MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonunca", "eğitme-öğretme yeterlikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" ana başlıklarından oluşan yeterlilikler belirlemiştir.

Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" kapsamında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri başlığı altında bir çalıştay gerçekleştirmiş ve öğretmen genel yeterliğine ilişkin 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu 6 ana yeterlik alanı ise şu şekildedir (MEB, 2006):

- A. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim
- B. Öğrenciyi Tanıma
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
- E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
- F. Program ve İçerik Bilgisi

Bu yeterliliklere paralel olarak İngilizce öğretmenlerine yönelik belirlenen özel yeterlikler ve alt başlıkları ise şu şekildedir (MEB, 2008):

İngilizce Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme

İngilizce öğretimine uygun planlama yapabilme, İngilizce öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme, İngilizce öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme, İngilizce öğretim sürecine uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme, İngilizce öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme.

Dil Becerilerini Geliştirme

Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejilerini geliştirmelerine yardım edebilme, öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilme, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme, İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme, İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, öğrencilerin dil gelişimini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme.

Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme, öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum ve kuruluş ve kişiler ile iş birliği yapabilme, öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme, toplumsal liderlik yapabilme.

İngilizce Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

Mesleki yeterliklerini belirleyebilme, İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme, mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme.

Öğretmen yeterlik ve etkililiği bir gereklilik olduğundan, öğretmenleri değerlendirip onlara destek olacak aktiviteler yapmak, öğretim kurumlarındaki performanslarını ölçüp bunu görmelerini sağlamak öğrenci başarısı için büyük önem taşımaktadır (David ve Macayan, 2010). Benzer şekilde, öğrencilerin İngilizce okuryazarlığını kazanması ve bu dili gereği gibi kullanabilmesinde İngilizce öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir (Kararmaz

ve Arslan, 2014). Bu nedenle İngilizce öğretmeninin özel alan yeterliklerini çalışmak, çalışmalar kapsamında geri bildirimlerde bulunmak gerekmektedir.

İngilizce öğretmeni yeterliğine yönelik alanyazın incelendiğinde çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Araştırmaların genel itibarıyla aday öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz-yeterlik algısına odaklandığı görülmüştür (Baykara, 2011; Büyükduman, 2006; Çakır ve Alıcı, 2009; Külekçi, 2012). Hismanoğlu (2012) İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile ilgili görüşlerini anket vasıtasıyla belirlemeye çalışmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik en dikkate değer çalışma Kararmaz ve Arslan'ın (2014) çalışmasıdır. Bu çalışma ilköğretim öğretmenleri düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile tüm kademelerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulanması durumu hedef kitleyi değiştirebileceğinden, doğrulayıcı faktör analizi yapma gerekliliği oluşabilecektir. Ayrıca ölçek incelendiğinde faktör analizi yapılmadığı, MEB tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinin başlıklandırılarak birer alt boyut olarak kabul edildiği görülmüştür. Ancak MEB tarafından yapılan sınıflandırmanın alanda çalışan İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi gerekmektedir. Bir ölçeğin geliştirilmesinde alanyazının önerilerine uygun olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının eksiksiz olarak uygulanması gerekir. Alanyazın incelemesi ve yukarıda açıklananlar doğrultusunda geçerlik ve güvenilirlik özellikleri belirlenmiş, faktör yapısı ortaya konulmuş İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri ölçeğinin İngilizce öğretime ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemek üzere hazırlanmış olan “İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Ölçeğinin (İÖÖAY)” teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenilirlik) belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşılabilmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İÖÖAY Ölçeğinin geçerlik sonuçları nedir?
2. İÖÖAY Ölçeğinin güvenilirlik sonuçları nedir?

YÖNTEM

Araştırma ölçek geliştirme araştırmasıdır. Araştırma kapsamında, İngilizce öğretmenlerinin kendi alanlarındaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için bir ölçek geliştirilerek deneme uygulaması yapılması ve ölçeğin teknik özelliklerinin (geçerlik ve güvenilirlik) betimlenmesi esas alınmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Alanyazında ölçek geliştirmenin belirli aşamaları takip etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçek geliştirme sürecinde sıralanan aşağıdaki sıralamaya uyulmuştur (Cohen ve Swerdlik, 2013; Crocker ve Algina, 1986; DeVellis, 2014; Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu aşamalar sırasıyla:

1. Ölçeğin amacını belirleme, kimlere, neden uygulanacağını saptama
2. Ölçeğin kapsamına ve içeriğine karar verme
3. Belirlenen kapsam ve içerik doğrultusunda madde yazma
4. Madde kontrolü ve ölçek formu oluşturma
5. Maddelerin puanlama yöntemi ve verilerin analiz yöntemini belirlenme
6. Geliştirilecek ölçeği, ölçek geliştirme grubunda uygulanma
7. Maddeleri puanlama ve analiz etme
8. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğe son halini verme

Araştırma Grupları

Bu araştırmada iki farklı grupta çalışma yapılmıştır. Bunlar:

Ölçek Geliştirme Grubu I

Araştırmada İÖÖAY Ölçeğinin teknik özelliklerinden yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla veri toplanan gruptur. Bu grupta toplam 311 İngilizce öğretmeni yer almıştır. Bu öğretmenlerin 188'i kadın, 123'ü erkektir. Grup oluşturulurken kıdemde dengeli bir dağılım oluşturulmaya çalışılmıştır. 66 öğretmen 1-5 yıl, 82 öğretmen 6-10 yıl, 67 öğretmen 11-15 yıl, 76 öğretmen 16-20 yıl ve 20 öğretmen 21 ve üstü yıl görev yapmaktadır. 246 öğretmen kamuda görev yaparken 65 öğretmen özel sektörde görev yapmaktadır. 59 öğretmen ilkokulda, 110 öğretmen ortaokulda, 110 öğretmen lisede ve 32 öğretmen üniversitede görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 193'ü lisans, 118'i lisansüstü mezunu, 293'ü eğitim fakültesi ve 18'i fen edebiyat fakültesi mezunudur. Bu gruptan veriler 2016 yılı Aralık ayı 1. haftasında toplanmıştır.

Ölçek Geliştirme Grubu II

Geliştirilen İÖÖAY Ölçeğinin ortaya konulan yapısının açıklayıcı faktör analizi sonucunda doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için oluşturulan

gruptur. Bu grupta toplam 217 İngilizce öğretmeni yer almıştır. Bu öğretmenlerin 129'u kadın, 88'i erkektir. 170 öğretmen kamu sektöründe çalışırken, 47'si özel sektörde çalışmaktadır. 46 öğretmen ilkokulda, 68 öğretmen ortaokulda, 81 öğretmen lisede ve 22 öğretmen üniversitede görev yapmaktadır. 144 öğretmen lisans, 73 öğretmen yüksek lisans mezunudur. 205 öğretmen eğitim fakültesi, 12 öğretmen ise fen ve edebiyat fakültesi mezunudur. İngilizce öğretmenlerinin kıdem dağılımı dengelidir. Bu gruptan veriler 2017 yılı Ocak ayı 4. haftasında toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada geliştirilen ölçek alanyazın okunarak ve alanda çalışan beş uzmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Deneme uygulaması öncesi ölçekte 74 madde yer almıştır. Bu maddelere verilecek tepkiler “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert yapıda ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlikle ilgili analizlerinin detayları bulgular bölümünde aktarılmıştır. Analiz sonucunda ölçekten 38 madde çıkarılmıştır. Nihai formunda ölçekte 36 madde kalmıştır. 36 madde üç alt boyutta yer almıştır. Ölçekte kalan maddeler, oluşturduğu alt boyutlar ve özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Alt boyutlar, maddeleri ve özellikleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Tersten Puanlanan Madde	Alınabilecek en yüksek puan	Alınabilecek en düşük puan
Dil Becerilerini Destekleme Yeterliği	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 71	Yok	80	16
Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği	35, 38, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 62	Yok	55	11
Öğrenme-Öğretme Ortamı Düzenleme Yeterliği	1, 6, 7, 10, 12, 45, 46, 48, 57	Yok	45	9

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler IBM–SPSS 22 ve AMOS 22 programlarına aktarılmıştır. İÖÖAYÖ'nin geliştirilmesi çalışmasında ölçeğe ilişkin yapı geçerliğinin hesaplanması, güvenilirlik adına ise ölçeğe ilişkin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik göstergesi olan Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında kanıtlar elde etmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için, temel bileşenler analizi (faktörleşme yapısını belirlemek için) Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, varimax eksen döndürmesi (rotation) (oluşan faktörleri daha net biçimde ortaya koyabilmek için), doğrulayıcı faktör analizi gibi teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013).

BULGULAR

Geçerliğe İlişkin Kanıtlar

Ölçeğin yapısını açıklamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizle veri dosyasının faktör analizine uygun olup olmadığını değerlendiren “Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test” yapılmış, maddelerin hangi boyutlar altında toplandığını gösteren temel bileşenler analizi ve “Varimax Rotasyon Yöntemi” uygulanmış, oluşan alt boyutlarla ilgililenilen özelliğin (İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri) varyansının ne kadarının açıklandığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013).

Faktör analizi öncesinde madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,300'ün altında olan ve ölçeğe çok az katkı sağlayan maddeler, ek olarak faktör analizi sırasında düşük faktör yükü gösteren, birkaç faktör altında binişik yapı gösteren 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 49, 55, 56, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73 ve 74. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 36 maddeye ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Açıklayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları

Madde No	Yer Aldığı Faktör	Madde-Toplam Korelasyonu	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri		
			Faktör I	Faktör II	Faktör III
Öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun hazırlıksız konuşma görevleri verebilir.	Faktör 1	0,610	0,818		
Öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun hazırlıklı konuşma görevleri verebilir.	Faktör 1	0,636	0,798		
Öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun kısa konuşmalar ve video kayıtları bulabilir.	Faktör 1	0,669	0,766		
Öğrencilerinin dinlediklerinden anladıklarını belirleyebilecek 5N1K soruları sorabilir.	Faktör 1	0,597	0,760		
Öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun diyalogları başlatabilir.	Faktör 1	0,356	0,760		
Öğrencilerinin okuduklarıyla ilgili görselleri eşleştirmesine olanak taratabilir.	Faktör 1	0,723	0,726		
Öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun metinler bulabilir.	Faktör 1	0,703	0,714		
Öğrencilerinin konuşması sırasında konuşmayı yönlendirecek sorular sorabilir.	Faktör 1	0,728	0,700		
Görsellerden yola çıkarak öğrencilerinin tahminleri ortaya koymalarını sağlayabilir.	Faktör 1	0,727	0,686		

Öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun metinler bulabilir.	Faktör 1	0,650	0,675		
Öğrencinin kendisine uygun bir öğrenme stratejisi (tekrar, dikkat, anlamlandırma vb. stratejiler) belirlemesine katkı sağlayabilir.	Faktör 1	0,700	0,655		
Öğrencinin kendi öğrenme stili (görsel, işitsel, bedensel) hakkında farkındalığının oluşmasına katkı sağlayabilir.	Faktör 1	0,700	0,630		
Öğrencilerinin hazırlıklı ya da hazırlıksız yazmalarını sağlayacak görevler verebilir.	Faktör 1	0,676	0,624		
Öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirecek kazanımlara uygun yazma görevleri verebilir.	Faktör 1	0,626	0,619		
Mesleki gelişimi sağlayacak etkinlikler düzenleyebilmek amacıyla zümresini harekete geçirebilir.	Faktör 1	0,681	0,616		
Öğrencilerinin okuduklarından anladıklarını belirleyebilecek 5N1K soruları sorabilir.	Faktör 1	0,737	0,600		
Ölçme ve değerlendirme işlemi sonuçlarından öğretimi geliştirecek şekilde yararlanabilir.	Faktör 2	0,665		0,738	
Ölçme sonuçlarına göre öğrencilerine dönüt verebilir.	Faktör 2	0,772		0,689	
Öğrencilerin dinleme-izleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.	Faktör 2	0,774		0,675	
Ölçme sonuçlarını etkili bir biçimde yorumlayabilir.	Faktör 2	0,694		0,672	
Kazanımları ölçmeye dönük ölçme yöntem teknik ve yaklaşımlarını planlayabilir.	Faktör 2	0,619		0,668	

Öğrencilerinin hazırlıksız konuşma yapmalarına yardımcı olabilir.	Faktör 2	0,481		0,657	
Kazanımları ölçmeye dönük sorular hazırlayabilir.	Faktör 2	0,526		0,624	
Farklı soru tiplerinde (doğruyanlış, açık uçlu, tamamlama, kısa cevaplı, çoktan seçmeli gibi) kazanıma uygun soru yazabilir.	Faktör 2	0,592		0,615	
Kazanımları ölçebilecek ölçme yöntem, teknik ve yaklaşımlarını kullanabilir.	Faktör 2	0,612		0,604	
Alternatif ölçme ve değerlendirme (öğrenci ürün dosyası, performans görevi, proje, günlükler vb.) yöntem ve yaklaşımlarını kullanabilir.	Faktör 2	0,659		0,589	
Öğrencilerinin zorluk çektiği dil becerilerini belirleyebilir.	Faktör 2	0,438		0,562	
Dilde etkileşimci yaklaşımı etkin şekilde kullanabilir.	Faktör 3	0,499			0,776
Öğrencilerin İngilizceyi doğru, anlaşılır bir şekilde kullanmalarını sağlayabilir.	Faktör 3	0,591			0,770
İhtiyaç olduğunda ders kitabı dışında öğrenci seviyesine uygun materyal tasarlayabilir.	Faktör 3	0,542			0,762
Farklı öğrenme gücüne sahip öğrencilerinin dil becerilerini geliştirebilir.	Faktör 3	0,614			0,738
Öğretim ortamında bulunması gereken uyaranları (görsel, işitsel materyaller gibi) oluşturabilir.	Faktör 3	0,651			0,678
Farklı öğrenme gücüne sahip öğrencilerine uygun soru hazırlayabilir.	Faktör 3	0,594			0,654
Materyallerle öğrencilerinin ilgisini canlı tutabilir.	Faktör 3	0,596			0,648

Öğretim ortamının sahip olması gereken özellikleri belirleyebilir.	Faktör 3	0,624			0,646
Öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek öğrenci seviyesine uygun öğretim etkinliklerini planlayabilir.	Faktör 3	0,685			0,535
KMO = 0,870 Cronbach Alpha = 0,961 Bartlett Sphericity (X^2) = 9984,598; sd=630, p<0.01 Birinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %25,363 İkinci Faktörün Açıkladığı Varyans = %18,176 Üçüncü Faktörün Açıkladığı Varyans = %16,130 Üç Faktörün Birlikte Açıkladığı Varyans = %59,669					

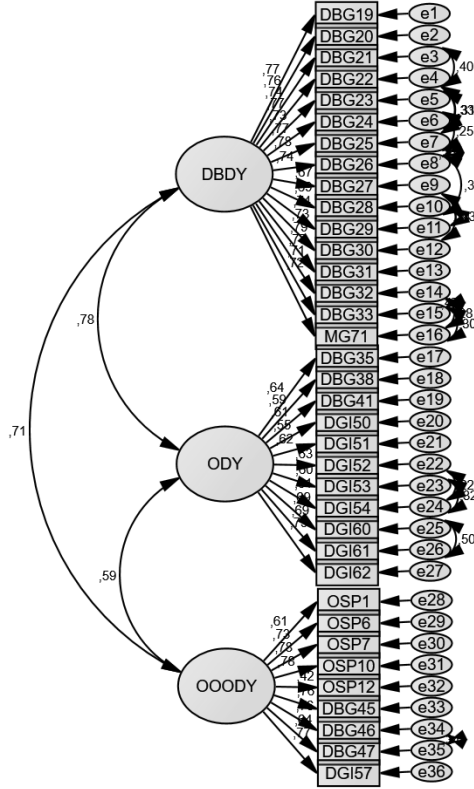
İÖÖAY Ölçeğinin yapı geçerliği temel bileşenler analizi kullanılarak belirlenmiştir. Temel bileşenler analizinde veri dosyasının faktör analizine alınması için uygun olup olmadığını belirleyen Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) testi, yine aynı konuda bilgi veren Bartlett Sphericity test yapılmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi KMO değeri 0.870 olarak belirlenmiştir. Bu değer en az 0.50’nin üzerinde olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett testi sonucu $X^2=9984.598$; $sd=630$ ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Bartlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değerinin anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Açıklanan varyans ise %59’dur. Bu değer sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilir düzeyde bir değerdir. Açıklayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı, alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığına karar verebilmek için veri setine “Varimax” eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Uygulanan “Varimax” eksen döndürmesi sonucunda ölçekte üç faktör (boyut) olduğu belirlenmiştir. Bunlar:

Madde 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 71’in bir alt boyut oluşturduğu (birinci alt boyut) belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin, dil becerilerini destekleme yeterliğiyle ilgili olduğu saptanmıştır.

Madde 35, 38, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61 ve 62’nin bir alt boyut oluşturduğu (ikinci alt boyut) belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin, ölçme ve değerlendirme yeterliğiyle ilgili olduğu saptanmıştır.

Madde 1, 6, 7, 10, 12, 45, 46, 48 ve 57’nin bir alt boyut oluşturduğu (üçüncü alt boyut) belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin öğrenme-öğretme ortamı düzenleme yeterliğiyle ilgili olduğu saptanmıştır.

İÖÖAYÖ'nün açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkarılan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu belirlenen model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. İÖÖAYÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi modeli (standartlaştırılmış değerler). DBDY: Dil Becerilerini Destekleme Yeterliği, ODY: Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri, OODY: Öğrenme-Öğretme Ortamı Destekleme Yeterliği

Şekil 1 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda belirlenen ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=439.35$, (sd=206, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd=2.13$ oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemde elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer, 2000). Bu araştırmada DFA sonucunda belirlenen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Diğer belirlenen uyum değerleri Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. DFA sonucunda belirlenen uyum değerleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	AGFI	RMR	CFI
439,35	206	2,13	0,052	0,91	0,052	0,98

DFA’da en yaygın kullanılan uyum indekslerinden birisinin RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0.05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0.08’e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir. DFA’da AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerinin 0,80’den yüksek ve RMR (Root Mean Square Residual) değerinin “0.10”dan düşük olması modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA’da CFI (Comparative Fit Index) değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir (Anderson ve Gerbing, 1984; Bentler, 1990; Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Güçlü ve Büyükoztürk, 2008; Hu & Bentler, 1999; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Vieira, 2011).

DFA’nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelinin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen uyum indekslerine göre İÖÖAY ölçeğinin üç boyutlu yapısının doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca faktör ile maddeler arasındaki faktör yüklerinin anlamlı çıkmasının yakınsak (convergent) geçerliğin göstergesidir. Bu çalışmada faktörler arasındaki korelasyonun da .85’den küçük olduğu için iraksak (divergent) geçerliği sağladığı söylenebilir.

Güvenirlğe İlişkin Kanıtlar

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.356 ile 0.774 arasında olduğu görülmektedir. Oluşan üç alt boyutun ayrı ayrı güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. İÖÖAY ölçeğinin alt boyutuna ait Cronbach Alpha sonuçları

Alt Boyut (Maddeler)	Cronbach Alpha
19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 71	0,96
35, 38, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61, 62	0,90
1, 6, 7, 10, 12, 45, 46, 48, 57	0,91

Tablo 3 incelendiğinde, ilk alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.96, ikinci boyutun güvenilirlik katsayısı 0.890 ve üçüncü boyutun güvenilirlik katsayısı 0.91 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0.70 üstü güvenilirlik katsayısı değerleri yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

İngilizce yabancı dil olarak son yıllarda önem kazanmış dillerin başında gelmektedir. Hızlı teknolojik ve sosyal gelişmeler bu dilin öğrenim değerini arttırmıştır. Türkiye de bu öneme odaklanan ülkeler arasında yer almıştır. Ülkemiz kalkınma planlarında nitelikli işgücünün en önemli özelliklerinin bir hatta daha fazla yabancı dili etkin biçimde kullanma yer almaktadır (DPT, 2007). Bu amaca ulaşabilmek için yabancı dil öğretmenlerinin hizmetöncesinde iyi yetişmiş olması ve öğretmen yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. İyi bir İngilizce öğretmenin genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi becerilerinin yanında alanında uzman olması, alanı ile ilgili bilgi ve becerilerle donanmış olması beklenir. Demirel'in (1990) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin kendi İngilizce konuşma ve dinleme becerilerini yeterli bulmadıkları saptanmıştır. Okan ve Başaran'ın (2007) çalışmasında da sonuç çok farklı değildir. Çelik ve Arıkan'ın (2012) çalışmasında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca % 8'i lisans programlarını kendilerini çocuklara yabancı dil öğretmeye hazırlamada yeterli bulmaktadır. Oysa üç alanda da yeterlik kazanmış öğretmenler sayesinde, ülkemizde yaşanan İngilizce öğretimindeki başarısızlık azaltılabilir. Haznedar'ın da (2010) belirttiği gibi yabancı dil için belirlenen hedefler öğrencinin ulaşması gereken düzeyi belirttiği gibi öğretmen yeterliklerini de içermek durumundadır.

İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile ilgili olarak alanyazın incelendiğinde, sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır. Bu çalışmalardan biri Külekçi'ye aittir. Külekçi (2012) öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme istekleri ile ilgili yaptığı çalışmada, Fransızca ve İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin Almanca öğretmenliğinde okuyanlardan daha yüksek sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kararmaz ve Arslan, 2014). Çalışmada, öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin yeterlik algılarında hizmet-içi eğitim alma ve kıdem yılı değişkenlerine göre yeterlik alanlarının hiçbirinde anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet değişkenine göre Dil Becerilerini Geliştirme ve Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma yeterlik alanında kadın öğretmenler lehine bir sonuç elde edilmiştir. Ancak bu çalışmalar İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri hakkında genel bir sonuca ulaşmak için yeterli değildir.

İngilizce öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin rolü büyüktür. Bu konuda yeterli ve etkili bir öğretmen sürecin olmazsa olmazlarından. İngilizce öğretmenlerinin yeterlik seviyelerinin farkında olması bu süreçte onlara destek olacak sürecin planlanmasının daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Bu vesileyle bu çalışmada İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliği (İÖÖAY) Ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmış ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

İÖÖAY Ölçeği 36 maddeden oluşmaktadır. Analizler öncesinde 74 maddeden oluşan ölçekten madde toplam korelasyonları 0.300'ün altında olan ve ölçeğe az katkı sağlayan maddeler çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler arasında “2.Etkinliklerin kazanımlara uygunluğunu belirleyebilir”, “8.İngilizce öğretimine uygun (diyalog, soru-cevap, etkileşim, rol oynama, simülatif ortamlar gibi) ortamları oluşturabilir”, “15.Öğretimi zenginleştirecek teknolojik imkânları kullanabilir”, “36. Zorluk çeken öğrencilerin dil becerilerini geliştirici önlemler alabilir”, “59. Geliştirdiği ölçme aracının (yazılı, performans görevi, proje vb.) geçerlik ve güvenilirliğini sağlayabilir”ve “73. Etkili bir meslek çalışanı olabilmek için sürekli mesleki gelişimin gerekliliği konusunda meslektaşlarını bilinçlendirebilir” gibi maddeler yer almaktadır.

İÖÖAYÖ 3 faktörden (boyut) oluşmaktadır. Dil Becerilerini Destekleme Yeterliği [DBDY] 16 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha değeri 0.957 olarak saptanmıştır. Öğrenme-Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği [ODY] 11 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha değeri 0.899'dir. Öğrenme-Öğretme Ortamı Düzenleme Yeterliği [OODY] 9 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha değeri 0,910 olarak saptanmıştır. Analizler ve uygulamalar sonucunda İÖÖAYÖ'ye son şekli verilmiş ve İÖÖAYÖ yeniden numaralandırılmıştır. Nitekim Kararmaz ve Arslan (2014) İngilizce öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada ölçek boyutlarını 5 maddelik Öğretim Süreçlerini Planlama ve Düzenleme (İÖSPD); 7 maddelik Dil Becerilerini Geliştirme (DBG; 4 maddelik Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme (DGİD); 6 maddelik Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma (OAİTY); 4 maddelik Mesleki Gelişimini Sağlama (MGS) olarak belirlemiştir.

İÖÖAYÖ'nin İngilizce öğretmenlerinin yeterlilikleri konusunda gelecek araştırmalarda değişik veri toplama araçlarıyla kullanımı ve elde edilecek bulguların birlikte yorumlanması çalışmanın önemini arttıracak ve İÖÖAYÖ'nin gelişim sürecini tamamlamasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca İngilizce öğretmenliği özel alan yeterliklerinin belirlenmesi, hizmetöncesi öğretmen yetiştirme programlarının yeterlikler açısından değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 50-70.
- Altun, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tezleri. Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. <http://www.dilbilimi.net/yabanci_dil_olarak_turkce_tezleri.pdf>(201, Şubat 23).
- Anderson, J.C.& Gerbing, D.W. (1984). The Effect Of Sampling Error On Convergence, İmproper Solutions, And Goodness Of Fit İndices For Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit İndexes İn Structural Models. *Psychology Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1989). Single Sample Cross-Validation İndexes For Covariance Structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24(4), 445-455.
- Büyükduman, F. İ. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, R.J. & Swerdlik, M.E. (2013). Psikolojik Test ve Değerlendirme, Testler ve Ölçmeye Giriş (Psychological Testing And Assessment, An İntroduction Of Test And Measurement) (Çev.Ed. Ezel Tavşancıl). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to Classical And Modern Test Theory. CBS Collage Publishers Canpany: USA.
- Çakır, Ö. & Alıcı, D. (2009). Seeing Self As Others See You: Variability İn Self-Efficacy Ratings in Student Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (5), 541-561.
- Çelik, S ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,32, 77-87.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- David, A. P. & Macayanan, J. V. (2010). Assessment of Teacher Performance. *The Assessment Handbook*, 3, 65-76.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. & Ellett, C. (2007). "Measuring teachers' self efficacy beliefs: Development and use of the tebs-self". *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 5, 133-165.
- Devellis, R.F. (2014). Ölçek Geliştirme, Kuram ve Uygulamalar (Çev.Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DPT, (2007). 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara.
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy And How Does it Relate To Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. Paper Presented At The American Educational Research Association Annual Conference. The University Of Maryland, Chicago. <[Http://Citeseerx.Ist.Psu.Edu/Viewdoc/Download?Doi=10.1.1.135.6460&Rep=Rep1&Type=Pdf](http://Citeseerx.Ist.Psu.Edu/Viewdoc/Download?Doi=10.1.1.135.6460&Rep=Rep1&Type=Pdf)>(2017, Şubat 23).
- Haznedar, B. (2010). "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz". International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Hu, L.T., Bentler, P.M. (1999). "Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (6)1, 1-55.
- Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (1993). Lisrel 8: Structural Equation Modeling With The Simplis Command Language. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.
- Kline, R.B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Külekçi, G. (2012). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikler Açısından Kendilerini Geliştirme İsteklerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 793-806.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. & McDonald, R.P. (1988). Goodness-Of-Fit Indices Inconfirmatory Factor Analysis: The Effect Of Sample Size. *Psychological Bulletin*, (103)3, 391-410.

- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2008). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri. Ankara: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/raporlar/ingilizce%20rapor%201.pdf> (2016, Kasım 12).
- MEB. (2014). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. <http://ikgm.meb.gov.tr/upload/TTK%C3%A7izelge.pdf> (2017, Şubat 22).
- Okan, Z., ve Başaran, S. (2007). “Türkiye’nin İngilizce öğretmeni yetiştirme politikası”. *Türkiye’de yabancı dil eğitimi kongresi bildiriler kitabı*, Ankara, 181-187.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.
- Özdemir, O. (2003). *Tarihsel Gelişme Sürecinde Egemenlik İlişkileri ve Dil*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 17-22.
- Seçer, İ. (2015). Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci; SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümbüloğlu, K. ve Akdağ, B. (2009). *İleri Biyoistatistiksel Yöntemler*. (Birinci Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, (3)6, 49-73.
- Şahin, A. E. (2007). *Meslek ve Öğretmenlik*, (Editör: V. Sönmez) Eğitim Bilişimine Giriş (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel ilkeler ve LISREL Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Vieira, A.L.(2011). *Preparation Of The Analysis. Interactive LISREL In Practice*. (First Edition). London: Springer.

Extended Abstract

English is one of the most widespread languages in the world. It is thought that more than 700 million people speak English as a foreign language. Turkey is also one of the countries that pay attention to English teaching. Turkey has been giving importance to learning foreign languages since 19th century (Özdemir, 2003). Today in Turkey English is a compulsory lesson from the 2nd grade (Ministry of Education [ME], 2014). It will be wise to give importance to teachers' competences who give this course which is of vital importance throughout the world. Teacher competences are "information, skills and attitudes necessary for implementing teaching effectively and efficiently" (ME, 2014). Regarding teachers, competencies are information, skills, understanding and attitudes necessary to implement responsibilities the occupation requires; abilities teacher possesses that affect student behaviors and success (Şahin, 2007; Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2007). Teachers who know and develop their competencies will affect the quality of education, and in turn, student success positively. In this study, it is intended to determine technical features (validity and reliability) of English Teacher Subject Area Competencies Scale (ETSACS) which is developed with the purpose of identifying English teachers subject area competencies. With this purpose, it is aimed to find answers to the following questions: 1.What are the results of explanatory and confirmatory factor analyses of ETSAC scale? 2.What are the results of reliability test of ETSAC scale? This research is a scale development study. Within the scope of the research, in order to identify English teachers' subject area competencies level, it was necessitated to develop a scale, conduct a trial application of the scale and determine technical features (validity and reliability) of the scale. This study was conducted with two different groups. 311 English teachers participated in the process of determining construct validity and reliability and 217 English teachers participated in the process of determining confirmatory factor analysis. The scale developed as a result of this study was prepared via reading the regarding literature and according to five field experts' opinions. Before trial application the scale consisted of 74 items. The items were prepared according to five point likert scale as "Strongly disagree, disagree, partially agree, agree and strongly agree". Details about validity and reliability analyses were given in findings. As a result of the analysis, 38 items were extracted. In the final form of the scale remained 36 items. These 36 items were under 3 sub-components. In order to explain the structure of the scale, explanatory factor analysis was made. The construct validity of ETSACS was determined via principal components analysis. The value observed as a result

of Bartlett's test was an indicator for conduction of the factor analysis. Total item correlation of the remaining items as a result of explanatory factor analysis was 0.356 and 0.774 while variance was 59%. This value is an acceptable one for developing a scale in social sciences. Varimax rotation was applied in explanatory factor analysis for the purpose of determining possible sub-components, and possible items under sub-components of the scale (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). As a result of Varimax rotation three sub-components were determined in the scale. These were:

Items 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 and 71 were determined to form a sub-component (first sub-component) It was determined that these items were related to supporting language skills competency.

Items 35, 38, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 61 were determined to form a sub-component (second sub-component). It was determined that these items were related to assessment and evaluation competency.

Items 1, 6, 7, 10, 12, 45, 46, 48 and 57 were determined to form a sub-component (third sub-component). It was determined that these items were related to organizing learning-teaching environment competency.

Furthermore, reliability of the three sub-components was measured one by one and found respectively as 0.96, 0.90 and 0.91. In order to confirm the construct of ETSACS after explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis (CFA) was made. The basic aim of CFA is to determine the adaptation level of the obtained data with a previously defined model (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). In this context, according to fit index as a result of confirmatory factor analysis, the construct of ETSAC scale' there sub-components were confirmed. The use of ETSACS for determining English teachers' competencies with different data collecting instruments and interpretation of the data to be collected will increase the importance of the scale and contribute to its developmental process. Besides, determining English teachers' subject area competencies will be beneficial for evaluation process of pre-service teacher training programs in terms of teacher competencies. (16) freedom. Moreover, it has been observed that the categories of imagination are composed only of the metaphor of secondary school pupils, and that the categories of communication and freedom are composed of metaphor of Turkish teacher candidates. Categories with the most metaphors are pleasure, knowledge/learning source, and being identical to life. The categories with the least number of metaphors are freedom, imagination, communica-

tion and time. The most commonly used metaphors are life, water, homeland, game and life. When the metaphors of secondary school students and Turkish teacher candidates are compared, it is seen that metaphor of secondary school students is more intense in knowledge/learning source, boredom/strain, time, pleasure and imagination categories, the metaphor of Turkish teacher candidates is more intensive in terms of integration, valuation, development, necessity, national element, infinity, guidance, communication and freedom categories. In the categories of the 'being identical to life' and 'self-reflection' the both group's metaphors were found to be close to each other. Related to the concept of "Turkish teachers" secondary school students constituted 253 and Turkish teacher candidates constituted 252 metaphors. As a result of the research 10 categories occurred as (1)formulator, (2) knowledge/learning source, (3)valuable, (4)optimist, (5)nationalist, (6)solution finder, (7)companionable, (8)talent, (9)guiding, (10)entertainer. Metaphors belonging to two groups are found in all categories. But as an exception category of entertaining is composed only of metaphors of secondary school students. Categories with the most metaphors are knowledge/learning source, guiding and companionable. The categories with the least number of metaphors are entertainer, solution finder and valuable. The most commonly used metaphors are book, mother father, dictionary, friend, angel and guide. When the metaphors of secondary school students and Turkish teacher candidates are compared, it is seen that metaphor of secondary school students is more intense in knowledge/learning source, optimist and entertainer categories, the metaphor of Turkish teacher candidates is more intensive in terms of formulator, nationalist, solution finder, talent, guiding categories. In the categories of the 'valuable' and 'companionable' the both group's metaphors were found to be close to each other. It is thought that this study will make a literary contribution to the concepts of "Turkish lesson" and "Turkish teacher" in the eyes of secondary school students and Turkish teacher candidates.

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARI MESLEKİ EĞİTİMLERİ İÇİN NELER DÜŞÜNÜYOR?

Nezih ÖNAL*

ÖZ

Bu araştırmada, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerine ilişkin görüşlerini, bu süreçte kazandıkları bilgi ve beceriler çerçevesinde incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilen araştırmaya İç Anadolu Bölgesi'nde bir üniversitede Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 29 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda; katılımcıların aldıkları derslerin öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgilerini artırıp becerilerini geliştirdiğini, derslerin alan bilgisi ve teknik beceriler kazandırma açısından yetersiz olduğunu ve pedagoji derslerinin kendilerine en fazla katkı sağlayan dersler olduğunu düşündükleri gibi sonuçlar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: BÖTE, fenomenoloji, lisans eğitimi, mesleki eğitim, öğretmen adayları

WHAT DO INFORMATION TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES THINK ABOUT THEIR PROFESSIONAL EDUCATION?

ABSTRACT

This research aims to report and analyze the opinions of teacher candidates from Information Technology about their professional education regarding the knowledge and skills that they have gained during their bachelor degree years. The research was

* Doktor Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Niğde, e-posta: nezihonal@ohu.edu.tr

a qualitative study whose participants are 29 fourth-grade teacher candidates from IT Department of a state university in the Central Anatolia Region. Data was collected through semi-structured interviews and analyzed through content analysis. Results show that the courses the participants have taken and have been taking increased their knowledge and skills on teaching whereas they aren't good enough to help them develop their technical knowledge and skills. They also indicate that pedagogical courses contribute to their career more than the other courses.

Key Words: CEIT, phenomenology, pre-service education, professional education, teacher candidates

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan ilerlemeler sonucu baş gösteren küresel rekabette geri kalmak istemeyen toplumların ihtiyaç duyduğu insan profili değişmiştir. Bugün toplumların hazır bilgiyi öğrenen değil, bilgiye ulaşabilme becerisine sahip, bilgi üretebilen, araştıran, sorgulayan, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerine sahip, kendisini sürekli yenileyen bireylere ihtiyacı vardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde ise eğitim sistemi içerisindeki öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Saracaloğlu ve Kumral, 2007). Çünkü eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenler, eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleme noktasında görev ve sorumluluk sahibidirler (Mahiroğlu, 2009). Ayrıca öğretmenler dijital çağın gerektirdiği gibi teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde de görev sahibidirler. Teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde bilişim teknolojileri öğretmen adayları itici güçtür (Albion, 2000). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin onlara yüklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi dönemde mesleki bilgi ve becerileri edinecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Bu bağlamda öğrenciler ve öğrenme süreci üzerinde bu denli etkiye sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Günümüzde öğretmen yetiştiren ana kurum, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim aldıkları eğitim fakültesi lisans programlarıdır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen genel ve özel alan yeterliklerine sahip olmaları beklenir. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün (2006) belirlediği öğretmenlerin genel yeterlik ölçütleri; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ve son olarak program ve içerik bilgisi şeklindedir. Özel alan yeterlikleri ise öğretmenlerin alanlarına göre belirlenmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterlikleri şunlardır: Öğretim

sürecini ve ortamını tasarlama, planlama, düzenleme, teknolojik kavramlar ve uygulamalar, öğretme-öğrenme-program, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul aile, toplum ilişkileri, etik ve sosyal konular ve mesleki gelişim. Bu özel alan yeterliklerinin öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde kazandırılacağı lisans programı, eğitim fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümüdür. BÖTE bölümü lisans programı incelendiğinde, derslerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olarak sınıflandırıldığı bilinmektedir (Arıkan, 2009). Bir başka ifade ile bilişim teknolojileri öğretmenlerinin konu alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür bilgisine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri kuşkusuz yetiştirdikleri öğrencileri doğrudan etkileyecektir. Nitekim Karacaoğlu'na (2008) göre öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci o kadar yeterli ve öğrenmeleri de o kadar kalıcı olur. Bu nedenle eğitim fakültelerinde verilen eğitime ilişkin öğretmen adaylarından öğretim süreçleriyle ilgili dönütler alınması, lisans programlarının değerlendirilmesi ve ihtiyaç duyulursa bu programların güncellenmesi açısından önemli olacaktır. Bununla birlikte gelecek nesillere yön verecek öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde uygulanan programların aksayan taraflarının bulunması ve uygulamadaki sorunların tespit edilmesi, sistemdeki sorunların giderilmesi için atılacak ilk adımdır. Ancak alan yazındaki program değerlendirme araştırmaları incelendiğinde, bu çalışmaların ilkokul ve ortaokul programlarının değerlendirilmesi alanlarına yoğunlaştığı, eğitim fakültelerindeki programların değerlendirilmesi ile ilgili araştırmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Dolayısıyla eğitim fakültesi BÖTE programını meslek bilgisi dersleri bağlamında inceleyen bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların ülkemiz bilişim teknolojileri öğretmen yetiştirme politikaları için önemli veriler sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, BT öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerine ilişkin görüşlerini bu süreçte kazandıkları bilgi ve beceriler çerçevesinde incelemektir. Bu araştırma ile BÖTE programının uygulanışı, uygulamadaki sorunlar ve programın hedeflerin ne kadarına ulaşabildiği ile ilgili bilgi sahibi olmak hedeflenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada cevap aranan sorular ise şunlardır:

- 1) Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönem eğitimlerinin meslekbilgilerine katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?

- 2) Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının servisteki (MEB'e bağlı okullarda çalışmakta olan) öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
- 3) Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının ders planı hazırlama, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?
- 4) Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönem özel eğitim dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 5) Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi fenomenoloji (olgubilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların deneyimlerini araştırmak ve öze ulaşmak hedeflendiği için bu araştırmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir (Creswell, 2007). Sağlam felsefi temelleri olan fenomenoloji; bir fenomenle ilgili bireylerin yaşadıkları deneyimlerin betimlediği bir araştırma desendir. Bu betimlemeler, incelenen fenomen ile ilgili çeşitli deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşılması ile sonuçlanır (van Manen, 1990; Moustakes, 1994). Bu araştırmada incelenen fenomen, katılımcıların lisans öğrenimleri hakkındaki görüşleridir. Bu araştırmada katılımcıların eğitimleri sürecinde araştırılan konu ile ilgili deneyimleri oluşmuştur.

Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda incelenen olgu ile ilgili belirli ve anlamlı deneyimleri olan katılımcılarla çalışılması gereklidir (Creswell, 2007). Bu araştırmada incelenen olgu olan, katılımcıların lisans öğrenimleri hakkındaki görüşleri konusunda öğretmen adaylarının doğrudan deneyimlere sahip oldukları açıktır. Araştırmanın katılımcı havuzu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören BT öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Katılımcı havuzundan araştırmaya katılacak katılımcıların seçiminde ise amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada belirlenen ölçütler şunlardır:

- BÖTE bölümünde okul deneyimi dersi almış olmak,

- Bu yarıyla kadar BÖTE bölümü programında yer alan meslek bilgisi derslerini almış olmak,
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak.

Sonuç olarak; bu araştırmanın katılımcıları yukarıdaki ölçütlere uyan 29 BT öğretmen adayıdır. Katılımcılardan 12'si kadın ve 17'si erkektir. Katılımcıların ortalama yaşı ise $\bar{x} = 22,00$ 'dir.

Veri Toplama Araçları

Bu fenomenolojik araştırmanın verileri katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Fenomenolojik görüşmelerin amacı, fenomenin farklı katılımcılar için ne anlama geldiğinin tanımlanması şeklinde belirtilebilir (Marshall ve Rossman, 2006).

Görüşmeler öncesinde araştırmacının katılımcılardan elde etmek istediği bilgiler doğrultusunda katılımcılara yöneltilecek soruların yer aldığı görüşme kılavuzu hazırlanmıştır. Görüşme kılavuzunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranarak araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan kılavuzlar, kılavuzdaki soruların araştırma sorularına ve katılımcı gruplarına uygunluğu gibi çeşitli açılardan değerlendirilmesi için alan eğitiminde doktora derecesine sahip üç alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere sonucu görüşme kılavuzundaki iki maddeden birinin sonda olarak kullanılması şeklinde revize işlemi yapılmıştır. Kılavuzların revize edilmiş hali uzmanlar tarafından bir kez daha kontrol edilip onaylandıktan sonra uygulamalara geçilmiştir. Nihai olarak sekiz maddenin ve sondaların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan örnek maddeler şu şekildedir:

- Eğitim fakültesinde devam ettiğiniz lisans öğreniminizi öğretmenlik mesleği açısından değerlendirir misiniz? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- Sizce bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Neden?
- Öğreniminiz sürecinde aldığınız dersleri özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere öğretmenlik yapabilmek açısından değerlendirir misiniz? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması aşamasında ilk olarak katılımcıların belirlendiği ve katılımcılara erişimin sağlandığı ve katılımcıların seçilmesinde ölçüt örnekleme yönteminin tercih edildiği ifade edilebilir. Araştırmada yarı

yapılandırılmış formlarla veriler toplanırken katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi sürecine başlamadan önce toplanan veriler analize hazırlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle toplam 29 kişi ile gerçekleştirilen görüşmeler araştırmacılar tarafından kelimesi kelimesine çözümlenmiş ve Microsoft Word dokümanı haline dönüştürülmüştür. Sonrasında her bir katılımcıya ÖA1'den başlayarak ÖA29'a kadar kod verilmiştir. Nihai olarak ön hazırlıkları tamamlanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizlere ilk olarak araştırmacının özneliğini paranteze alması ile başlanmıştır. Bu işlem araştırmacıların fenomene ilişkin ön yargılarını ve duruşunu bir kenara koymasını ifade eder (Moustakas, 1994).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmada iç geçerliği sağlamanın en önemli yolu çeşitleme yapmaktır. Bu kapsamda araştırmada toplanan verilerin iki uzman tarafından analiz edilmesi araştırmacı çeşitliliğidir. Araştırmacının veri toplama işlemini katılımcıların doğal ortamında yapması da iç geçerliği sağlamanın başka bir yoludur (Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmada dış geçerliğin sağlanması için ise araştırma sonuçlarının transfer edilebilir olması gerekir. Mevcut araştırmada dış geçerliği sağlamak için araştırmacının araştırma sürecinde kendi rolünü tanımlaması, katılımcıları detaylı şekilde tanımlaması, araştırmanın ortamını tanımlaması, verilerin toplanması ve analizi süreçlerinin detaylı bir şekilde anlatılması tedbirleri alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu sayede araştırmayı tekrar etmek isteyen başka bir araştırmacı benzer uygulamalar ve kabuller ile benzer sonuçlara ulaşabilir.

Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için veriler betimlenmiş ve bulgular başlığında yorum katılmadan sunulmuştur. Aynı zamanda bulgular başlığında katılımcıların dile getirdikleri fikirlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Güvenirlik için araştırmada her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler çözümlendikten sonra araştırma katılımcısına okutularak verilerin onları doğru ve tam bir şekilde ifade edip etmediği hususunda katılımcıların fikirleri alınmıştır (Üye Kontrolü). Yine benzer şekilde veri analizi tamamlandıktan sonra da katılımcılara ulaşılarak analizin doğruluğu hakkında katılımcılardan dönüt alınmıştır.

Etik

Nitel bir araştırma sürecinin tamamında araştırmacıların dikkate alması gereken etik konular söz konusudur (Creswell, 2007). Bu çerçevede bu araştırmanın her aşamasında etik konuların üzerinde hassasiyetle durulduğu söylenebilir. Gerekli izinler alınarak başlanan bu araştırma sonucunda araştırmacılara bir menfaat sağlanmayacaktır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde kesinlikle oynama yapılmamış, katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş ve araştırma rapor edilirken bulgulara hiçbir müdahalede bulunulmamıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Katılımcıların lisans öğrenimlerine ilişkin görüşlerini kazandıkları bilgi ve becerileri çerçevesinde incelemek amacıyla yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, tematik olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ulaşılan bulgular; meslek bilgisi, öğretmen özellikleri, öz değerlendirme, özel eğitim ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Meslek Bilgisi

Katılımcıların lisans eğitimlerinin öğretmenlik meslek bilgisine katkıları ile ilgili görüşleri incelendiğinde çarpıcı bulgular elde edilmiştir. Katılımcılar lisans öğrenimlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bununla birlikte derslerinin teorik bilgi ağırlıklı olduğunu ve alan derslerinin yetersiz olduğunu belirten katılımcılar, eğitimleri sürecinde teknik beceri kazandıran derslerin yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların yalnızca ikisine göre aldıkları dersler onların öğretmenlik mesleğini sevmelerini sağlamıştır. Bu tema altında derslerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve öğretmenlik mesleğini sevdiğini dile getiren ÖA10 ve ÖA24'ün görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

“Eğitim fakültesinde öğrenim kapsamında bize verilen eğitim, öğretmenlik mesleği dersleri ağırlıklı. Yaptığımız çalışmalar, uygulamalar bence bir öğretmen adayını geliştirmeye ve topluma kazandırmaya yönelik. Bence meslek açısından bizleri geliştiren bir eğitim alıyoruz.”

“...Öğretmenlik açısından düşündüğümde ben aldığım derslerle özellikle de dördüncü sınıfın ilk döneminde öğretmenliği çok sevdim ve nasıl öğretmenlik yapıldığını öğrendim. Bu meslek sıralarda oturularak öğrenilecek bir meslek değil...”

Derslerin kuramsal bilgi ağırlıklı olduğunu ve teknik beceri kazandıran alan derslerinin yetersiz olduğunu savunan ÖA25 düşüncelerini “Üç buçuk dört yıllık eğitimimde aldığım derslerin eğitim derslerinde dersler hep sözel ağırlıklı olduğu için çok zorlandım. Bir de alan dersleri açıkçası yetersiz. Ben meslek lisesi çıkışlı olduğum için alan dersleri bana çok yetersiz geldi.” cümleleri ile açıklamıştır. Ayrıca yine benzer düşüncelerde olan ÖA11, “Dört yıllık bu süreçte nasıl bir eğitimci olunur onu öğrenmiş olsam da alan konusunda kendime bir şey kazandıramadım. Bu dersler çok yetersiz bence.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılara aldıkları derslerden onlara öğretmenlik mesleği adına en fazla katkı sağladığını düşündükleri dersler ve bu düşüncelerinin gerekçeleri sorulmuştur. Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına göre bu derslerin başında öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme değerlendirme, eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, özel eğitim, okul deneyimi ve materyal tasarımı dersleri gelmektedir. Bununla birlikte Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, grafik tasarım ve öğretim tasarımı derslerinin de etkili olduğunu bildiren katılımcılar vardır.

Katılımcıların bu düşüncelerinin gerekçeleri ise bu dersler yardımıyla öğrenciye davranış şekli, öğrenciyi tanıma ve nasıl öğretmen olunacağı ile ilgili bilgi sahibi olma noktalarında yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılar söz konusu derslerden öğretim materyali hazırlamayı ve meslek hak ve sorumluluklarını öğrendiklerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından belirttiği dersler sayesinde öğretmenliğin nasıl yapılacağını öğrendiğini ifade eden ÖA2'nin düşünceleri şu şekildedir:

“Bana öğretmenlik açısından en fazla katkı sağladığımı düşündüğüm derslerin başında öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, özel öğretim yöntemleri ve özel eğitim dersi gelir. Bu derslerin hepsi öğretmenliği öğretmek için özel bir öneme sahip. Bu dersler olmadan öğretmenlik olmaz. Örneğin sınıf yönetimi dersinde sınıfı nasıl kontrol edeceğimi öğrendim. Ölçme ve değerlendirme dersinde ölçme türlerini ve ölçmede hatayı dahası bunları nasıl uygulayacağımı öğrendim.”

Bununla birlikte aldığı dersler aracılığıyla hem öğretmenliği hem de öğrenciye nasıl davranılması gerektiğini öğrendiğini bildiren ÖA13, “Hocam ben sınıf yönetimi, özel eğitim, özel öğretim yöntemleri derslerinden çok şey öğrendim. Mesela öğretmen olduğumda öğrenciyi tanımayı, bir sorunda nasıl davranmam gerektiğini, kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranmam gerektiğini, okul idaresinde bir öğretmen olarak bana düşen görevleri ve öğret-

menlik nasıl yapılır bunları öğrendim.” şeklinde düşüncelerini savunurken; ÖA22 “Sınıf yönetimi dersinin bana çok katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü ikili ilişkiler daima derslerden ön plandadır. Bu derste bir sınıfta öğrencilere nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. O yüzden bu dersin katkı sağladığını düşünüyorum.” demiştir.

Grafik tasarımı ve öğretim tasarımı derslerinden bu derslerde materyal hazırlama, tasarım ile ilgili bilgiler ve öğretmenlik dışında bilgisayar okuryazarlığı becerileri kazandığını ifade eden katılımcılardan ÖA10 düşüncelerini “*Öğretmen olmaya hazırlanırken ben aldığım derslerden ikisi var ki çok özel. Biri grafik tasarımı biri de öğretim tasarımı. Neden? Diyeceksiniz. Çünkü bu derslerde ben hem bir konuyla ilgili özellikle bilgisayar ortamında materyal hazırlamayı, hem ihtiyaç analizi yaparak ders tasarlamayı öğrendim. Hem de öğretmenlik dışında da bana katkı sağladığını. Ben çok rahat bir şekilde bir eğitim danışmanlık firmasında ya da bir grafik tasarımcı olarak çalışabilirim.*” şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcıların aldıkları derslerin sahip oldukları bilgi ve becerilere etkileri noktasındaki görüşleri ise oldukça ilgi çekicidir. Katılımcılar, öğrenimleri sürecinde aldıkları derslerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Ancak bilişim teknolojileri öğretmen adayları, bu öğrenimde teknik derslerin yetersiz olduğunu ve bu nedenle teknik becerilerinin gerilediğini ve alanda bildiklerini de unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki ilginç bir diğer nokta ise katılımcıların BÖTE bölümündeki dersleri teorik ağırlıklı bulmaları ve elde yazı yazmayı unuttuklarını dile getirmeleri olmuştur. Öğretmen adaylarına göre sürekli bilgisayar ile uğraşmak onların yazı yazma pratiklerini olumsuz etkilemiştir.

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarından bölümlerinde aldıkları derslerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı yönünde görüş bildiren ÖA8, “*Eğitim fakültesinde aldığım derslerin bana öğretmenliği icra etme becerisi kazandırdığını düşünüyorum*” şeklinde açıklamada bulunurken diğer bir katılımcı ÖA29 “*Burada aldığım dersler bendeki gizli öğretmenlik becerilerini geliştirmiştir.*” demiştir. Öğrenimlerinin teorik bilgi ağırlıklı olduğunu ve teknik beceriler açısından yetersiz olduğunu dile getiren ÖA12 ve ÖA18’in konu ile ilgili görüşleri ise sırasıyla şu şekildedir:

“Teknik açıdan bazı dersler beni olumsuz etkiledi. Pratikte yaptığım işlerin burada sadece teorik olarak verilmesi açıkçası bilginin havada kalmasına neden oluyor. Teknik derslerin ödevden ziyade uygulama merkezli olmasının alınan eğitimin kalitesini artıracığını düşünüyorum.”

Öğretmen adaylarından bir öğretmenin yenilikçi ve alan/pedagoji bilgisine sahip olması gerektiğini vurgulayan ÖA5 düşüncelerini “*Bir öğretmen yenilikçi olmalıdır. Kendini gelişen ve yenilenen hayat şartlarına, gelişen teknolojiye göre yenilemeli ve ona göre derslerini işlemelidir. Öğretmen alanında bilgili olmalı ve öğrenciye nasıl davranması gerektiğini de bilmesi gerekir. Bilgisiz olup öğrencisinin sorduğu soruya cevap veremeyen öğretmen sınıfta zor durumda kalır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerine de bu konuda model olmuş olur.*” cümleleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerin iletişim becerisine sahip olması gerektiğini vurgulayan katılımcılardan ÖA13 ve ÖA27’nin düşünceleri sırasıyla şu şekildedir:

“*Öğretmen sakın olmalı, televizyonda tekme tokat öğrencilerine dalan öğretmenler görüyoruz. Bu kabul edilemez. Bir öğretmen hem öğrencileriyle hem zümresiyle etkili iletişim içinde olmalı. Öğretmen öğrenciyle iletişim kuramıyorsa o öğrencinin de iletişim sorunu olur. Çünkü balık baştan kokar.*”

“*Öğretmen öğrencisiyle iyi bir iletişim içinde olmalı. Öğrencinin sorunlarını onunla iletişim kurarak çözmeye çalışmalı. Bu sayede öğretmen öğrencilerinin davranışlarında etkili olur. Öğretmen karakterli olmalıdır.*”

Öz Değerlendirme

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına şuan için görev yapan bir öğretmen olduklarını düşündüklerinde ders planı hazırlama, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme faaliyetlerini nasıl uygulayacakları sorulmuş ve kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Ders Planı Hazırlama

Katılımcılar anlatacakları konu ve hitap edecekleri öğrencilerin özelliklerine uygun bir şekilde sınıf düzeyini esas alarak ders planı hazırlayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dersin kazanımlarını, sınıfta varsa özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri, müfredatı ve dersin süresi çerçevesinde bir ders planı hazırlayacaklarını dile getiren öğretmen adayları mutlaka bir ders planı oluşturmayı tercih edeceklerini ve bu konuda lisans eğitimleri sayesinde yeterli olduklarını düşünmektedirler. Örneğin konuya ve dersin süresine uygun bir ders planı hazırlayacağını ifade eden ÖA1: “*İşleyeceğim konuya uygun, konunun işleyiş örüntüsünü ve süreye göre bir ders planı hazırlarım.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin özelliklerine, süreye ve kazanımlara göre bir ders planı hazırlayacağını ifade eden ÖA26 kendisini “*Öğrenci ihtiyaçları, ders süresi, kaza-*

numları belirleyerek bir ders planı hazırlayabilirim. Ben bu konuda gerekli eğitimi özellikle özel öğretim yöntemleri dersinde aldım.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerini Uygulama

Bilişim teknolojileri öğretmen adayları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama hususunda ise derslerinde sunuş, buluş ve araştırma inceleme stratejilerini takip edeceklerini, bunların seçiminde ise öğrenci ve konu özelliklerini ölçüt alacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar; derslerinin doğası gereği gösterip yaptırma, soru cevap ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini derslerinde sıkça kullanacaklarını belirtmektedirler.

Derslerinde sunuş, buluş ve araştırma inceleme stratejilerini takip edeceğini bildiren ÖA16 “*Dersi anlatırken bir öğretmen olarak ben sunuş, buluş ve araştırma incelemeyi kullanırım. Mutlaka soru cevap bölümü yaparım derste. Geleneksel olan sadece sunuşla öğretimi devam ettirmem biz bunu öğrendik. Öğrencileri araştırmaya düşünmeye yönlendiririm.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Dersi için öğretim yöntemini belirlemek adına konu ve öğrenci özelliklerini ölçüt alacağı şeklinde görüş bildiren ÖA23’ün konu ile ilgili düşünceleri ise “*Konuya en uygun strateji, yöntem ve tekniği belirlerim. Bunun için de konu kadar öğrencilerin özelliklerini de dikkate alırım.*” şeklindedir.

Sınıf Yönetimi Faaliyetleri

Bilişim teknolojileri öğretmen adayları bugün öğretmen olsalar sınıf yönetim kurallarını baştan koyarak, tutarlı davranarak, ceza vererek, bir oturma planı hazırlayarak, bütünsel ve tepkisel önlemsel modellerle sınıf yönetimi gerçekleştireceklerini söylemişlerdir. Bununla birlikte sınıfında öğrencilerine sevgiyle yaklaşan, eşitlikçi ve adaletli bir yönetim sergileyeceği şeklinde açıklamalarda bulunan öğretmen adayları, öğrencileri aktif kıldıkları takdirde sınıf yönetiminin daha kolay olacağına inanmaktadırlar. Sınıflarında bir sorun çıkmasını engelleyememişlerse meydana gelen sorunlarda öğrencilerle göz teması kurarak, beden dili ve göz temasıyla öğrencileri uyararak sorunları gidermeye çalışmanın en iyi yol olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılar eğer olay büyükse sorunlara doğrudan müdahalede bulunacaklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki dikkat çekici bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının kendilerini sınıf yönetiminde yetersiz bulmaları olmuştur. Bu temayı en iyi örneklendiren katılımcıların konu ile ilgili açıklamaları şu şekildedir:

“Ben okul deneyimi dersinden önce bir sınıfa asla idare edemem diye düşünüyordum. Şuan biraz geliştim ama yine de yetersizim yani. Ki zaten stajında

ilk zamanları çok sorun yaşadım bu sorunlar giderek azalsa da ben oldum diyemem. Ama sınıf yönetiminde bence en önemli husus öğrencilere sevgiyle yaklaşmak. Bir sorun çıkarsa basit sorunlardan beden dili filan öyle şeyler etkili olur ama büyük sorunlarda müdahale ederim hemen.” (ÖA15)

“Sınıf yönetimi aslında öğrencilerle tanışma anında başlar. Bu yüzden öğrencilere baştan kurallar koyulmalı ve yapılmaması gerekenler sınıfta yani baştan belli olmalıdır. Böylece önlem alınmış olur. Bir de öğrenciler hep aktif olursa sorun çıkarmaya vakitleri olmaz. Ama bunu yapmak çok kolay değil. Ben şahsen yani şahsi fikrim ben de dâhil olmak üzere sınıfımızda çok az kişinin bunu başarabileceğini düşünüyorum belki de hiç.” (ÖA17)

“İlk olarak öğrencilere kural koymak gerekir ki çıkması muhtemel sorunlar engellensin. Ama yetmez kurallara uymayanlara da ceza vermek gerekir. Sorunları engellemek adına bir oturma planı da oluşturulursa fayda sağlar. Model olarak ise sınıf yönetimi türlerinden ben bütünsel yönetim biçimini seçerim.” (ÖA23)

Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetleri

Bilişim teknolojileri öğretmen adayları şuan mesleklerini icra eden bir öğretmen olsalar hatasız bir ölçme değerlendirme yapmaya dikkat edeceklerini objektif olmaya çalışacaklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte teknik olarak çoktan seçmeli testleri, boşluk doldurma, eşleştirme, soru cevap, doğru yanlış ve açık uçlu soru tiplerini tercih edeceklerini belirten öğretmen adayları kapsam geçerliliği sağlamaya da gayret göstereceklerini söylemişlerdir. Öte yandan bilişim teknolojisi dersinde uygulamaların önemli bir yer tuttuğunu düşünen katılımcılar uygulama sınavlarının da derslerine uygun bir ölçme faaliyeti olacağına inanmaktadırlar. Katılımcıların ölçme değerlendirme faaliyetleri açısından kendilerini kısmen yeterli gördükleri ifade edilebilir. Bu temayı en iyi örneklendiren bazı katılımcıların konu ile ilgili açıklamaları şu şekildedir:

“Öğrencilere kapsam geçerliliğine dikkat ederek sınav soruları hazırlarım. Boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış soru türlerinden oluşan bir sınav olur. İlk başlarda zorluk yaşarım belki ama tecrübe ettikçe daha iyi olurum diye düşünüyorum.” (ÖA13)

“Bu konuda itiraf etmeliyim ki kendimi çok yeterli görüyorum. Ölçme işleminde seviyeyi ayarlamakta sorun yaşıyorum. Ama genel olarak kapsam geçerliliği yüksek testler hazırlarım. Bir de olmazsa olmaz tabii açık uçlu klasik dediğimiz sorulardan hazırlarım.” (ÖA15)

“Her konunun ardından soru cevap yaparım. Ders esnasında sorular sorarım ünite sorunda ise genel bir sınav yaparım. Yazılı yaparım klasik. Çıkan sonuç sayesinde konuların anlaşılıp anlaşılmadığını anlarım. Objektif olmaya gayret gösteririm.” (ÖA20)

Özel Eğitim

Bu tema altında bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmenlik yapabilmek açısından kendilerine yönelik değerlendirmeleri ve şuan görev yapan bir öğretmen olsalar bu öğrenciler için sınıflarında gerçekleştirecekleri uygulamalara ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özel eğitim öğrencilerine öğretmenlik yapmak konusundaki öz değerlendirmeleri iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki kendisini özel eğitim konusunda yeterli gören katılımcılardan oluşmaktadır. Bu şekilde düşünen öğretmen adayları sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci olması durumunda; bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayacaklarını, özel eğitim öğrencilerine özel bir ilgi göstereceklerini, onları çok seveceklerini ve sabırlı davranacaklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz olarak değerlendiren katılımcılar ise üniversitede özel eğitim ile ilgili tek bir ders aldıklarını ve bu tek dersin hem ders saati hem de içerik açısından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar teorik ders şeklinde işlenen bu derste uygulama yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Gerçekleştirilen görüşmelerde dikkat çekici bir diğer bulgu ise bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukları özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler olarak görmemeleri olmuştur.

Katılımcılardan sınıflarında özel eğitim ihtiyacı olan bir öğrenci olması durumunda bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayacaklarını ve öğrencilerini sevip ilgi göstereceğini bildiren ÖA4 ve ÖA8 sırasıyla şunları söylemişlerdir:

“Üniversitede özel eğitim dersi aldığım için sınıfımda rehabilitasyon ihtiyacı olan bir öğrencim olduğunda zorlanacağımı düşünmüyorum. Çünkü onlar akranlarına göre farklı gelişim gösteren bireyler ve daha fazla sevgiye ve ilgiye muhtaçlar. Bu yüzden ben bu öğrencilere özel bireysel program uygulayacağım. Öğretmek zor evet, evet uğraşmak zor ama nihayetinde profesör olmaları da beklenmiyor.”

“Sınıfımda bulunan özel eğitim öğrencilerine göre bir öğretim planı hazırlarım. Özel eğitim öğrencilerinin diğer öğrenciler hariç ayrı bir ilgiye ihtiyacı vardır.”

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarından kendilerini özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmenlik yapmak hususunda kendilerini yetersiz hisseden katılımcılardan lisans eğitimlerindeki Özel Eğitim dersini bu alandaki tek ders olması ve ders saati açısından yetersiz bulan ÖA3 ve ÖA11'in düşünceleri sırasıyla şu şekildedir:

“Bence özel eğitim dersi çok yetersizdi. Atandığımız okullarda kaynaştırma öğrencileri her geçen gün artmakta. Her sınıfta en az iki tane oluyorlar genelde. Onları topluma kazandırmalı, onlara uygun eğitim yapılmalı. Özel eğitimle ilgili daha çok ders almalıyız. Dersler zenginleştirilmelidir.”

“Kendimi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmenlik yapabilme açısından yeterli bulmuyorum. Özel eğitim dersi aldık fakat bu dersin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çok yüzeyseldi. Ayrıca da sadece bir dönemlik bir ders bununla olmaz.”

Özel eğitim dersinin uygulamalı bir şekilde yapılması gerektiğine inanan ÖA26 düşüncelerini *“Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri tanımaya yönelik tek bir ders aldık. Bu ders kapsamında bu tür öğrencilerle deneyim yaşamadık sadece teorik bilgi aldık. Bu yüzden ben bu tür öğrencilere doğru bir öğretim yapabileceğimden emin değilim. Bunun sebebi dersin sadece anlatım içermesi uygulama olmamasıdır.”* şeklinde görüş bildirirken; benzer şekilde düşünen ÖA28 kendisini *“Bence aldığımız özel eğitim dersi yetersizdir. Çünkü sadece teorik olarak ders aldık. Bu öğrencilerle karşı karşıya geldiğimizde bir süre ne yapabileceğimizi bilemeyiz. Özel eğitim derslerinde okullarda pratik yapma imkânımız olmalıdır.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Okul Deneyimi

Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinden edindikleri kazanımlara ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların bu konuda iletişim ve sosyal beceriler, pedagoji ve okulun örgüt yapısı ile fiziki özellikleri noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmen adayları okul deneyimi dersi sayesinde sınıf yönetimini, öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini, idare ve diğer öğretmenlerle iletişimi, öğrenciyi tanıma, ders işleyişini, öğretim yöntemlerini, okulun örgüt yapısını ve fiziki özelliklerini, öğrencilerle ve velilerle nasıl iletişim kurulması gerektiğini ve ders öncesi hazırlıkları öğrendiklerini düşünmektedirler. Dahası katılımcılar okul deneyimi dersi ile öğretmenliğin önemini anlayarak mesleklerini sevdiklerini, ders planı ve sınav hazırlamayı ayrıca özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini öğrendiklerini bildirmişlerdir. Aşağıda bu temadaki düşünceleri en iyi şekilde açıklayan örnek alıntılar yer almaktadır:

ÖA10: “Okul deneyimi dersi kapsamında yaptığımız gözlemler ve etkinlikler sonucunda; okul ortamında öğrencileri ve öğretmenleri tanıma fırsatı buldum. Dersler nasıl işlenir, sınav sorusu nasıl hazırlanır, sınıfta kaynaştırma öğrencisi varsa ne yapılır? Bunları öğrendim. Okulda neler vardır? Yani hangi imkânlar, okul müdürü ve öğretmenlerle hatta velilerle bir öğretmenin nasıl iletişim kurması gerektiğini öğrenip öğrencileri ve öğretmenleri tanıdım. Bir dersi ve sınıfı yönetebilmeyi de öğrendim.”

ÖA17: “İlk olarak ben öğretmenlikte iletişimin önemini anladım. İdareci, öğretmen ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmayı, bir öğrenciye nasıl yaklaşılabileceğini, sınıf yönetimini, derslerin öğrencilere hitap edecek şekilde işlenmesini, mesleği sevmeyi, ders planı hazırlamayı öğrenmek için bu ders çok önemli.”

ÖA20: “Öğrencilerin okulda derste ve ders dışında nasıl davrandıklarını gözlemleyip öğrencileri tanıma fırsatı buldum. Öğrencileri tanıdığım için öğrencilerle iletişimim güçlendi. Öğretmen olarak dersi işlemeyi, soru sormayı, öğretmenlik sürecini öğrendim. Öğretmenin öğrencileri nasıl susturabileceğini öğrendim. Ama bence bu dersin en büyük kazanımı öğretmenliğin önemini anlayıp öğretmenliği sevmem oldu. Okuldaki işlerin nasıl yürüdüğünü, öğretmenlerin idareye karşı görevlerini öğrendim. Bir bilgisayar öğretmeni olarak bilgisayar laboratuvarında neler var? Bilgisayarların durumu nasıl? Bunları deneme şansım oldu.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

BT öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerine ilişkin görüşlerini, bu süreçte kazandıkları bilgi ve beceriler çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu araştırmada çarpıcı bulgular elde edilmiştir. İlk olarak araştırmaya katılan bilişim teknolojileri öğretmen adayları, lisans öğrenimlerinde aldıkları derslerin öğretmenlik ile ilgili bilgilerini artırıp becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bu sonuç Kumral ve Saracaloğlu'nun (2011) sınıf öğretmenliği meslek bilgisi programını değerlendirdikleri araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Yazarlar araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının meslek bilgisi derslerinin programın içeriğinde belirtilen bilgi ve beceri düzeyine ulaşamadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. İki araştırma arasındaki fark, sınıf öğretmenliği ve bilişim teknolojileri öğretmenliği bölümlerinin farkından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan elbette programın uygulayıcıları olan öğretim üyeleri de derslerin hedeflerine ulaşmasında etkindir. Araştırmada ortaya konulan bir diğer sonuca göre katılımcılar, eğitim fakültesindeki derslerin alan bilgisi ve teknik beceri kazandırma açısından yetersiz olduğu

inancındadırlar. Bunu destekler şekilde Dursun ve Çuhadar (2009), öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde öncelikle alan derslerine ikincil olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin derslere ağırlık verilmesini ve teknik bilgiler temelinde düzenlenmiş bir eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun muhtemel sebebi bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının çoğunlukla meslek lisesi mezunu olmaları ve lisede aldıkları teknik derslere aşinalıkları olabilir.

Katılımcılar BÖTE bölümündeki dersleri teorik ağırlıklı bulmaktadırlar. Buna paralel şekilde Altıok, Kutlu ve Yükseltürk (2017) de öğretmen adaylarının aldıkları derslerin sadece teorik bilgi içermemesi, uygulamaya dayalı yürütülmesi gerektiği noktasına temas etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre sürekli bilgisayar ile uğraşmak onların yazı yazma pratiklerini olumsuz etkilemektedir. Literatürde de teknolojiye fazla maruz kalmanın yazma açısından birtakım olumsuzluklara yol açabildiği belirtilmektedir (Yousaf ve Ahmed, 2013).

Katılımcıların öğretmenlik adına kendilerine en fazla katkı sağladığını düşündükleri dersler ise öğretmenlik pedagojisi ile ilgili derslerdir. Bu dersler arasında öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme değerlendirme, eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, özel eğitim, okul deneyimi ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersleri sayılabilir. Benzer şekilde Kumral ve Saracaloğlu'nun (2011) çalışmalarında da öğretim ilke ve yöntemleri ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerinin içerik açısından oldukça yararlı bulunduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca alan derslerinden grafik tasarım ve öğretim tasarımı derslerinin de gelişimlerini destekleyen dersler olduğunu düşünen katılımcılar mevcuttur. Bilişim teknolojileri öğretmen adayları bu düşüncelerini adı geçen dersler sayesinde öğrenciyi tanıyarak ideal öğretmen olmayı öğrenmeleri şeklinde gerekçelendirmişlerdir. Katılımcıların bu düşüncelerinin gerekçeleri ise bu dersler yardımıyla öğrenciye davranış şekli, öğrenciyi tanıma ve nasıl öğretmen olunacağı ile ilgili bilgi sahibi olma noktalarında yoğunlaşmıştır. Öğretmen adayları grafik tasarımı ve öğretim tasarımı derslerinin ise hem öğretmenlere etkili öğretim materyalleri hazırlamakta yardımcı olacağına hem de bilgisayar ile ilgili becerilerini geliştirerek öğretmenlik dışında bir iş yaptıklarında katkısı olacağına inanmaktadır.

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarına göre iyi bir öğretmen; öğrencilerle ve diğer paydaşlarla iyi bir iletişim içinde olmalı ve genel kültür, alan ve pedagoji alanlarında bilgili olmalıdır. Dursun ve Çuhadar (2009) ve Dursun (2013) de bu noktaya değinerek öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve

meslek bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sayede öğretimin kalitesinin artacağını düşünen öğretmen adayları ayrıca öğretmenlerin; yenilikçi, derslerinde teknolojiyi kullanan, karakteri düzgün, adil, sabırlı, dürüst, güvenilir, sevecen, fedakâr ve merhametli bireyler olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü bilişim teknolojileri öğretmen adayları, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğrencilere rol model olmaları yönüyle önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu bulguları destekler nitelikte Dursun ve Çuhadar (2009) ile Demirli ve Kerimgil'in (2009) araştırmalarında öğretmenlerin bilgi ve kişilik özellikleri boyutları vurgulanmaktadır. Öte yandan bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, alan yazında problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi özelliklere sahip (Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2008); öğrencilerine kendi deneyimleri ile öğrenme fırsatı tanıyan (Chana, Tanb ve Khoo, 2007); öğrencileri aktif öğrenmeye yönlendiren, işbirlikli çalışan (UNESCO, 1996) öğretmen özellikleri üzerinde durulmaktadır. Burada belirtmek gerekir ki öğretmen adaylarının iyi öğretmen algısı onların ileride nasıl bir öğretmen olacaklarının ipuçlarını verebileceği için önemlidir.

Bu araştırmada bilişim teknolojileri öğretmen adayları kendilerini öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçtan farklı olarak Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu (2015) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ulaşılan katılımcıların ölçme ve değerlendirme öz değerlendirmelerine ilişkin sonuçlarına paralel bir şekilde Pektaş (2010), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede kendilerini orta düzeyde yeterli olarak algıladıklarını belirtmiştir. Ancak farklı olarak Çalışkan, Uymaz ve Tekin (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu durum bölüm farklılığından kaynaklanıyor olabileceği gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözel bölüm öğrencilerinden olmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Oysa Denizel Güven ve Cevher'in (2005) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adayları ve öğretmenler arasında bir deneyim farkı olduğu bu farkında sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıyı etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca katılımcılara göre ders planları; konunun yapısına uygun, öğrenci özellikleri doğrultusunda, konunun kazanımları ve ders süresi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bilişim teknolojileri öğretmen adayları derslerinde sunuş, buluş ve araştırma inceleme stratejilerini takip edeceklerini bunla-

rın seçiminde de öğrenci ve konu özelliklerini ölçüt alacaklarını açıklamışlardır. Sınıf yönetimi açısından yetersiz olarak öz değerlendirilmede bulunan öğretmen adayları sınıfta kuralları baştan koyma, tutarlı davranma, sorun çıkmadan önce olası sorunlara karşı önlemler alma gibi faaliyetler gerçekleştireceklerdir. Ölçme değerlendirme hususunda ise kendilerini kısmen yeterli olarak değerlendiren bilişim teknolojileri öğretmen adayları derslerinde; çoktan seçmeli testleri, boşluk doldurma, eşleştirme, soru cevap, doğru yanlış ve açık uçlu soru tiplerini kullanarak ölçmede bulunmayı tercih etmektedirler. Nitekim Güven Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu (2016) da fen bilgisi öğretmen adaylarının düz anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel öğretim tekniklerini tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bazıları özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere öğretmenlik yapabilmek açısından kendilerini yeterli bulmakta ancak bazıları da bu konuda yetersiz olduklarını düşünmektedir. Kendisini yeterli gören öğretmen adayları sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci olduğunda bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulayacaklarını, özel eğitim öğrencilerine özel bir ilgi göstereceklerini, onları çok seveceklerini ve sabırlı davranacaklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan özel eğitim konusunda kendilerini yetersiz olarak değerlendiren katılımcılar ise üniversitede özel eğitim ile ilgili tek bir ders aldıklarını ve bu dersin hem ders saati hem de içerik açısından yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca katılımcılar teorik ders şeklinde işlenen bu derste uygulama yapılması gerektiği inancındadırlar. Nitekim Kumral ve Saracaloğlu'nun (2011) sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcıların özel eğitim dersinin öğretmen adaylarına yeterli bilgi ve beceri kazandırmadığı görüşünde oldukları ileri sürülmüştür.

Bilişim teknolojileri öğretmen adayları okul deneyimi dersinde sınıf yönetimini, öğrencilere nasıl davranmaları gerektiğini, idare ve diğer öğretmenlerle iletişimi, öğrenciyi tanımayı, ders işleyişini, öğretim yöntemlerini, okulun örgüt yapısını ve fiziki özelliklerini, öğrencilerle ve velilerle nasıl iletişim kurulması gerektiğini ve ders öncesi hazırlıkları öğrendikleri görüşündedirler. Bu sonucu destekler nitelikte Hergüner, Arslan ve Dünder (2002) ile Köse (2014) öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin çok önemli olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler. Hergüner, Arslan ve Dünder (2002), öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinin öğretmenlik mesleğini tanıma için önemli bir ders olduğu algısına sahip olduklarını belirtirken; Altıok, Kutlu ve Yükseltürk (2017) okul deneyimi dersinin öğretmen adaylarına okulun örgütsel yapısını ve organizasyonunu tanıma fırsatı sağladığını vurgulamışlardır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- BÖTE programında bulunan alan dersleri ve BT öğretmen adaylarının teknik becerilerini geliştirecek uygulamalar çoğaltılmalıdır.
- Derslerin teorik ağırlıklı yürütülmesinden çok uygulamaya dayalı yürütülmesi tercih edilmelidir.
- BT öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi meslek bilgisi derslerinde daha çok deneyime dayanan bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- BT öğretmen adayları alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilendirilmeli ve bu yöntemleri uygulamalı şekilde öğrenmeleri sağlanmalıdır.
- BÖTE programında özel eğitim dersinin ders saati artırılmalı ve özel eğitim ile ilgili farklı dersler programa eklenmelidir.
- BT öğretmen adaylarına, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle etkileşim imkanı sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Albion. P. (2000). Preliminary Investigation Of Some Influences On Student Teachers' Self Efficacy For Teaching With Computers. *AACE*, 76(4), 569-582.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur-yazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Altıok, S., Kutlu, Z. ve Yükseltürk, E. (2017). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutumları ve Hazırlanan Web Tabanlı Destek Sistemi İle İlgili Görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(2), 78-86.
- Arıkan, Y. D. (2009). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adayları ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Chana, K., Tanb, J., & Khoo, A., (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A Closer Look at Singapore Cultural Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd Ed.)*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.

- Çalışkan, H., Uymaz, M., & Tekin, D. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 239–261.
- Demircioğlu, İ. H., Genç, İ. ve Demircioğlu, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 18-34.
- Demirli, C. ve Kerimgil, S. (2009). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleklerine Yönelik Görüşleri*. III. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-22.
- Dursun, F. (2013). *Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, Ö. ve Çuhadar, C. (2009). *Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Düşünceleri*. 9. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Ankara, Türkiye.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A.N. ve Aydoğu, M. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem - Teknik Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Nedenleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-25.
- Hergüner, G., Arslan, S. ve Dündar, H. (2002). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Dersini Algılama Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 44-58.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, E. Ö. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğrenci ve Öğretmen- Öğretim Elemanı Tutumları (Erzurum Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-17.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitsel Eleştirili Modeli İle Sınıf Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Programının Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 106-118.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mahiroğlu, A. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. İçinde Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research* (4rd ed). London: Sage.
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayın-nevi
- MEB. (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO., (1996). *Strengthening The Role Of Teachers in A Changing World*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific: Bangkok.
- Pektaş, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algularının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. New York: State University of New York Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elementlerinin Görüşleri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. 16-18 Mayıs 2010, 333-342. Ankara.
- Yousaf, Z., & Ahmed, M. (2013). Effects Of Sms On Writing Skills Of The University Students İn Pakistan (A Case Study Of University Of Gujrat). *Asian Economic And Financial Review*, 3(3), 389.

Extended Abstract

Qualified teachers must be trained in order to be able to raise qualified individuals. For this reason, the education of the candidate teachers is very important. The best way to analyze the education for undergraduate teacher candidates is to evaluate the program already exist or to reorganize it if needed. This study aimed to investigate the opinions of the IT teacher candidates about their education system and check whether the knowledge and skills that they have gained in this process is good enough for their career, considering that the teachers of information technology play important roles in educating digital natives. This research is one of the qualitative methods designed with phenomenology. The reason for choosing this method in the research is to reach the essence of the experiences of the participants. Participants of the research are 29 candidate teachers (12 women and 17 men) from IT department in an education faculty of a state university in the Central Anatolian Region. Purposeful sampling is done to select the participants during the first semester of 2017-2018 academic year. Data was collected through semi-structured interviews with participants. The interviews consist of eight items plus some open-ended questions at the end to collect the information about the participants. The data collected from the interviews were analyzed using content analysis. Findings are categorized as professional knowledge, teacher characteristics, self-evaluation, special education and teaching practice. Results show that participants think that their undergraduate studies contribute to their professional development. However, participants pointed out that their lectures were almost the theoretical and that field courses were inadequate. Similarly, they believe that the courses that give information about technical skills were also inadequate. Moreover, they believe pedagogical courses make the most contribution to themselves in terms of teaching principles and methods, assessment and evaluation, educational psychology, classroom management, special teaching methods, special education, school experience and material design. With those courses, they also think that they can understand how students behave, how to recognize students and learn how to become a good teacher. According to participants; teachers' communication skills must be developed and teachers should have a strong general culture, knowledge of field and pedagogy. They also should use technology in their lessons, In addition, they should be innovative, fair, patient, honest, reliable and compassionate. The self-evaluation theme is sufficient for the teacher candidates of information technology to apply the lesson plan and teaching methods and techniques; they are considered to be partially adequate for measurement and evaluation and insufficient for the classroom method. The special training theme consists of the participants who see themselves as sufficient and inadequate to teach the students who need special education. Participants who assessed themselves as inadequate

in special education emphasized that they had received a single course in special education at the university and that this single course was inadequate both in terms of course time and content. In addition, participants think that more practice should be done during this course which is performed only in theory. Finally, teacher candidates also have common point in describing a good teacher as follow believing that they should also have them as follows: Teacher candidates of information technology have the opportunity to learn how to manage classroom, how to behave towards students, how to communicate with administration and other teachers, how to become aware of students, how to communicate with students and parents, and how they think, and learn the knowledge about courses, work-load, teaching methods, organization, and physical characteristics of school, IT teacher candidates participating in the research believe that the courses they have taken during undergraduate years have increased their knowledge about teaching and developed their skills. This result differs from the results of the research in which Kumral and Saracaloglu (2011) evaluated the program of professional education for classroom teachers. Another result of that study is that the participants believe that the courses in the education faculty are inadequate in terms of field knowledge and technical skills. Similarly, Dursun and Cuhadar (2009) stated that prospective teachers prefer to focus on teaching courses related to the teaching profession. Participants find that the lessons in the department are theoretical. The lessons that participants think beneficial for their career is pedagogy courses. Similarly, Kumral and Saracaloglu (2011) suggested that teaching principles and methods and teaching techniques and materials design courses are very useful in terms of content. According to IT teacher candidates, a good teacher should be in good communication with students and they should be knowledgeable in general culture, field and pedagogy. Dursun (2013) also emphasized that teachers should have general culture, field knowledge and profession knowledge. IT teacher candidates are sufficient to apply the lesson plan and teaching strategy methods and techniques. However, they are considered to be inadequate in terms of measurement and evaluation, and in terms of classroom methods. In this research, IT teacher candidates stated that they find themselves good enough to apply teaching strategy methods and techniques. In line with the results obtained in the research, here are some of the suggestions for the field: increase the field knowledge courses in the CEIT department, increase the applications in which the students can improve their technical skills and apply them to the teacher candidates in the course of measurement assessment and classroom management. In addition, the results of the research show that the special education course should be carried out practically rather than theoretically, and that the number of lessons related to the teaching hours and special education should be increased.

DEĞER EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Filiz ÇETİN*

ÖZ

Bilim ve teknoloji alanında son yıllarda baş döndürücü ilerlemeler yaşanmaktadır. Bu ilerlemeler şüphesiz ki insan hayatını kolaylaştırıcı birçok etkiye sahiptir. Ancak bu gelişmelerin insanları bir takım manevi ve insani değerlerden de uzaklaştırdığı gözlenmektedir. Dolayısıyla bu değişim, etkisini değerler eğitiminde de çeşitli şekillerde ciddi anlamda hissettirmektedir. Ortaya çıkan bu durum değerler eğitimine giderek önem kazandırmaktadır. Bu yönüyle özellikle okullarda görev yapan öğretmenlerin ve görev yapacak olan öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumları değer eğitiminin niteliğinin artırılması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak ilgili literatüre dayalı konuyla ilgili ölçek maddeleri oluşturulmuş ve kapsam ve görünüş geçerliğinin belirlemek amacıyla alanda uzman akademisyenlerin görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda 43 maddelik bir yapıdan oluşan ön deneme formu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 200'ü kız ve 108'i erkek olmak üzere farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 308 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu gözlenmiştir. Analizler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95 I. Alt faktör için .91, II. alt faktör için .87, III. Alt faktör için .71 olarak tespit edilmiştir. Modele ilişkin değerler RMSEA, .052; $\chi^2/df=1.6$; NFI=.94; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.83; AGFI=.81 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerlerin uyum indeksleri referanslarına dayalı olarak yeterli olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak değer eğitimine yönelik tutum ölçeğinin gerekli psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, değer eğitimine yönelik tutum, tutum ölçeği geliştirme

* Öğr.Gör.Dr Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. ficetin@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 14.03.2017 Kabul Tarihi: 14.03.2018

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE ATTITUDE SCALE TOWARDS VALUES EDUCATION (ASTVE)

ABSTRACT

Unprecedented developments have been seen in the fields of science and technology in recent years. It is certain that these developments have various impacts that ease human life. However, it has been observed that these developments detract people from a number of moral and humanistic values. Therefore, this transformation makes its impact apparent in terms of values education substantially. The emerging situation brings values education into prominence. From this aspect, the attitudes of teachers who work in schools and prospective teachers towards values education have become more of an issue in terms of enhancing the quality of values education. In this study, it has been aimed to develop a valid and reliable assessment instrument which will enable to determine the attitudes of prospective teachers towards values education. In the research, scale items related to the subject that based on the literature have been created at first and the opinions of expert academics have been asked in order to determine the scope and face validity. In the direction of the opinions taken, a preliminary test that consists of a 43 items structure has been applied on 308 students, including 200 female and 108 male students, who receive education in Gazi University Education Faculty, in different departments in the fall semester of the 2015-2016 academic year. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) have been applied to the data obtained through the pilot implementation for construct validity. As a result of exploratory factor analysis, it has been observed that the scale has a three-factor structure. As a result of the analyses, Cronbach Alfa internal consistency coefficient has been determined as 0.95, as .91 for the sub-factor I, .87 for the sub-factor II, and .71 for the sub-factor III. The values regarding the model have been determined as RMSEA, .052; $\chi^2/df=1.6$; NFI=.94; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.83; AGFI=.81. The obtained values have been regarded as sufficient based on the consistency index references. As a result, it has been determined that the attitude scale towards values education is an assessment instrument with required psychometric features.

Key Words: Values education, attitude towards values education, developing an attitude scale

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler insan hayatında büyük etkiye sahip olmakla birlikte; değerler, toplumsal ve bireysel davranışı şekillendirme, yönlendirme ve toplumsal kurumların işleyişini etkileme bakımından çok daha ön planda yer almaktadır (Erkenekli, 2013).

Çünkü değerler, duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgulardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Değerler, genel anlamda davranışlarımıza rehberlik eden ilkeleri ve inançlarımızı içerisinde barındırır. Bu anlamda değerlendirildiğinde, standart bir anlayış ve davranış kalıplarını oluşturur. Bu yönüyle birleştirici, bütünleştirici ve düzenleyici bir özelliğe sahiptir (Halstead& Taylor, 2000).

Bu nedenle, bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve kişiliğine mal ederek davranışları ile sergilemesi eğitime ilgilidir. Bu konuda yapılan eğitime değerler eğitimi denilmektedir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Değerler eğitiminin bazı özellikleri şu şekildedir (Kale, 2007, s. 319):

1. Bireyleri evrensel (etik) ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmek,
2. Demokratik tutumlarla, hoşgörüyü çok kültürlülüğü ilişkilendirmek,
3. Tüm değerleri insanın varlık şartları ve olanaklarını geliştirme ölçütüyle değerlendirmek,
4. Etik değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle hayatı bilgiye ve/veya bilgiyi hayata dönüştürmek.

Değerler eğitiminin temel ilkeleri incelendiğinde, bu ilkelerin ahlakı sadece bilgi boyutunda öğrenen değil, aynı zamanda duygu-davranış boyutunu da içeren bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bu anlamda artık günümüzde özellikle okulda uygulanan değerler eğitimi programlarında, daha çok değerlerin içselleştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Turan, 2014).

Okullarda bireylere hangi değerlerin ne şekilde kazandırılacağı konusu Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve bu amaçlara uygun hazırlanmış öğretim programları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu doğrultuda 2005 yılı öncesi eğitim programlarında değerler örtük olarak yer alırken, 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen programlarda çeşitli şekillerde açık olarak yer almaya başlamıştır (Yaşaroğlu, 2014).

Ailede başlayan değer eğitimi okullarda daha sistemli bir süreç kazanmaktadır. Okul öğrencilerin, içinde buldukları toplumun yerel değerleri ile birlikte evrensel değerlerini de kazanmasına yardımcı olmaktadır (Akkiprik, 2007). Bu nedenle okullar ve öğretmenler değer eğitimi sürecinde önemli bir role sahiptir.

Ancak öğretmenin kendisinde, öğretim faaliyetlerinde uygulanması istenilen değerler yoksa öğrencilere iyi bir model değil, tam tersine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin bile körelmesine ve hatta ortadan kalkmasına sebep olabilecek kötü bir model olabilir (Yazıcı, 2006).

Bu nedenle eğitim sisteminin içerisinde görev alacak öğretmen adaylarının değer eğitimine dair etkin rol alabilmeleri onların bu yöndeki bilgi ve becerilerinin yanı sıra olumlu yöndeki tutumlarına da bağlıdır. Çünkü bilgi ve becerinin yanında tutum da öğretimi etkileyen en önemli unsurlardandır (Kağıtçıbaşı, 1988).

Tutum araştırmaları, tutum değişikliklerinin belirlenmesi ve bu konuda ortaya çıkması olası davranış veya tepkilere ilişkin birtakım öngörülerde bulunulabilir. Bu öngörülerden hareketle belli durumlar karşısında beklenen ya da istenilen tutumların oluşturulması ve davranış biçimlerinin ortaya konulması için gerekli önlemler alınabilir, koşullar sağlanabilir (İnceoğlu, 2010).

Tutumların, özellikle öğretmen adaylarının farklı öğretim alanlarındaki tutumlarının belirlenmesi, onların bu alanların öğretimine dair meslek hayatlarında gösterecekleri davranış örüntülerinin önceden belirlenmesinde ve bu yönde istenilen tutum ve davranış eğilimlerinin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının, değer eğitimine dair duyuşsal hazır bulunuşluklarını belirlemeye yardımcı olacak ölçüm güvenilirliğine sahip ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının değer eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir özellik taşımaktadır. Tarama çalışmaları geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu, olayı, bireyi, toplumu veya nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 200'ü kız ve 108'i erkek olmak üzere farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 308 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma gurubunda yer alan öğrenciler random olarak seçilmiş ve gönüllülük esasına göre uygulamalar yapılmıştır.

Grupta yer alacak öğrenci sayısının belirlenmesinde, Tabachnick ve Fidell'in (2007) faktör analizi için verdiği ölçütler dikkate alınmıştır. Elde edilen faktör analizi için minimum 300 kişinin "yeterli" olarak değerlendirildiği ölçüt skalası kapsamında uygulama yapılacak gruba ilişkin sayının yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Ölçme aracının geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür taranmış, bununla birlikte 60 kişilik bir öğrenci grubundan değer eğitimi konusunda düşüncelerini kağıda dökmeleri istenmiştir. Sonrasında her iki kaynaktan elde edilen verilerden yararlanılarak 50 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçek maddeleri üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan elde edilen geri dönütler değerlendirilerek deneme formu üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen maddeler deneme formuna dönüştürülerek ifadelerin cevaplayıcılar tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için 25 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, alınan dönütler doğrultusunda yeniden düzenleme yapılmıştır. Bu süreç sonunda kesinleşen ölçek formu 43 maddelik şekliyle 308 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Değerlendirmeler sonucunda son şeklini alan ölçek formun uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Veriler IBM-SPSS 22 veri analizi programına aktarılmıştır. Öncelikle Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri 0.30'un altında ve eksi değere sahip maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Bunun yanında KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi ve Bartlett's testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yük değerleri .45'den düşük çıkan, faktör yük değerleri farklı faktörlerde birbirine yakın olan, ayırt ediciliği düşük olan 12 madde ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçekte yer alan her maddenin değer eğitimiye yönelik tutumları ayırt etmede ne derece yeterli olduğu belirlemek için üst-alt %27'lik grup madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı test etmede bağımsız gruplar için t-testi tekniğinden yararlanılmıştır. DETÖ'nün asıl uygulama formu 31 maddeden oluşmuştur. Araştırmanın açıklayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları SPSS 22.0 paket programıyla gerçekleştirilirken; doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları, Lisrel 8.50 (Linear Structural Relation Statistics Package Program) programı ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Yapı Geçerliği

Bu bölümde, DETÖ'nin yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO değerinin .70'den yüksek olması ve Bartlett Küresellik Testinin anlamlı olması gerektiği ifade edilmektedir. KMO testine ilişkin kullanılan ölçüt değerleri, .90-1.00 arası ,mükemmel', .80-.89 arası ,çok iyi', .70-.79 arası ,iyi', .60-.69 arası ,orta', .50-.59 arası ,zayıf', $\leq .50$ olması durumunda kabul edilemez olarak belirtilmektedir (Tavşancıl, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analiz sonucu 31 maddenin faktör analizi için KMO değerinin .91 olduğu görülmüştür. Bartlett testi sonucu 3337,460 ($p < .001$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerini belirlemek için varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0.45 değeri ölçüt olarak alınmıştır. *Varimax* rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler faktör analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden sırasıyla ilkinin özdeğeri 5,92'dir ve açıklanan toplam varyansa %19.08 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri ise 4,63'dür ve açıklanan toplam varyansa katkısı %14.94'dir. Üçüncü faktörün özdeğeri 4,62 ve açıklanan toplam varyansa %14.91 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. Üç faktörün toplam varyansın % 48.93'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Faktör analizinden elde edilen değerler incelendiğinde, ölçekteki bazı maddelerin aynı anda farklı iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle bu özelliğe sahip 12 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda üç alt faktör ve 31 maddeden oluşan DETÖ son şeklini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt faktörünün 13 maddeden , ikinci alt faktörünün 7 ve üçüncü alt faktörünün de 11 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçekte yer alan üç alt faktör için faktör yükleri .46 ile .74 arasında değişmektedir.

Tablo 1. Değer eğitimi tutum ölçeği (DETÖ) faktör yapısı

Faktörler	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Yükleri	Öz değer	Faktör Açıklanan Varyans %
Faktör 1: Değer eğitiminin gereğine inanç			5,917	19,088
30.Değer eğitimi konusunda yapılacak etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.	,760	,708		
2.Değer eğitiminin programlar içerisindeki yoğunluğu artırılmalıdır.	,561	,652		
13.Eğitim programlarındaki bütün dersler değerlerle ilişkilendirilmelidir.	,624	,640		
25.Değer eğitimi konusunda başarılı çalışmalar ödüllendirilmelidir.	,561	,628		
5.Değer eğitiminin öğrencilerin davranışlarında olumlu sonuçlar doğuracağına inanıyorum.	,653	,616		
24.Değer eğitimi konusunda proje yarışmaları düzenlenmelidir.	,697	,615		
1.Birçok sosyal problemin değer eğitimiyle çözümlenebileceğini düşünüyorum.	,475	,612		
14.Değerlere uygun davranan insanlar dikkatimi çeker.	,704	,602		
23.Bedeli ne olursa olsun değer eğitiminden vazgeçilmemelidir.	,672	,591		
12. Değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri sürekli olmalıdır.	,597	,573		

Faktörler	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Yükleri	Öz değer	Faktör Açıklanan Varyans %
Faktör 1: Değer eğitiminin gereğine inanç				
42. İnsanların değerleri yaşadığı ve yaşattığını görmek çok hoşuma gider.	,670	,570		
32. Değerlerin yaşanıldığı çevreler, yerleşim alanları, beldelerle ilgili araştırmalar yapılmalıdır.				
22. Değer eğitimine emek harcamaya değer.	,736	,493		
Faktör2: Değer eğitimi içselleştirme			4,633	14,945
16. Ana teması değer olan etkinliklere katılmak hoşuma gider.	,690	,735		
18. Değer temalı filmleri takip ederim.	,566	,728		
19. Değer eğitimi konusunda arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	,592	,720		
17. Değer eğitimi için sürekli zaman ayırabilirim.	,652	,719		
15. Değer konulu kitapları okumaktan zevk alırım.	,613	,697		
7. Değer eğitimi için zaman harcamak hoşuma gider.	,585	,655		
35. Arkadaşlarımı değerlere uygun davranmaları konusunda uyarırım.	,561	,593		
Faktör 3: Değer eğitimine yönelik olumsuz inanç			4,622	14,910
37. Herkesin değer eğitimi konusunda sorumluluk taşıması yersizdir.	,643	,697		
31. Herkesin değer eğitimi konusunda seferber edilmesi hoşuma gitmez.	,608	,668		
38. Değer eğitimine olmazsa olmaz bir anlayışla bakılması beni rahatsız ediyor.	,569	,660		

Faktörler	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Yükleri	Öz değer	Faktör Açıklanan Varyans %
Faktör 3: Değer eğitime yönelik olumsuz inanç				
39.Değer eğitimi ile ilgili konuları sıkıcı buluyorum.	,623	,617		
20.Değer eğitiminin abartıldığını düşünüyorum.	,570	,616		
21.Derslerde değer eğitimi için harcanan zaman boşa geçmiş zamandır.	,466	,592		
41.Değerlerin edinilmesi için eğitime gerek olduğunu düşünmüyorum.	,479	,539		
29.Değerlerden bahsedilmesi beni rahatsız eder.	,520	,515		
40.Değerler, eğitimle düzelmeyecek kadar yıpranmıştır.	,561	,513		
9.Değer eğitimi konusunda yapılanlar gereksizdir.	,611	,492		
28.Eğitim-öğretim konusunda yetkili olsam, değer eğitimi aklıma gelecek en son konu olurdu.	,538	,456		

Açıklanan Toplama Varyans: % 48,943

Doğrulayıcı Faktör Analizi

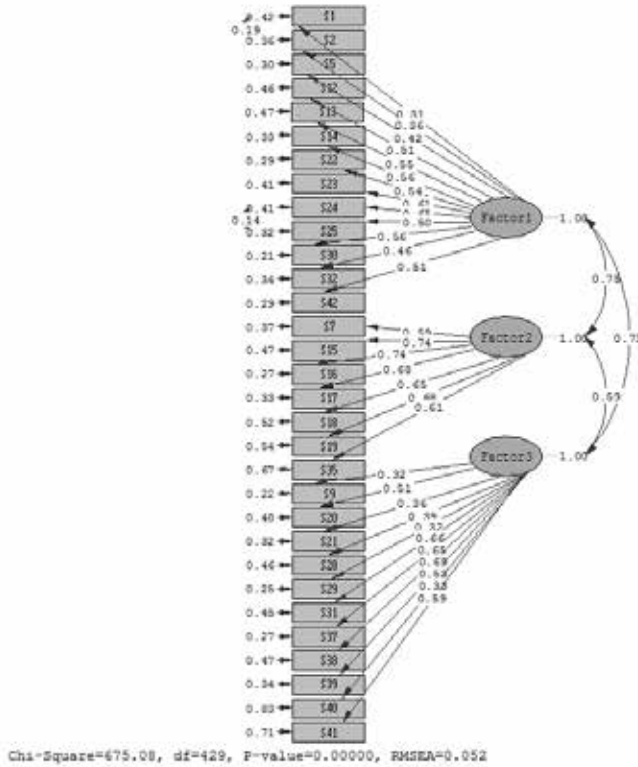
Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre belirlenen üç faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Model uygunluğunun değerlendirilmesinde doğrulayıcı faktör analizi kapsamında Tablo 2’ de yer alan indeksler dikkate alınmıştır (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Tablo 2. Model uyumuna ilişkin indeks değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mevcut Modelin Uyum Değerleri
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSA<0.10	0.052
SRMR	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10	0.052
GFI	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95	0.83
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	0.81
NFI	0.95<NFI<1.00	0.90<NFI<0.95	0.94
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	0.97
RFI	0.90<RFI<1.00	0.85<RFI<0.90	0.93

Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler referans olarak alınan tablo değerleriyle karşılaştırıldığında, bulgular, DETÖ'nün faktör yapısını doğrulamaktadır. Ölçekle ilgili doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diagramı ve faktör yükleri şekil 1'de yer almaktadır.

**Şekil 1.** Değer eğitimi tutum ölçeği birinci düzey (DFA) diagramı

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

DETÖ 'nin güvenilirlik analizlerine dair bulgulara tablo 3 'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Güvenirlik analizi sonuçları

Faktör 1-Madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Alt%27-Üst%27 t	Cronbach Alfa İç tutarlık Katsayısı
Faktör I			,91
Madde30	,767	9,333***	
Madde2	,553	7,024***	
Madde13	,608	7,694***	
Madde25	,648	8,547***	
Madde5	,625	7,144***	
Madde24	,673	10,317***	
Madde1	,509	6,478***	
Madde14	,677	9,865***	
Madde23	,659	9,934***	
Madde12	,578	8,049***	
Madde42	,668	8,965***	
Madde32	,620	8,750***	
Madde22	,675	8,838***	
Faktör II			,87
Madde16	,745	11,595***	
Madde18	,634	7,712***	
Madde19	,652	9,967***	
Madde17	,705	9,566***	
Madde7	,615	8,316***	
Madde35	,557	8,527***	
Faktör III			,71
Madde37	,591	8,097***	
Madde31	,619	6,957***	
Madde38	,567	8,236***	
Madde39	,621	8,185***	
Madde20	,538	6,775***	
Madde21	,530	5,100***	

Madde41	,433	6,282***
Madde29	,529	5,119***
Madde40	,459	3,631***
Madde9	,535	6,226***
Madde28	,457	5,347***
Ölçek Toplam		,95

***P<.001

Tablo 3'te ölçeğin güvenirliğine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95'dir. Alt faktörlere dair hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .91, .87 ve .71'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 1999). İç tutarlılığın belirlenmesinde ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne kadar ayırt ettiğini incelemek amacıyla; düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının hesaplanmasının yanı sıra üst %27 ile alt %27 grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri 0.48-0.77 arasında değişmektedir. Üst-alt %27'lik grupların puanları arasında yapılan t-testi sonucunda tüm sorular için iki grup arasındaki farklılığın $\alpha=.000$ düzeyinde anlamlı olduğunu tespit edilmiştir.

Testin eşit iki yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı ise 0.85 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin ölçüm kararlılığını belirlemek amacıyla 150 öğrenciye 25 gün arayla uygulanan ölçekten elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .78 olarak belirlenmiştir.

Faktör analizinden sonra belirlenen alt faktörlerin birbiriyle ve ölçeğin bütünüyle olan korelasyonları incelenerek ulaşılan değerler tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Değer eğitimine yönelik toplam tutum ve alt faktörler arasındaki korelasyon değerleri

	Ölçek toplam	1.Alt faktör	2.Alt faktör
1.Alt faktör	,952**	-----	
2.Alt faktör	,892**	,770**	-----
3.Alt faktör	,881**	,772**	,684

**P<.01

Tablo 4’ incelendiğinde ölçekten elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyon değerleri 0,68 ile 0,95 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt faktörleri ve faktörlerin birbirleriyle $\alpha=0.01$ anlamlılık düzeyinde yüksek oranda pozitif ilişki içerisinde oldukları gözlenmektedir.

Tüm analizler sonucunda değer eğitimi tutum ölçeği, 11 olumsuz, 20 olumlu olmak üzere toplamda 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Tamamen Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tarzında derecelendirilmiş olup, ölçekte yer alan olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersi yönünde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155 en düşük puan ise 31’dir. Ölçekten alınacak puanların yüksekliği değer eğitime yönelik olumlu tutumun bir göstergesidir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının değer eğitime yönelik tutumları belirlemek amacıyla üç faktörlü bir yapıda toplamda 31 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Literatüre, öğrenci görüşü ve uzman görüşüne dayalı olarak oluşturulan 43 maddelik uygulama formu 308 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Hazırlanan deneme formu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı sınıf ve bölümlerdeki gönüllü 308 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen verilere dayalı olarak ilk aşamada açıklayıcı faktör analizi yapılmış, faktör yükleri 0.45’in altında olan, madde toplam korelasyonu .30’un altında olan ve eksi değere sahip maddeler ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçeğe dair Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.95 I. Alt faktör için .91, II.alt faktör için .87, III. Alt faktör için .71 olarak tespit edilmiştir. Nihai olarak 31 maddeden ve üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Modele ilişkin olarak (RMSEA, .052; $\chi^2/df=1.6$; NFI=.94; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.83; AGFI=.81) iyi ve kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır.

Ölçeğe ilişkin olarak geçerlik ve güvenilirliğine dair yapılan açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi sonuçları ölçeğin istenilen düzeyde özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Duyuşsal özelliklerin belirlenmesinde tutum ölçekleri şüphesiz önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda konuyla ilgili literatür incelendiğinde; değerler konusunda değişik çalışmalara rastlanmakla (Senemoğlu ve İşcan, 2009; Yanpar Yelken and Yalar, 2011; Aran ve Demirel, 2013; Meydan, 2014; Çetin, 2015; Öztürk ve Dilmaç, 2016) birlikte doğrudan ölçek geliştirmeyi konu

edinen çalışmaların (Bakaç, 2013; Yaşaroğlu,2014; Beldağ ve diğerleri, 2016) sınırlı olduğu gözlenmektedir.

Sonuç olarak, ölçek geliştirme sürecinde verilere dayalı olarak yapılan analizler dikkate alındığında, geliştirilen değer eğitime yönelik tutum ölçeğinin bu yöndeki tutumları belirlemek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir. Geliştirilen bu ölçme aracı konuyla ilgili farklı araştırmalarda kullanılarak işlevsellik kazanacaktır. Ayrıca ölçeğin farklı çalışmalarda kullanılması sonucunda elde edilecek verilerin değer eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aran, C.Ö. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(46),151-168.

Akkiprik, G. B. (2007). *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bakaç, E.(2013). Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 303-309.

Beldağ ve Diğerleri (2016). Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 1185-1199.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, Akgün.E., Karadeniz,Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş Onbeşinci Baskı),Ankara: Pegem-A Yayıncılık. :177-178

Çetin,Ş. (2015). Milli Değerlerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği (Mdötö) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Volume 10/11 Summer, pp. 447-460

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.

- Erkenekli, M.(2013). Toplumsal Kültür Araştırmaları İçin Değer Merkezli Bütünleşik Bir Kültür Modeli Önerisi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 12(1), 147-172.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning And Teaching About Values: A Review Of Recent Research. *Cambridge Journal Of Education*. (30),169-202.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji Nedir*. (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı.
- Fidan, K. N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul :Evrım Basım Yayım.
- Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 313– 322, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Keskinoğlu, Ş. M. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-100.
- Özdamar, Kazım.(1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir:Kaan Kitabevi.
- Öztürk, D. ve Dilmaç, O. (2016). *Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 224-237.
- Senemoğlu, N. ve İşcan, D.C. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*. 34 (153),1-14.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating The Fit Of Structural Equation Models: Tests Of Significance And Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods Of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn And Bacon.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan,İ.(2014). *Karakter Eğitimi: Amerika Örneği*, Marife, Bahar ss. 90.

Yalar, T. ve Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(38),79-98.

Yaşaroğlu, C.(2014). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*. (27), 503-515.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65- 84.

Extended Abstract

When the general purposes of the Turkish National Education has been examined, it is seen that it includes the purpose of raising individuals who adopt the national, ethical, humanistic, moral and cultural values, who are balanced in terms of body, morals, spirit and emotions and respectful to the human rights (MEB, 2005) In the direction of making this general aim more functional, the subject of “Values Education” was discussed in 18th National Education Council, within the framework of “2023 Vision in Education. In this direction, “values education” has been included in the content of various courses through curriculums. Values are concepts that provide behaviors and moral perspectives to people. “Values function as standards that direct the selection or transformation of behaviors, people and events” (Fidan, 2009). The most important function of the values education is to enable people to regain the values that lost their function or degenerated. “Values are related to the goals of an individual and the behavior patterns that are effective (protecting rights, helpfulness) in terms of achieving these goals (Keskinoglu, 2008). It is required to protect and enhance both universal and national values and provide them to the next generations. The role of the schools is too important to underestimate. Teachers also have an important role in terms of students’ processes of gaining values due to their positions. However, if the teacher does not have the values that are required to be delivered in education activities, the teacher himself/herself can be a bad role model who will give rise to atrophy or even disappearance of the values instead of being a good role model(Yazıcı, 2006). Therefore, the competences of teachers in terms of values education and their attitudes towards values education play a fundamental role in terms of the increasing quality of the studies that will be conducted in this direction and healthy functioning of values education process. In this study, a scale which consists of 31 items and three sub-factors has been developed in order to identify the attitudes of candidate teachers towards values education. In the process of scale developing, the literature on the subject has been reviewed and statements that reflect the cognitive, sensory and behavioral dimensions have been prepared respectively. It has been paid attention to construct the positive and negative features of the prospective scale items equally. In this direction, a 50-item item pool has been created by taking expert opinions. The items identified according to the expert opinions have been converted to a test form and applied on a student group of twenty-five in order to determine whether the questions are understood accurately by the answerers and re-arrangement has been made according to the feedbacks. As a result of the evaluation processes, it has been

determined to include 43 items to the test-scale. The validity and reliability analyses of the ASTVE have been conducted through the data obtained from 308 students, including 200 female and 108 male students, who receive education in Gazi University Education Faculty, in different departments in the fall semester of the 2015-2016 academic year. While the exploratory factor analysis and item analysis studies have been performed via SPSS 22.0 package program, the confirmatory factor analysis has been performed through Lisrel 8.50 (Linear Structural Relation Statistics Package Program) program. The exploratory factor analysis has been made on the obtained data at first and the items with factor loads below 0.45, items with item total correlation below 30 and the items with minus values have been eliminated (Büyüköztürk, 2013). As a result of the analyses, Cronbach Alfa internal consistency coefficient has been determined as 0.95, as .91 for the sub-factor I, .87 for the sub-factor II, and .71 for the sub-factor III. With the purpose of determining in which extent the items included in the scale discriminate individuals in terms of determining the internal consistency of the items, first of all, the total correlations have been calculated and afterwards a t-test has been performed in order to determine the significance of the difference between the mean scores of the top %27 and bottom %27. As a result of the t-test performed between the top-bottom %27 groups, it has been determined that the difference is significant at $\alpha=.000$ level. The Spearman-Brown internal consistency coefficient calculated by dividing the test into two equal parts has been determined as 0.85. According to this result, it can be said that there is an evidence that the items of ASTVE assess the same feature. A test-retest has been conducted in the reliability study to identify the measured stability of the scale and the scale has been applied on 150 students in every 25 days and the Pearson correlation coefficient has been determined as .78. A confirmatory factor analysis has been applied to the three-factor structure that consists of 31 items and the values regarding the model have been found as RMSEA, .052; $\chi^2/df=1.6$; NFI=.94; NNFI=.97; CFI=.97; GFI=.83; AGFI=.81. The consistency indexes have been regarded as sufficient based on the references. Consequently, the scale has taken its final shape with its 31-items three-factor structure. The EFA and CFA results obtained through the development process of the scale demonstrate that model is at acceptable levels and the analyses results performed on reliability demonstrate that the scale has a score reliability and high item discrimination. When the literature is reviewed, the studies on values education can be found (Senemoglu, and Iscan, 2009; Yanpar Yelken and Yalar, 2011; Aran and Demirel, 2013; Meydan, 2014; Cetin, 2015; Beldag et al., 2016; Ozturk and Dilmac, 2016); however

it is hard to argue that the studies conducted in this field are very sufficient. Consequently, the findings obtained regarding the scale demonstrate that the assessment instrument can be used in identifying the attitudes towards values education. With this study, an assessment instrument, which will enable to identify the attitudes of prospective teachers, has tried to be developed. It is thought that the data that will be obtained by using the scale in different studies will contribute to increasing the quality of values education.

