

SDU 
IJES

**SDU International
Journal of Educational Studies**



CİLT 6 SAYI 1

Taranan İndeksler: Türk Eğitim İndeksi (TEİ), SOBİAD, Index Copernicus, Google Scholar, DRJI, ResarchBib, CrossRef, Scientific Indexing Services, DOAJ

Editör

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ

Eğitim Fakültesi Dekanı

Yardımcı Editör(ler)

Prof. Dr. Mustafa KOÇ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇELİKKOL

Sınıf Eğitimi

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Berna AYGÜN

Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütfiye ŞENTÜRK

Fen Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Kağan BÜYÜKKARCI

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MERTOL

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Doç.Dr. Veysel DEMİRER

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri

Prof.Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ

Sınıf Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MERTOL

Özel Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Seraceddin Levent ZORLUOĞLU

Özel Eğitim

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Hacettepe Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU

Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Ali BALCI

Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Cindy WALKER

Duquesne University, Department of Educational Foundations and Leadership, USA

Prof. Dr. Duygu ANIL

Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR

Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Hafize KESER

Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan SARI

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA

Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Kemalettin ŞAHİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Kürşat YILMAZ

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Lokman TURAN

Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR

Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meliha YILMAZ

Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Asst. Dr. Meral KAYA

New York Brooklyn Collage, Childhood, Bilingual and Special Education, USA

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI

Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Penelope HARNETT

West of England University, Department of Education and Childhood, England

Prof. Dr. Piet KOMMERS

University of Twente, Education & Pedagogy, Netherlands

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO

St. John's University, Administrative and Instructional Leadership, USA

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Steve WALSH

Newcastle University, Education, Communication and Language Sciences, England

Prof. Dr. Tody Alan PRICE

National Louis University, USA

Prof. Dr. Turhan ÇETİN

Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Uğur SAK

Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Türkiye

*Yayın kurulu alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Dil Kontrolü

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÜNVEREN KAPANADZE

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖNAL

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR

Türkçe Eğitimi

Öğr. Gör. Nihan ERDEMİR

Yabancı Diller Eğitimi

Teknik Destek - Dizgi

Arş. Gör. Rozerin YAŞA

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Kadriye Begüm DOĞRUYOL ALADAK

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Cüneyt BELENKUYU

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Merve TAŞCAN

Fen Bilgisi Eğitimi

Arş. Gör. Tahir TAĞA

Türkçe Eğitimi

Arş. Gör. Rümeyza PEKTAŞ

Yabancı Diller Eğitimi

Arş. Gör. Zuhale BAŞPINAR

Sınıf Eğitimi

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Arş. Gör. Funda ERYILMAZ BALLI

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Yasin GÜZEL

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Arş. Gör. Dilay AKGÜN GİRAY

Özel Eğitim

Arş. Gör. Ayşegül BÜYÜKKARCI

Sınıf Eğitimi

Bu Sayının Hakemleri

Prof.Dr. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi

Prof.Dr. Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç.Dr. Bilal Genç, İnönü Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Ali Karakaş, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Ferah Çekici, İstanbul Medipol Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Süleyman Erkam Sulak, Ordu Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Esra Kızılay, Erciyes Üniversitesi

Dr. Gülfem Dilek Yurttaş Kumlu, Sinop Üniversitesi

Dr. Tuğba Yüksel, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

*Hakem isimleri alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Editörden,

Değerli SDU IJES Okuyucuları,

Dergimizin 6. cilt 1. sayısı olan Nisan 2019 sayısında farklı üniversitelerden 10 yazar tarafından kaleme alınmış 5 makale yer almaktadır.

Dergimizin bu sayısında yayımlanmış olan makaleleri kaleme kalan yazarlara, değerlendirme sürecinde görev alan hakemlerimize ve ilginizden dolayı siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla,

SDU IJES

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Does Erasmus + Programme Improve the Participants' Intercultural Communicative Competence? **1-17**

Süleyman Alperen Altuğ, Elif Nur Sezgin, Ahmet Önal

Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Başarısına Etkisi / Effect of Pre-School Education on Reading and Writing Success of Primary School Students **18-30**

Fatih Gürbüz, Alaaddin Tehci

Gender Roles About Being a Woman in Some of Turkish Folk Songs **31-35**

Metehan Çelik, Münire Akgül

Güncellenen Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Hakkındaki Akademisyenlerin Görüşleri / The Opinions of Academicians on the Updated Science Education Undergraduate Program **36-53**

Adıgüzel Dağtekin, Seraceddin Levent Zorluoğlu

I. Dünya Savaşı Çanakkale Cephesinde Öğretmenler / Teachers in Çanakkale Front During The First World War **54-65**

Selçuk Uygun



SDU International Journal of Educational Studies

Does Erasmus+ Programme Improve the Participants' Intercultural Communicative Competence?

Süleyman Alperen Altuğ¹, Elif Nur Sezgin¹, Ahmet Önal¹
¹Süleyman Demirel University

To cite this article:

Altuğ, S.A., Sezgin, E.N. & Önal, A. (2019). Does erasmus+ programme improve the participants' intercultural communicative competence? *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 1-17. DOI: 10.33710/sduijes.537034

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Does Erasmus+ Programme Improve the Participants' Intercultural Communicative Competence?

Süleyman Alperen Altuğ^{1*}, Elif Nur Sezgin², Ahmet Önal³

¹Süleyman Demirel University
Orcid ID: 0000-0003-3881-8070

²Süleyman Demirel University
Orcid ID: 0000-0003-2421-7362

³Süleyman Demirel University
Orcid ID: 0000-0002-5325-4958

Geliş Tarihi: 07/03/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 28/03/2019

Abstract

The significance of Intercultural Communicative Competence (ICC) in foreign language teaching has been recognized with the globalization and the role of English language as a Lingua Franca (ELF) has been well-established over the last decades. Therefore, the integration of culture into the process of foreign/second language teaching is gaining more and more importance. Several studies that investigate the importance of ICC have been conducted; however, it is a matter of fact that the actual integration of ICC into language classes is quite limited. This study aims to find out the differences between two English Language Teaching student groups; namely, the ones who have participated in Erasmus+ Programme during their undergraduate education and the ones who have not, in terms of their intercultural attitude, knowledge, skill and action. The questionnaire from Ergün (2016) has been utilised to assess the participants' attitudes towards ICC. The data has been analysed through SPSS version 22 and t-test has been used to analyse the means of the two groups separately. The results of the study have revealed that there exists a statistically significant difference between the two groups of participants. The findings indicate that the group of Erasmus Students showed more positive attitudes towards ICC than the non-Erasmus Students group.

Key words: Intercultural communicative competence, Erasmus+ programme, Culture.

INTRODUCTION

The vitality of culture for the process of second/foreign language teaching and the fact that culture and language cannot be examined apart has long been recognized. "Language and culture, it could be said, represent two sides of the same coin" (Nault, 2006, p. 314). According to Kramsch (1998), culture is a "membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings" (p. 10). On the other hand, Lee (2009) has categorized culture into two general types: Big "C" culture and little "c" culture. To be more specific, Lee (2009) refers to Big "C" culture as "the culture which represents a set of facts and statistics relating to the arts, history, geography, business, education, festivals and customs of a target speech society" (p. 78). The little "c" culture, in contrast, refers to "the invisible and deeper sense of a target culture" (Lee, 2009, p. 78) including assumptions of the routine aspects of life and attitudes. It includes themes such as tastes, gestures, hobbies, manners, core values and work ethic. As can be seen in Figure 1., Big "C" culture denotes the easily visible components of culture whereas little "c" culture represents the invisible but broader dimensions of the culture. It should be noted that the invisible part of the iceberg is far more comprehensive and multi-faceted than the visible part. Accordingly, the invisible components of the culture should also be taken into consideration when cultural characteristics are dealt with.

*İletişim: Süleyman Alperen Altuğ, Süleyman Demirel Üniversitesi, alperen.altugg@gmail.com

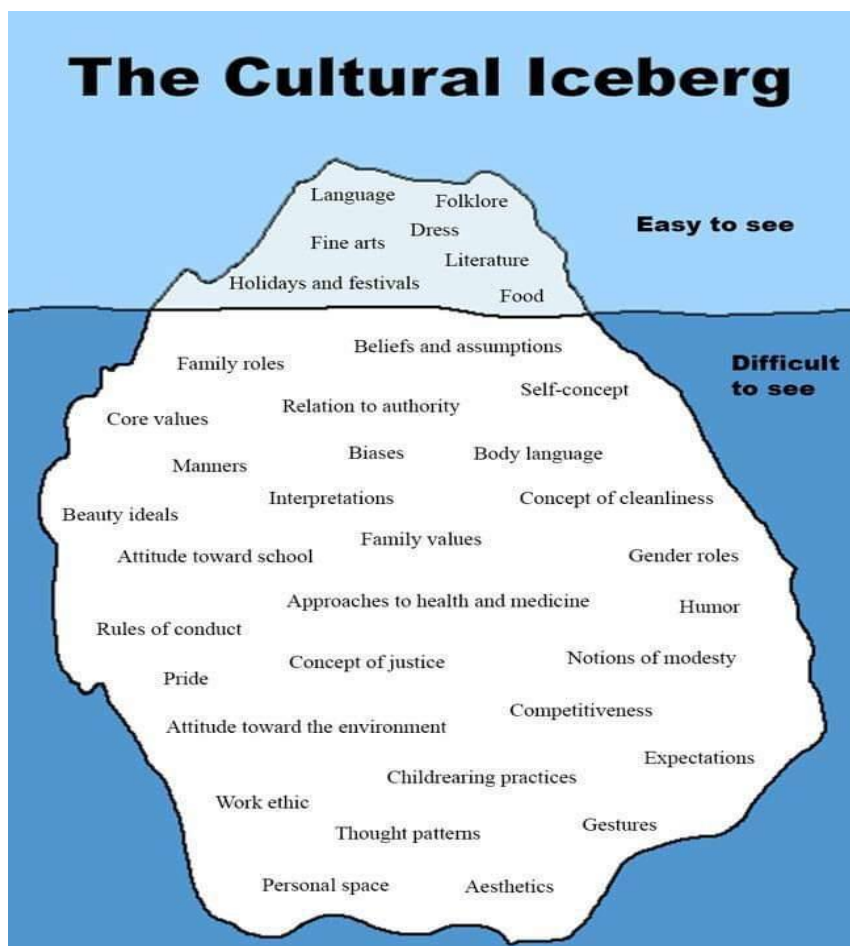


Figure 1. The cultural iceberg (Source: <http://www.janinesmusicroom.com/the-rest-of-the-iceberg.html>)

It should not go without saying that culture is not necessarily uniform; that is, each region, country and language host different cultures and beliefs. Therefore, when people try to communicate with or try to tell something to each other, there may be many cross-cultural errors or misunderstandings resulting from their lack of background knowledge about each other because “language is not simply sending or receiving information, but it functions as a social behaviour in certain cultural context” (Ilmu, 2015, p. 3). To prevent such cross-cultural misunderstandings, a person needs to improve his/her Intercultural Communicative Competence (ICC), which has been dealt with in the following part of this study.

Intercultural Communicative Competence (ICC)

Intercultural Communicative Competence (ICC) can be defined as “the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and the ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 10). In a similar vein, Chen and Starosta (1999) have defined the ICC as “the ability to effectively execute communication attitudes that negotiate each other’s cultural identity in a culturally diverse environment” (p. 28). ICC is a key factor in effective cross-cultural communication. Tran and Seepho (2015) assert that people need ICC as a vital skill to be able to survive in the multicultural communication environment of the 21st century. According to Thao and Tai (2017), ICC is essential because “one’s knowledge, skills of interpreting, discovering, analyzing, and critical awareness will allow him or her to cope with multicultural differences to effectively and appropriately interact with others in a globalized community” (p. 633).

Exposure to the target language has been perceived as necessary and beneficial throughout the process of second/foreign language learning; similarly, the necessity and value of getting exposed to the *target*

culture has also been underscored for the development of the ICC. As an example, Boye (2016) argues that “the time in an English-speaking country is inherently beneficial for the students’ learning of English and ICC development” (p. 23). Fantini (2003) defines ICC as “the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (p. 1). For Vyas and Patel (2009), ICC refers to certain society norms and the undeclared rules that define acceptable or unacceptable behaviours. “ICC implies knowledge of many aspects of society and culture: forms of address, choices of register and style, differences between social and regional dialects, as well as social values attached to these differences” (Gulbinskienė & Lasauskienė, 2014, p. 153) and both linguistic and cultural competences are needed to be successful in the intercultural communication context. As Baker (2011) argues, the knowledge of grammar and lexis and the phonology of a linguistic code is not sufficient for successful intercultural communication; it should be supported by the diverse sociocultural context where the negotiation of meaning, roles, and relationships take place. Baker (2015) states that “the focus is on communication between participants with different linguaculture backgrounds” (p. 131). In other words, interactions between non-native and non-native speakers as well as non-native and native speakers need to be incorporated considering the lingua franca status of English language. Baker (2009) believes that the mother tongue of the learners and their cultural identity cannot be expected to be abandoned to adapt to the norms of the native speaker communication. Instead, Baker (2009) argues that participants should “show a willingness to accept miscommunication, and be prepared initially to be viewed as a representative of the perceived cultural values of their L1” (p.79) in an intercultural communication. This willingness clearly refers to the development of strategic competences of the speakers in that they need to be able to repair any possible breakdowns throughout the communication process.

Byram’s (1997) ICC model comprises of skills, knowledge and attitudes that include critical cultural awareness, interpreting and discovering, and political education. In Byram’s (1997) view, an interculturally communicative competent person should be able to take into consideration his/her own and the others’ needs, values and ideas, communicate effectively, form an interaction between people from different backgrounds and always take a step to improve his communicative skills. “Intercultural speakers or mediators are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity” (Byram, *et al.*, 2002, p. 5). Therefore, an interculturally communicative competent individual is also expected to be able to mediate between two parties from diverse cultural backgrounds with the help of his/her multiple identities by overcoming stereotypes. Although the model of Byram (1997) can be applied to many diverse learning environments, Baker (2009) criticizes Byram’s primary emphasis on the European context and communication between L2 learners and native speakers in a particular classroom setting. In a similar vein, Risager (2007) argues that only the European notion of language is supported by Byram by not referring to the connection between English and various cultures; as a result, the importance of diversity in L2 culture pedagogy has been neglected. The current ICC concept has been expanding in the foreign language learning and teaching field. Guilherme (2002) takes a post-modernist view on culture and identities in terms of teaching them in a holistic way. As a more recent approach, Baker (2011) suggests more critical approach to culture with the representation of local, national, and transnational cultures presented in classrooms.

Communicative Competence and ICC

The ability to use the language in a proper manner produces communicative competence. It is defined by Chen (1990) as the effective and appropriate behaviour of communication in a particular environment in which individuals fulfil their own communication goals. The communicative competence model of Canale and Swain (1980) consists of *grammatical competence*, *sociolinguistic competence*, *discourse competence* and *strategic competence*. According to Canale and Swain, grammatical competence includes “knowledge of lexical items and the rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology” (1980, p. 29). While “sociolinguistic competence is made up of two sets of rules: sociocultural rules and rules of discourse” (Canale & Swain, 1980, p. 30), strategic competence includes “verbal and nonverbal communication strategies that may be called

into action to compensate for breakdowns in communication” (Canale & Swain, 1980, p. 30). Then, Canale (1983) added discourse competence, which is defined as the mastery of rules that adjusts ways where meanings and forms are combined to get a meaningful written and spoken texts. Regarding these four components of communicative competence, Fantini and Tirmizi (2006) argued that when a person learns a different language and wants to communicate with the speakers of that language, this person, for this new situation, needs to improve ICC as another communicative competence.

However, the traditional communicative competence model of Canale and Swain (1980) has been subject to criticism by Alptekin (2002) as it includes strict native speaker norms within the culture of the target language and fails to represent the lingua franca position of English. As such, Alptekin (2002) argues that aiming at native speaker norms is utopian, unrealistic and constraining for all the stakeholders. Rather than native speaker norms, successful bilinguals who are interculturally competent need to be considered as models for the learners. Similarly, Leung (2005) has criticized the traditional model by stating that there is still a controlling and restricting perception of the standardized native speaker of English even though the native speaker norms can be critiqued more freely in a new intellectual space. Baker (2011) has critiqued the linguistic boundaries by asking “Is English inevitably linked to these native speaker contexts even when used in very different settings?” (p. 64). Language cannot be culturally-neutral as it is used for communication that contains individuals, purposes and places. Alptekin (2002) argues that with the status of lingua franca, English is mostly used for instrumental factors such as business, academic or commercial purposes. Accordingly, the interactions between non-native speakers in English have increased; and it brings the idea that the communicative behaviour should be reconceptualised in relation to the new status of English as an International Language (EIL). In this context, Alptekin (2002) claims that “a new pedagogic model is urgently needed to accommodate the case of English as a means of international and intercultural communication” (p.63). This new model should regard EIL and aim for interculturally competent successful bilinguals who can operate both in local and international settings.

Council of Europe – Plurilingual and Pluricultural Citizens

So far, European countries have been the ones that have valued ICC in their curriculum and program the most. The Council of Europe’s (CoE) Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a significant worldwide document that recommends the integration of culture into the process of language teaching. One of the main goals of interculturality is to “help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors” (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 7). The CoE has recently published a compendium to the CEFR with the aim of reinterpreting the configuration of language learning (CoE, 2017). The compendium defines the shift in the ultimate aim of language education from “native speaker mastery model” towards “plurilingual and pluricultural competence” (CoE, 2017, p. 35). The value of a linguistic and cultural repertoire within an individual has been emphasized by the plurilingual vision of language education (CoE, 2017). Learners start to use the target language as a vehicle for communication as they act as social agents (CoE, 2017).

Another important document published by the CoE is the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL), the targeted users of which are pre-service and in-service language teachers as well as teacher trainers. According to Newby, *et al.*,

The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) is a document for students undergoing initial teacher education. It will encourage you to reflect on your didactic knowledge and skills necessary to teach languages, helps you to assess your own didactic competences and enables you to monitor your progress and to record your experiences of teaching during the course of your teacher education (2007, p. 5).

It builds on insights from the CEFR and the *European Language Portfolio (ELP)* as well as the *European Profile for Language Teacher Education (EPLTE)*. The portfolio offers professional

growth through self-assessment. It reflects the important aspects of language that is linked to communication. The EPOSTL includes methodological insights into teaching of culture of the language as well. With regard to cultural aspects, the portfolio provides student teachers to conduct self-assessment on whether they can select activities that improve students' intercultural competence, "create opportunities for learners to explore the culture of target language communities out of class" (Newby, *et al.*, 2007, p. 29) , "make learners aware of the interrelationship between culture and language" (Newby, *et al.*, 2007, p. 29) and "assess the learner's ability to respond and act appropriately in encounters with the target language culture" (Newby, *et al.*, 2007, p. 56). As can be understood, the value of intercultural competence in the process of foreign/second language learning process has been welcomed and appreciated by the countries across Europe.

Previous Studies on ICC in English Language Teaching

There have been several studies that investigate the ICC with a specific view to language teaching and learning. To start with, Young and Sachdev (2011) investigated experienced teachers' beliefs and practices about ICC in the US, the UK and France. The results revealed that teachers' attitudes towards ICC were mostly positive; however, it was stated that their teaching priorities were not related to interculturality. Syllabi and textbooks did not support intercultural approaches for language learning. Similarly, Ahnagari and Zamanian (2014) conducted a study in Iran Language Institute with 48 intermediate participants. They aimed to investigate the effect of intercultural text on learning. The findings showed that the experimental group which obtained extra intercultural text outperformed the control group. In a similar vein, Lázár (2015) conducted a web collaboration project by providing an *incountry* experience to develop some components of ICC. The activities of the online collaboration such as presenting students' cities and exploring the others' hometowns, discussing food, songs and customs were adapted to students' local curricula. The analysis of portfolios, forum posts and questionnaires revealed that after five months with online working, students obtained successful intercultural communication.

As for the studies conducted in the Turkish context, Atay (2009) conducted a study to investigate language teachers' attitudes towards teaching intercultural competence. The results showed that teachers had positive attitudes towards the integration of culture in language education; yet, they could not perform the cultural practices in their classrooms. Similarly, Çalışkan (2009) investigated the perceptions of English preparatory students about the target culture in English language classes by exploring the influences of sex, age and students' experiences in the USA or England. The findings showed that most of the participants had positive attitudes towards target culture learning. The age and gender of the students played an important role in that female and younger participants were more positive to learning target culture. Findings also revealed that most students strongly prefer to get cultural information via video films and documentaries. In a similar fashion, Hismanoglu (2011) examined the relationship between ICC learning, language proficiency, experience of target culture and formal education. According to the findings, significant differences did not exist between the high and low linguistic proficient students and they all had a high level of ICC. However, the students who had the experience of living abroad had higher level of ICC than those who did not. Güven (2015) attempted to find out Turkish university preparatory class students' attitudes towards learning ICC in EFL classrooms. The analysis of the data showed that students generally had positive attitudes towards learning ICC. It was found that such factors like gender, medium of instruction and proficiency levels did not play an important role in students' attitudes. However, the social sciences department students' attitudes towards learning ICC were more positive when compared to natural sciences. Another study by Ergün (2016) aimed to analyze the difference between EFL learners with traditional and ICC integrated language instruction. The results showed that there was not significant improvement in students' intercultural communicative competence in terms of knowledge, skills and attitudes; however, intercultural communicative actions provided considerable development. The descriptive study of Gözgenç (2016) attempted to analyze whether the reading parts of Speakout course book series promote the acquisition of ICC of the learners. Findings of the evaluation indicated that reading content of the Speakout series is not sufficient to enhance students' ICC. Therefore, the researcher stated that educators need to give priority to intercultural elements while choosing the

course books. Parallel to the conclusions of Gözgenç's study, another research by Korkmaz (2009) supported the idea that there should be more intercultural items in textbooks of EFL classrooms. Finally, Güneş (2018) focused on the general perceptions of the learners about ICC before and after its implementation in the course and the teacher's reflections about ICC integrated lessons for professional development. The findings of the study indicated that there were important differences in learners' knowledge about different cultures after the implementation of ICC. The teacher's reflections showed that the materials used during the process kept learners interested and open to learn about new cultures. To conclude, several studies have been conducted regarding the ICC both nationally and internationally. Even though these studies declare positive perceptions towards the ICC, students' and instructors' knowledge and awareness of the ICC is regarded as insufficient. Thus, more studies are needed to examine and enhance the general perception levels. Seeing this gap, it has been decided to undertake the current research to find out the impact of studying abroad via Erasmus+ Programme on ICC.

Erasmus+ Programme

European Commission (2018) defines Erasmus+ as "the EU Programme in the fields of education, training, youth and sport for the period 2014-2020" (p. 5). According to European Commission (2018):

The Erasmus+ Programme is designed to support Programme Countries' efforts to efficiently use the potential of Europe's talent and social assets in a lifelong learning perspective, linking support to formal, non-formal and informal learning throughout the education, training and youth fields. The Programme also enhances the opportunities for cooperation and mobility with Partner Countries, notably in the fields of higher education and youth (p. 5).

The Erasmus+ Programme improves the learning of languages and promotes the linguistic diversity as well as intercultural awareness. Bennett (2004) stated that Erasmus experience was perceived as a contribution to participants' personalities in terms of intercultural competence, leading to a certain degree of ethnorelative perspective, where "one's own culture is experienced in the context of other cultures" (p.68). According to Dincer (2014), "students experience new cultures like their own cultures and impose their own cultural values while experiencing other cultures" (p. 66-67) with the Erasmus+ Programme and he underlined the importance of these types of exchange programmes for multi- and cross-cultural education, whereby the intercultural communicative competence of the participants can be improved. Thus, the Erasmus+ Programme provides the undergraduate level students with the opportunity to live and study in a different country. Such an experience will possibly bring with it such fringe benefits as learning about and living in different cultures and, as a result, improving the ICC of the participants.

Significance of the Study

As can be gathered from the preceding sections of the study, ICC is a vital element for people to interact with people of different linguistic and cultural backgrounds in a globalized world. It is both a worthwhile aim and a requirement to become a productive individual of growing multicultural community and a world citizen. There have been several national and international studies regarding the ICC so far. However, in Turkish context, the quality and quantity of relevant studies cannot be regarded satisfactory. It has been regarded as a necessity to raise the level of awareness on the significance of ICC. Therefore, the aim of the present study is to make a comparison between two groups of English Language Teaching Department students in terms of their intercultural attitude, knowledge, skill and action. More specifically, the groups consist of students who have participated in Erasmus+ Programme during their undergraduate education and those who have not participated in Erasmus+ Programme during their undergraduate education.

Research Questions

In line with the aim of the study, the following research questions are to be addressed:

1. How do the students who have participated in Erasmus+ Programme and those who have not perceive the ICC?
2. Is there a statistically meaningful and significant difference between the perceptions of the Erasmus+ Students group and non-Erasmus+ students group?

METHODOLOGY

The main purpose of the study is to investigate the perceptual differences between Erasmus+ Students' (students who have participated in Erasmus+ Programme) and non-Erasmus+ Students' (students who have not participated in Erasmus+ Programme). In this present study, descriptive quantitative research design has been used. According to Creswell (2013), this particular research design is mostly used in educational contexts because of its practicality and high reliability; however, descriptive research results are open to different interpretations and also it should be noted that it may ignore individualism. Additionally, a 5 point Likert-type format questionnaire has been utilized within the study; however, the participants may tend to answer questions in such a way that they believe expected of them; thus, weakening the reliability level of the findings as a result of "social desirability bias" (Dörnyei, 2007, p. 54). Consequently, both gathering and interpretation of the questionnaire have been made in a quantitative manner.

Sample/Participants

Participants

As mentioned above, participants in this study have been classified into 2 groups; namely, participants who have taken part in Erasmus+ project and who have not. Both groups have the same number of participants, 28 to 28. Erasmus group participants are Hacettepe University English Language Teaching Department graduates and students. Similarly, non-Erasmus students are from Süleyman Demirel University English Language Teaching Department.

Table 1. Erasmus students' demographic data

Gender	N	%
Female	23	82.0
Male	5	18.0
Total	28	100.0

Table 2. Non-Erasmus students' demographic data

Gender	N	%
Female	20	71.0
Male	8	29.0
Total	28	100.0

Table 3. Total demographic data

Gender	N	%
Female	43	77.0
Male	13	23.0
Total	56	100.0

Sampling

Because of the reachability of the intended type, the technique of *convenience sampling* (Dörnyei, 2007) has been utilized within the study. Due to the challenges in finding students who have

participated to an Erasmus+ programme, participation of Hacettepe University English Language Department has been requested and, in return, volunteers from Hacettepe University English Language Teaching Department have agreed to participate.

Instruments

Questionnaire

In order to test students' general knowledge about and attitude towards ICC, the questionnaire from Ergün (2016) has been employed in this study. However, the original form of the questionnaire was a checklist, which has been taken from the original document by the CoE (Barrett & Huber, 2014). The 28 sentences in the original checklist have been transformed into a 5 point Likert-type format questionnaire (5 = strongly agree; 4 = agree; 3 = neutral; 2 = disagree; 1 = strongly disagree) in English and it has been used to collect the required data. The questionnaire can be examined in 4 subsections; namely, *Attitude*, *Knowledge*, *Skill*, *Action* and each subsection consists of 7 questions trying to investigate students' attitudes, knowledge and abilities regarding different cultures and implementations of these aspects in their daily lives. Although the questionnaire has been implemented in Turkish context previously by Ergün (2016), the reliability level of the questionnaire has been recalculated for the specific context in which the present study has been conducted.

Data collection procedures

Firstly, the questionnaire has been uploaded to Google Docs. In the form, participants have filled in their demographic data first. Then they have been asked to give an answer to all of the questions in order to finish the questionnaire. As a next step, 28 non-Erasmus, 3rd grade students from Süleyman Demirel University English Language Teaching Department have been gathered in a hall. Via using their mobile phones, they have entered their answers. In case they could have a problem, the researchers were also present in the hall and they provided help and clarification when the students had problems in terms of understanding the terminology in the questionnaire. Finally, in order to collect data from Erasmus-students, an online group of Hacettepe students and graduates has been benefitted. The questionnaire has been posted online and the results have been gathered. While collecting the data from the participants, their consents have been taken in terms of using their data for the purpose of this study.

Data analysis

In order to check the reliability level of the implemented questionnaire, SPSS version 22 has been utilised. Kaiser Meyer Olkin (KMO) sample adequacy test has been used so as to check the applicability of the data collection tool. Lastly, to crosscheck the reliability score obtained by the KMO test, Cronbach Alpha Coefficient has been applied. According to Ho (2014), in order to check a test's reliability level, Cronbach's alpha can be used and if the score taken via Cronbach's alpha is higher than ,80, it can be concluded that the items in the questionnaire are reliable and the test is consistent in itself. Similar to Ergün (2016), the test's reliability level has been found to be appropriate for implementation with a score of ,919.

Table 4. Reliability statistics

Cronbach's Alpha Based on		
Cronbach's Alpha	Standardized Items	N of Items
,919	,923	28

RESULTS and DISCUSSION

In this part of the study, the two research questions given above have been dealt with under two sections. In the first part, general perception of the students regarding ICC has been discussed and compared. In the second part, the question whether there are significant and meaningful differences in terms of the perceptions of Erasmus+ students and non-Erasmus+ students has been answered and discussed and the items of the questionnaire have been shown.

Research Question 1: How do the students who have participated in Erasmus and those who have not perceive the ICC?

The questionnaire, as a whole, tries to have a general look upon participants' perceptual levels regarding ICC. In order to have a deeper look, the means of the two groups need to be examined. According to Ho (2014), in order to understand if there is a tendency towards a phenomenon, one may use the mean of the scores as a central tendency measure. Therefore, it can be concluded from Table 5. that Erasmus Students (ES) group has a positive tendency towards ICC as a whole.

Table 5. Means of the ES group

Number of Items	28
Mean	4,6188
Median	4,6607
Std. Deviation	,25507
Minimum	4,00
Maximum	4,96

Since the questionnaire is consists of 5 point Likert-type format items, the maximum score is 5. As can be seen in the table, the mean score of the ES group is 4.6 out of 5. Therefore, it can be inferred that the ES group has a positive tendency towards the concept of ICC. Similarly, when looked at the results of the non-Erasmus Students (NES) group, one can conclude that they nearly have the same results. As can be seen in Table 6., their tendency towards ICC is also high.

Table 6. Means of the NES group

Number of Items	28
Mean	4,2418
Median	4,25
Std. Deviation	,39967
Minimum	3,29
Maximum	5

Table 6. shows that the mean score of the NES group is 4,2 out of 5. In comparison to the mean score of the ES group, the mean score of the NES group is a bit lower. In this respect, the results of this study are consistent with Atay (2009), who has investigated ICC perceptions of the in-service English teachers and demonstrated a positive tendency towards the concept of ICC. Even though the participants' profiles and experiences in the two studies' may differ, the results can be interpreted as consistent across the two studies. However, the findings of this study are not consistent with the findings in Baroudi (2017), in which the ICC levels of English Language Teaching (ELT) students are at a moderate level. All in all, it can be concluded that both groups have positive tendencies towards ICC. It should also be noted that the mean score of the NES group is a lower than that of the ES group, which implies that Erasmus+ Programme has a facilitative influence on the ICC perception of the participants. In the next part of the study, the results of the t-Test applied to these 2 groups of scores will be presented and discussed with a specific view to the second research question.

Research question 2: Is there a statistically meaningful and significant difference between the perceptions of the Erasmus+ Students group and non-Erasmus+ Students group?

The findings of the first research question clearly demonstrate that ICC has been welcomed and appreciated by both the ES group and the NES group. However, the mean score of the NES group is a bit lower than that of the ES group. Accordingly, the second research question aims to identify if the difference is statistically significant and meaningful. As Ho (2014) stated, if p (sig. 2 – tailed) is lower than 1 ($p < 1$), then there is a significant difference between the scores of the two groups. Table 7 shows the results of the t-Test conducted with the aim of identifying the significance of the difference.

Table 7. t-Test results for the whole questionnaire

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
2,630	,111	4,207	54	,000	,37694	,08960	,19729	,55658

As can be seen in Table 7., with a score of ',000'', it can be concluded that there is a statistically significant difference between the mean scores of the two groups. And since the means of the ES group is higher than the NES group, it can be inferred that the students who have participated in Erasmus+ Programme exhibit more positive attitudes towards ICC as a whole. Hismanoglu (2011) stated that studying in foreign countries helps students to develop their ICC. Similarly, in the present study, the interpretation that having the opportunity to live in a different country might contribute positively to the development of ICC of the students can be arrived at. In a similar way, Almarza, *et al.* (2015) concludes that exchange program students have high ICC levels. As has been highlighted in the previous parts of the study, Erasmus+ Programme experience possibly renders the students more knowledgeable about and tolerant to the peculiarities of other cultures.

Additionally, as has been aforementioned, the questionnaire consists of four sub-sections (namely; *Attitude, Knowledge, Skill, Action*) and each of these sub-sections involves seven descriptor items. In the following sections of the study, these four sub-sections of the questionnaire have been analysed and the results of the analyses have been discussed.

Attitude Section

As Ajzen (1993) stated, an attitude is a person's tendency to express appreciation or displeasure to a behaviour, person or incident. As a result, this part of the questionnaire has mainly aimed to reveal the participants' attitudes towards ICC. On an attitudinal basis, it can be argued that if the results are high, then their tendency towards ICC can be considered as high.

Table 8. Attitude section items and means

	Means of ES	Means of NES	Total of Means
1. I value cultural diversity and pluralism of views and practices.	4,89	4,39	4,64
2. I respect people who have different cultural affiliations from mine.	5	4,89	4,95
3. I am open to, curious about and willing to learn from and about people who have different cultural orientations and perspectives from mine	4,96	4,5	4,73
4. I am willing to empathise with people who have different cultural affiliations from mine.	4,92	4,57	4,75

5. I am willing to question what is usually taken for granted as 'normal' according to my previously acquired knowledge and experience.	4,53	4	4,27
6. I am willing to tolerate ambiguity and uncertainty.	4	3,89	3,95
7. I am willing to seek out opportunities to engage and co- operate with individuals who have different cultural orientations and perspectives from mine.	4,71	4,53	4,63

Table 8. presents an investigation on students' general attitudes in an intercultural context. The biggest difference between the mean scores of the two groups is in the 5th item which tries to ask participants whether they question their 'standards'. From the results it can be seen that the ES group seem to question their norms more than the NES group. This may have resulted from their experiences in foreign cultures and from their foreign friends. It might be also concluded that their horizons and perspectives alter in a broader manner. Among the seven items within the attitude section, the lowest item is the 6th item for both the ES and the NES group. More specifically, it seems surprising that the ES group has not shown much tolerance towards ambiguity even though they have been abroad and may have encountered unexpected and ambiguous experiences. This finding implies that having been abroad may not have an observable impact on tolerance of ambiguity. However, this item emerges a new research topic in itself which needs to be investigated more.

Table 9. t-Test results for attitude section

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
9,684	,003	3,839	54	,000	,321429	,083726	,153569	,489289

Looking at the information emerged from attitudinal differences between the ES group and the NES group, a significant difference can be inferred with a score of ,000. As can be seen in Table 9., the mean difference between the two groups is ',32'. Consequently, it can be concluded that the ES group exhibits more positive attitudes towards ICC than the NES group. This finding supports the claim that studying abroad contributes to the ICC of the students.

Knowledge Section

According to Bolisani (2018), knowledge is defined as a reasonable true belief. Hence, it is an important factor in terms of ICC. Therefore, this part of the questionnaire aims to take a general look upon the participants' knowledge about ICC and related problems that may occur in an intercultural context. If a person is not aware of other cultures, consequently, it would not be justified to expect the person to have a high level of ICC perception.

Table 10. Knowledge section items and means

	Means of ES	Means of NES	Total of Means
8. I understand the internal diversity and heterogeneity of all cultural groups.	4,68	4,32	4,5
9. I am aware of and understand my own and other people's assumptions, preconceptions, stereotypes, prejudices, and overt and covert discrimination.	4,64	4,35	4,41
10. I understand the influence of one's own language and cultural affiliations on one's experience of the world and of other people.	4,92	4,46	4,70
11. I am aware of the fact that other peoples' languages may express shared	4,78	4,57	4,68

ideas in a unique way or express unique ideas difficult to access through one's own language(s).

12. I am aware of the fact that people of other cultural affiliations may follow different verbal and non-verbal communicative conventions which are meaningful from their perspective. 4,89 4,5 4,70

13. I have the knowledge of the beliefs, values, practices, discourses and products that may be used by people who have particular cultural orientations. 4,5 4,28 4,39

14. I understand processes of cultural, societal and individual interaction, and of the socially constructed nature of knowledge. 4,71 4,39 4,55

As can be seen in the Table 10., knowledge section has tried to investigate participants' existing level of information as to different cultures' beliefs, values, implementations and participant's awareness about stereotypes, prejudices and differences between cultures. The biggest difference between the mean scores of the groups can be observed in the 10th item, which has tried to gather data about participants' opinions on peoples' world view, whether peoples' culture and language change the way people tend to act and feel in certain circumstances. In line with the linguistic relativism interpretation of the Sapir-Whorfian hypothesis, the language people speak tends to influence how they perceive the world around them. From this result, it can be concluded that studying abroad might have a positive impact on participants' awareness about different world views and how they change in accordance with cultures and languages. Among the seven items within the knowledge section, the lowest item is the 13th item for both the ES and the NES group. From this sense, it might be concluded that the difficult-to-see (see Figure 1) knowledge of culture, which is referred to as little 'c' culture, has not been wholly realized by both groups.

Table 11. t-Test results for knowledge section

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference			
F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
2,055	,157	3,118	54	,003	,29592	,09490	,10565	,486619

As can be seen in Table 11., the mean difference between the two groups is ',29'. Therefore, it can be concluded that there is not a huge gap between the means of the two groups. Indeed, knowledge section has been the part with the least mean difference. Also, the *p* score is ',003'. From this perspective, it can be inferred that, even though there is not a big difference between the mean scores, there is, still, a statistically significant difference between the mean scores of the ES and the NES groups.

Skill Section

As stated by Attewell (1990), skill refers to competence or proficiency. Therefore, this section of the questionnaire has generally focused on participants' proficiencies towards ICC. In other words, whether they can repair an intercultural problem and how they react in an intercultural setting is focused on in this section of the questionnaire.

Table 12. Skill section items and means

	Means of ES	Means of NES	Total of Means
15. I am able to decentre from my perspective and to take other people's perspectives into consideration in addition to mine.	4,46	4,14	4,30
16. I am able to discover information about other cultural affiliations and perspectives.	4,75	4,44	4,60
17. I am able to interpret other cultural practices, beliefs and values and relating them to mine.	4,64	4,42	4,54
18. I am able to understand and respond to other people's thoughts, beliefs, values and feelings.	4,82	4,42	4,63
19. I am able to adapt my behaviour to new cultural environments – for example, avoiding verbal and non- verbal behaviours which may be viewed as impolite by people who have different cultural affiliations from mine.	4,60	4,17	4,39
20. I am able to manage breakdowns in communication.	4,25	3,82	4,04
21. I am able to act as a mediator in intercultural exchanges, and translate, interpret and explain.	4,39	3,64	4,02

It can be understood from Table 12. that questions are focusing on students' abilities in intercultural contexts. The greatest difference between the mean scores of the groups can be observed in the 21st item, which attempts to investigate whether participants conduct themselves as a mediator in intercultural domains. Within this aspect, it can be seen that the ES group has more inclination towards the skill of mediating. This may be because of the experiences that the ES group has faced during the time they have spent abroad. They have possibly encountered more chances to be able to act as a mediator. Therefore, having the opportunity to interact with people from other cultures and practice them gradually might have contributed to the skill of mediating. In addition, as can be seen in Table 12., the mean scores of the two groups can also be regarded as low for the 20th item in the skill section. Both groups seem to think that they are lacking the strategic competence that might help them maintain a healthy conversation by repairing possible breakdowns throughout the conversation. In fact, as a component of communicative competence, strategic competence is crucial for the students as it will render them fluent and competent in an intercultural context.

Table 13. t-Test results for skill section

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference			
F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
1,736	,193	3,743	54	,000	,41582	,11109	,19310	,63853

As can be seen in Table 13., the mean difference between the two groups is ,41, which is the second highest in the whole questionnaire. Thus, this can be interpreted as the ES group has shown more positive inclination towards ICC than the NES group. Also, it can be concluded that with a score of ,000, there is a statistically significant difference between the ES and the NES. This can refer to a difference on students' competences regarding ICC. Ultimately, it can be inferred that the NES group are aware of ICC but sometimes fail to understand or think what they can do about a problem that has occurred due to cross-cultural differences or lack of knowledge.

Action Section

As its name suggests, action is the process of doing something to realize something or to cope with a situation. Therefore, this section of the questionnaire bears the most striking differences because this

part has originally aimed to test participants' actions as well as actual implementations of ICC in their daily lives or occasions they have come across.

Table 14. Action section items and means

	Means of ES	Means of NES	Total of Means
22. I seek opportunities to engage with people who have different cultural orientations and perspectives from mine.	4,64	3,89	4,27
23. I interact and communicate appropriately, effectively and respectfully with people who have different cultural affiliations from mine.	4,78	4,32	4,55
24. I cooperate with individuals who have different cultural orientations on shared activities and ventures, discuss differences in views and perspectives, and construct common views and perspectives.	4,71	4,07	4,39
25. I challenge attitudes and behaviors (including speech and writing) which contravene human rights, and take action to defend and protect the dignity and human rights of people regardless of their cultural affiliations	4,17	4,07	4,12
26. I intervene and express opposition when there are expressions of prejudice or acts of discrimination against individuals or groups.	4,42	3,82	4,13
27. I challenge cultural stereotypes and prejudices.	4,10	3,78	3,95
28. I encourage positive attitudes towards the contributions to society made by individuals irrespective of their cultural affiliations.	4,53	4,07	4,30

As can be seen in Table 14., as the items are related to actions in intercultural contexts, real life incidents have been covered by the questionnaire. From this perspective, this section of the questionnaire can shed light on students' actions towards different cultures. The items in this section of the questionnaire have aimed to uncover whether they are seeking opportunities to interact and cooperate with people who have different cultural backgrounds or how they can overcome problems related to culture such as violation of human rights, prejudices, and stereotypes. The biggest difference between two groups of mean scores can be observed in the 22nd item, which tries to reveal whether students try to create chances to interact with people from other cultures. Apparently, the ES group has more attempts to contact with people from other cultural affiliations, which might be due to their experiences during their participation in the Erasmus+ Programme. Surprisingly, even though the NES group are future language instructors, they seem to be indecisive about the item and lacking the motivation to do so. In a similar way, it might be understood from the 27th item that, even though students participate in an exchange programme and live temporarily in a foreign country, the stereotypes in their minds towards other cultures are not totally removed.

Table 15. t-Test results for action section

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
					95% Confidence Interval of the Difference			
F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
,288	,594	3,319	54	,002	,480	,14451	,18986	,76933

As can be observed in Table 15., the mean difference between the ES group and the NES group is ,48. This finding clearly indicates that the ES group shows more positive inclination in applying their prior knowledge to solve cross-cultural problems and misunderstandings they encounter in their daily lives. In addition, *p* score is ,002; thus, it can be inferred that there is a statistically significant difference between the ES group and the NES group. Another conclusion that can be drawn from these results is that, despite the general knowledge of the NES group in terms of ICC, they seem to fail to implement this knowledge in their daily lives. To sum up, a statistically significant difference between the two

groups' (ES – NES) perceptions towards ICC has been observed as a result of the analyses conducted. To be more specific, although the participants claim to know about and respect other cultures, they tend not to reflect their awareness in their daily lives through their actions. However, as this finding has not been supported by observations of the participants' real life behaviours, it would be justified to argue that, under the effect of "social desirability bias" (Dörnyei, 2007, p. 54), the participants in the ES group may have answered the questions in the action section of the questionnaire in a way that they believe researchers expected them to act. As a result, the findings may have been contaminated to some extent.

CONCLUSION

The study has aimed to make a comparison in terms of participants' intercultural *attitude, knowledge, skill* and *action* between two groups of English Language Teaching Department students; namely, the students who have participated in Erasmus+ Programme during their undergraduate education and those who have not participated in Erasmus+ Programme during their undergraduate education. This study has revealed that both the ES and the NES groups have positive inclination towards the concept of ICC. However, the findings of the analyses demonstrate that there is a statistically significant difference between the ES group and the NES group students in terms of their general perceptions towards ICC. The questionnaire that has been employed within this study is comprised of four different sections; namely, *Attitude, Knowledge, Skill, and Action*.

Attitude section has tried to reveal participants' appreciations and displeasures of ICC. From the results of the attitude section of the questionnaire, it has been concluded that there is a statistically significant difference between the ES group and the NES group. The least difference between the participants' mean scores has been observed in the knowledge section. This part of the questionnaire has tried to get information about participants' general beliefs and awareness of ICC. From the results of the knowledge section, it can be concluded that even though the NES group students have not participated in Erasmus+ Programme, their awareness of ICC is still high. The underlying reason of this tendency can be attributed to the fact that they are studying at ELT departments. As for the skill section, the results are nearly similar. Skill section has targeted to view participants' competences of solving possible problems that may occur in an intercultural context. It has been inferred that there is a significant difference between the mean scores of the groups. The maximum difference, however, has been observed in the action section. This part has tried to uncover if students implement their answers in their daily lives or in problematic situations. Although most participants have displayed positive tendencies toward ICC in the attitude, knowledge and skill sections, looking at their answers in the action section, it can be concluded that even if their knowledge is high regarding ICC, they seem to fail to transform their knowledge and attitude into action in their daily lives. To sum up, in this study, a general perceptual questionnaire has been used, and the results clearly indicate that even if both ES and NES group students' tendencies towards ICC are high, there is a significant difference between them. Thus, the conclusion that can be drawn from these findings is that Erasmus+ Programme has a positive influence on students regarding their perceptions towards ICC. As a result, it would be justified to argue that the quantity and quality of these types of exchange programmes should be increased. However, it should not be ignored that the data obtained from the participants via the questionnaire may not reflect participants' real perceptions towards ICC. It is possible to speculate that they basically might not put their perceptions into action in their daily lives even though they have shown high inclinations towards ICC. To overcome this weakness, a more comprehensive and longitudinal study can be conducted on the concept of ICC that employs an observational research design with the aim of verifying and crosschecking the data gathered from quantitative data collection tools.

REFERENCES

- Ahnagari, S. & Zamanian J. (2014). Intercultural communicative competence in foreign language classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(11).
- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude-behavior relation. *New directions in attitude measurement*, 41-57.
- Almarza, G.G., Martínez, R. D., & Llavador, F.B. (2015). Profiling the Intercultural Communicative Competence of university students at the beginning of their Erasmus placements. *Procedia-Social and behavioral Sciences*, 173, 43- 47.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kashioglu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.
- Attewell, P. (1990). What is skill?. *Work and occupations*, 17(4), 422-448.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Baker, W. (2009). *Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education*. University of Southampton.
- Baker, W. (2011). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70.
- Baker, W. (2015). Research into practice: cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130–141.
- Baroudi, F. (2017). *Intercultural communicative competence (ICC) in ELT classrooms*. Unpublished master's thesis. East Mediterranean University, North Cyprus.
- Bolisani, E. & Bratianu, C. (2018). *Emergent knowledge strategies: Strategic thinking in knowledge management*. Springer International Publishing.
- Boye, S. (2016). *Intercultural communicative competence and short stays abroad: Perceptions of development*. Waxmann. Münster: New York.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. Strasbourg.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1).
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division/ Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2017). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, G. M. (1990). *ICC: Some perspectives of research*. Paper presented in the Annual Meeting of the Eastern Communication Association. April 1990.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çalışkan, G. (2009). *Creating cultural awareness in language teaching*. Unpublished master's thesis. Hacettepe University, Ankara.
- Dincer, S. (2014). Erasmus exchange programme on cross- and multicultural education. *The Małopolska School of Economics in Tarnów Research Papers Collection*, 25(2).
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: OUP.
- European Commission. (2018). *Erasmus+ Program Guide* [online, accessed: Version 1 (2018): 25/10/2017].
- Ergün, S. G. (2016). *Investigating the effects of intercultural communicative competence integrated instruction through the development of intercultural communicative competence scales*. Unpublished master's thesis. Bahçeşehir University, İstanbul.
- Fantini, A. E. (2003). *About intercultural communicative competence: A construct*. Retrieved January 15, 2012 from http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. World Learning Publications.

- Gözgenç, G. S. (2016). *Acquiring intercultural communicative competence from coursebooks: An analysis of reading activities in the coursebook "speakout"*. Unpublished master's thesis. Çağ University, Mersin.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gulbinskiene, D., & Lasauskiene, R. (2014). Intercultural communicative competence (ICC) of EFL students at university level. *Man and the Word / Foreign Languages*, 16(3), 150–59.
- Güneş, G. (2018). *Implementation of intercultural communicative competence (ICC): Perceptions of learners and their teacher in an EFL classroom*. Unpublished master's thesis. Bahçeşehir University, İstanbul.
- Güven, S. (2015). *EFL learners' attitudes towards learning intercultural communicative competence*. Unpublished master's thesis. Bilkent University, Ankara.
- Hismanoğlu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 805-817.
- Ho, R. (2013). *Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Ilmu, D. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Journal of Education*, 15(1), 1-10.
- Jabeen, F., & Shah, S. K. (2011). The role of culture in ELT: Learners' attitudes towards the teaching of target language culture. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 604-613.
- Korkmaz, İ. (2009). *A descriptive study on the concepts of culture and multiculturalism in English language coursebooks*. Unpublished master's thesis. Trakya University, Edirne.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: OUP.
- Lázár, I. (2015). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43(2), 208-221.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages. a reflection tool for language teacher education*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing, <http://epostl2.ecml.at>.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328.
- Parmenter, L. (2003). *Describing and defining intercultural communication competence: international perspectives*. In Byram, M. (Eds.), *Intercultural competence* (pp. 119–143). Strasbourg: Council of Europe.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tran, T. Q., & Seepho, S. (2015). An instruction design model for intercultural language teaching: A proposed model. *Humanising language teaching*, 17(1).
- Thao, Q. T. & Tai, P.T. (2017). *The importance of intercultural communicative competence in English language teaching and learning*. Innovation and creativity in teaching and learning foreign languages Conferans, At: HCMC Open University
- Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98.
- Vyas, M. A., & Patel, Y. L. (2009). *Teaching English as a second language: A new pedagogy for a new century*. PHI Learning Private Limited.



SDU International Journal of Educational Studies

Effect of Pre-School Education on Reading and Writing Success of Primary School Students

Fatih Gürbüz¹, Alaaddin Tehci²

¹Bayburt University

²Ministry of National Education

To cite this article:

Gürbüz, F. & Tehci, A. (2019). Effect of pre-school education on reading and writing success of primary school students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 18-30. DOI: 10.33710/sduijes.528753

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Başarısına Etkisi Effect of Pre-School Education on Reading and Writing Success of Primary School Students

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ*, Alaaddin TEHCİ†

¹Bayburt Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-9200-9202

²Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0001-6236-4852

Geliş Tarihi: 18/02/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 10/04/2019

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimin ilk okuma ve yazma başarısına etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın uygulaması, Erzurum ilindeki devlet ilkokullarından kolay örnekleme tekniği ile seçilen ilkokullarda öğrenim gören 116 ilkokul birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın verileri “öğrenci bilgi formu”, “okuma ölçeği” ve “yazma ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Fark Testleri (ikili gruplarda bağımsız örneklem t-testi, üçlü ya da daha fazla gruplarda ise tek yönlü ANOVA testi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir: Okul öncesi eğitimi alan ve okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ilk okuma ve yazmada daha başarılıdır. İlkokul birinci sınıfta cinsiyetin, ilk okuma ve yazma başarısı üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarını etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre ilk okuma ve yazmada daha başarılıdır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne veya baba eğitim düzeyleriyle ilk okuma veya ilk yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Öğrencilerin anne veya baba eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma veya ilk yazma başarıları da yükselmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, İlk okuma, İlk yazma.

Abstract

The aim of the study is to determine the influence of pre-school education on the first reading and writing success. The application of the study was carried out on 116 primary school first grade students who are selected from state primary schools in Erzurum, by easy sampling technique. The data required for this research in the descriptive screening model were collected with the student information form, reading scale and writing scale. Difference Tests (independent sample t-test in two groups and one-way ANOVA test in three or more groups) were used for analysis of the data. The results of the study can be summarized as following: In the first reading and writing, there are significant differences between primary school first grade students receiving pre-primary education and primary school first grade students not receiving pre-primary education. Students who receive pre-school education are more successful at first reading and writing. In primary school first grade, gender has no effect on initial reading and writing success. The socio-economic of level by primary school first grade students, affects the first reading and writing success of the students. Students with high levels of socio-economic are more successful in reading and writing than others. There is a significant difference between the level of education of the mother or father

*İletişim: Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ, Bayburt Üniversitesi, fgurbuz@bayburt.edu.tr

**Bu çalışma ikinci yazarın Bayburt Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen 2018/69003-05 proje numaralı yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, bir bölümü INES 2017’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

of the primary school first grade students with the first reading or first writing success. As the education levels of the father and mother increase, the first reading or writing successes also increase.

Key words: Pre-school Education, First Reading, First Writing.

GİRİŞ

İnsanlar, belirli bir dönem içinde ana dillerini iyi bir şekilde bilmek ve kullanmak zorunluluğuyla karşı karşıya iken; uluslar ise bu zorunluluğu gerçekleştirmekle yükümlüdürler. İlkokulda başlayan ve hayat boyu devam eden bir yol izleyen bu zorunluluk ve yükümlülük, Ana dili eğitimi-öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun en yakın çevresinden ve içinde yaşadığı toplumdan öğrendiği dil onun ana dilidir (TDK, 2005:93).

İnsanlar hayatı boyunca ana diliyle konuşurlar, bilgi alışverişinde bulunurlar, duygu ve düşüncelerini yazarlar. Bu yüzden insanların yaşamında ana dilinin çok önemli bir yeri vardır (Aydın Yılmaz, 2006:3). Ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmek, insanın toplum içerisindeki diğer kişilerle kolay anlaşabilmesini ve eğitim alanındaki öğrenmelerinin de daha kolay gerçekleşmesini sağlayacaktır (Ünalın, 2001:5). Aslında zaman içerisinde gelişen dili kullanabilmek doğuştan gelen bir yetenektir (Öztürk, 2005:5).

Çocuklar genellikle doğuştan itibaren hızlı bir şekilde dinleme, anlamlı - anlamsız sesler çıkartarak konuşma, çevresini izleyerek çeşitli tepkiler verme ve okumaya başlayabilir. Çocukların, okul öncesi dönemde bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme ve görsel okuma yoluyla oluşturabileceği söylenilebilir. Çocuklar büyüyerek okul hayatları başlar; böylece çocukların çevresi değişerek genişler, buna bağlı olarak ihtiyaçları, bilgileri, yaşantıları ve kullandıkları kelimeler zenginleşerek daha etkili şekilde anlatma gücüne sahip olabilirler. Özellikle Türkçe derslerindeki çeşitli konu ve etkinlikler bu gelişmeleri bir sisteme bağlayarak hızlandırabilir. Okul döneminin ilk başlarında sistemsiz olan dil, okulla birlikte bir programa, bir sisteme bağlanarak, artık bu süreç planlı programlı formal bir süreç halinde sürdürülebilir (Yılar, 2015).

İlkokul birinci sınıfta, çocuğun yazı dilinin sembollerini sesli bir şekilde okuyabildiği, kendi düşüncelerini ya da söylenenleri yazabildiği süreci ifade etmek için “ilk okuma-yazma” kavramı kullanılmaktadır. Bu dönem Formal ana dili eğitim-öğretiminin ilk aşamasını oluştururken, sözlü dilden yazılı dile geçişte sessiz okuyabilme dönemine kadar olan süreci de kapsayabilir (Ferah, 2007: 9). Gelişmiş toplumlarda kişinin kendi alanında ilerleyebilmesi, önemli görevlere gelebilmesi, iyi düzeyde bir okuma-yazma becerisine sahip olabilmesiyle ancak imkân bulabilir. Çünkü çağdaş insanın istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olması için etkin bir okuma becerisine sahip olması gerekir. Yine çağdaş insanın elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşabilmesi için etkin bir yazma becerisine de sahip olması gerekmektedir (Çelenk, 2007:13).

Okul öncesi dönemde konuşma ve dinleme etkinlikleriyle başlayan süreç, ilkokul birinci sınıfta bu etkinliklerin yanına okuma ve yazma etkinlikleri de eklenerek devam eder. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinden biri de öğrencileri ilkokula hazırlamaktır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için öğrencilerin birçoğu okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeden ilkokul birinci sınıfa başlamaktadır. Bu durum özellikle okula başlarken uyum ve eğitim-öğretim sürecinde bir takım sıkıntılara sebep olduğu için bunun öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarını nasıl etkileyeceği araştırılmaya değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarısına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarıları;

- Okul öncesi eğitim alıp almamalarına,

- b) Cinsiyetlerine,
- c) Anne ve baba eğitim düzeylerine,
- d) Sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim durumları, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Erzurum ilindeki ilköküllerin birinci sınıfları oluştururken, örneklemini ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilindeki devlete bağlı ilköküllerden kolay örnekleme tekniğiyle seçilen ilköküllerin birinci sınıflarının birer şubesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulama yapılacak ilköküller belirlenirken, şehir merkezine uzaklıkları birbirinden farklı olan semtlerdeki okullarda çalışmalar sürdürüldüğünden seçilen ilköküllerin farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olmaları göz önünde bulundurulurken; alt düzey, orta düzey ve üst düzey sosyo-ekonomik seviyelerden farklı ilköküller seçilmiştir. Araştırmada kullanılan ilk okuma ölçeği ve ilk yazma ölçeği farklı ilköküllerden seçilen 116 ilkököl birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin 55'i kız öğrenciyken, 61'i erkek öğrencidir. Bununla birlikte öğrencilerin 64'ü okul öncesi eğitimi almışken, 52'si okul öncesi eğitimi almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ilk önce 27 öğrenciye test-tekrar test yöntemi uygulanarak ölçeklerin güvenilirliği test edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında 116 öğrenciye uygulanan araştırma ölçeklerinin güvenilirliğini analiz etmek için iç tutarlılık analizlerinden bir tanesi olan Cronbach Alfa Katsayısı kullanılmıştır.

Faktörler arasında tespit edilen ilişkiler bakımından ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını göstermesinde önemli olan test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bir hafta ara ile 27 öğrenciye uygulanan okuma ölçeği korelasyon katsayısı 0.992 olarak bulunmuştur. Yine bir hafta ara ile 27 öğrenciye uygulanan yazma ölçeği korelasyon katsayısı 0.986 olarak bulunmuştur.

Korelasyon katsayılarının 0,01 düzeyinde anlamlı ve dolayısıyla güvenilir olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayıları test puanlarının iki uygulama arasındaki zamanda fazla değişme olmadığını ve kararlılığını göstermekte olup, korelasyon katsayılarının oldukça yüksek çıkması ölçeğin güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir. Araştırma ölçeklerinin Genel Alfa değerleri Okuma ölçeğinde 0,980 ve Yazma ölçeğinde 0,975 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına genel olarak baktığımızda araştırma ölçeklerinin son derece güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma verilerini toplamak amacıyla aşağıda belirtilen araştırma ölçekleri kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu

İlkököl birinci sınıfa giden öğrencilerin ad-soyadlarını, okul-sınıflarını, cinsiyetlerini, okul öncesi eğitim durumlarını, anne ve baba eğitim durumlarını, toplam kardeş sayılarını, okula giden kardeş sayılarını ve ödevlerine yardımcı olan olup-olmadığını belirlemeye yönelik 10 maddelik bir öğrenci bilgi formu hazırlanmıştır. Daha sonra bu öğrenci bilgi formu çocukların öğretmenleri ya da velileri tarafından doldurulmuştur.

Okuma Ölçeği

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma becerilerini ölçmek için 14 ölçütün bulunduğu okuma ölçeği Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitabından (Erhan, 2012: 297) alınıp, gerekli değişiklikler yapıp güncellenerek yeniden düzenlendi. Ölçme işlemi gerçekleştirilirken 5'li Likert ölçeği (5; çok iyi, 4; iyi, 3; orta, 2; kötü, 1; çok kötü) kullanılmış ve öğrencilerin ölçütleri ne derecede başarabildikleri belirtilmiştir. Okuma ölçeğindeki okuma hızı ölçütü için araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerine okuma metni uygulanmış, her bir öğrencinin okuma hızı, okuma metnini okuduğu süre olarak belirlenmiştir. Sonrada ölçümlerin değerlendirilmesinde belirlenen sürelerin aritmetik ortalaması kullanılmıştır.

Yazma Ölçeği

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma becerilerini ölçmek için 12 ölçütün bulunduğu yazma ölçeği Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde okullara gönderdiği 1. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabından (Erhan, 2012: 298) alınıp, gerekli değişiklikler yapıp güncellenerek yeniden düzenlendi. Ölçme işlemi gerçekleştirilirken 5'li Likert ölçeği (5; çok iyi, 4; iyi, 3; orta, 2; kötü, 1; çok kötü) kullanılmış ve öğrencilerin ölçütleri ne derecede başarabildikleri belirtilmiştir. Yazma ölçeğindeki yazma hızı ölçütü için, araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden seçilen farklı 10 öğrenciye dikte metni okunarak öğrencilerin kendi yazma sürelerinde yazmaları sağlanmıştır. Daha sonra bu sürelerin aritmetik ortalaması dikte metninin yazılabilecek sabit süresi olarak onaylanmıştır. Katılımcı çocuklara dikte metni bu sabit süre içerisinde okunmuş ve çocukların yazdıkları kelime sayısı hesaplanarak 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Okuma Metni

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma beceri ve başarılarını ölçmek amacıyla seçilen okuma metnini öğrencilerin daha önceden okumamış olmaları amaçlandı. Öğrencilerin daha önce okumamış olmaları göz önünde bulundurularak 2015-2016 eğitim öğretim yılında (bir önceki yıl) Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumlara gönderdiği İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (Temur,2015: 71) bulunan 'Mavi Balık Akvaryumda' isimli metnin bir kısmı alınmıştır. Okuma metni 52 sözcükten oluşuyor ve alfabemizdeki harflerin 26 tanesini kapsamaktadır.

Dikte Metni

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma beceri ve başarılarını ölçmek amacıyla seçilen dikte metnini öğrencilerin daha önceden okumamış olmaları amaçlandı. Bu yüzden 2015-2016 eğitim öğretim yılında (bir önceki yıl) Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumlara gönderdiği İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabında (Temur, 2015: 100) bulunan 'Yağmur Gözlü Çocuk' isimli metnin bir kısmı alınmıştır. Metin 32 sözcükten oluşuyor ve alfabemizdeki harflerin 26 tanesini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ulaşılan veriler ikili gruplarda bağımsız örneklem t-testi, üçlü ya da daha fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak karşılaştırma yapılmıştır. Üçlü ya da daha fazla gruplarda varyans analizi yapıldıktan sonra hangi gruplar arasında farklılıkların olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 Post Hoc testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde amaçlar ve alt problemler doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılarak bulgular elde edilmiş ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Başarıları ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Aldı	64	4,42	0,80	6,882	0,000
Almadı	52	3,38	0,84		

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri 6.882 olup istatistiksel olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalaması 4.42 iken, okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasının 3.38 olduğu görülmektedir. Sonuçta okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine göre ilk okuma başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin ilk yazma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Okul Öncesi Eğitimi Almayan Öğrencilerin İlk Yazma Başarıları ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Aldı	64	4,04	0,690	6,584	0,000
Almadı	52	3,20	0,689		

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri 6.584 olup istatistiksel olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablonun incelenmesine devam edildiğinde okul öncesi eğitim alanların aritmetik ortalaması 4.04 iken, okul öncesi eğitim almayanların aritmetik ortalamasının 3.20 olduğu görülmektedir. Sonuçta okul öncesi eğitim alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine göre ilk yazma başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilk okuma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyet Durumları ve İlk Okuma Başarıları ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kız	55	3,88	0,989	-0,795	0,428
Erkek	61	4,02	0,948		

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri -.795 olup istatistiksel olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve

erkek öğrencilerin ilk okuma başarıları ile ilgili aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuçta kız ve erkek ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma başarılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilk yazma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Durumları ve İlk Yazma Başarıları ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kız	55	3,76	0,80	1,156	0,250
Erkek	61	3,59	0,81		

Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarındaki farka ait t değeri 1.156 olup istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin ilk yazma başarıları ile ilgili aralarında fark olmadığını göstermektedir. Sonuçta kız ve erkek ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk yazma başarılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk okuma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Alt	51	3,15	0,71	Gruplar Arası	62,720	31,360	79,509	0,000
Orta	29	4,34	0,68					
Üst	36	4,79	0,43					
Toplam	116	3,95	0,97	Grup İçi	44,570	0,394		
				Toplam	107,290			

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 79.509 olup istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane’s T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile İlgili Tamhane’s T2 Post Hoc Testi Sonuçları

Sosyo-Ekonomik Düzey	Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) Alt	Orta (2)	1,197*	0,160
	Üst (3)	1,642*	0,122
(2) Orta	Alt (1)	1,197*	0,160
	Üst (3)	0,445*	0,144
(3) Üst	Alt (1)	1,642*	0,122
	Orta (2)	0,445*	0,144

*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde farklılıklar, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında ($p=0,00$), orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ($p=0,01$) ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ($p=0,00$) istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk yazma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Alt	51	3,13	0,764	Gruplar Arası	31,83	15,914	41,78	0,000
Orta	29	3,76	0,276					
Yüksek	36	4,35	0,578	Grup İçi	43,03	0,381		
Toplam	116	3,66	0,807	Toplam	74,86			

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 41.78 olup istatistiksel olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane’s T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane’s T2 Post Hoc Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) Alt	Orta (2)	0,633*	0,118	0,000
	Üst (3)	1,22*	0,143	0,000
(2) Orta	Alt (1)	0,633*	0,118	0,000
	Üst (3)	0,587*	0,109	0,000
(3) Üst	Alt (1)	1,22*	0,144	0,000
	Orta (2)	0,587*	0,109	0,000

*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde farklılıklar, alt sosyo-ekonomik düzey ile orta sosyo-ekonomik düzey arasında ($p=0,00$), orta sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ($p=0,00$) ve alt sosyo-ekonomik düzey ile üst sosyo-ekonomik düzey arasında ($p=0,00$) istatistiksel olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre ilk okuma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	46	3,39	0,92	Gruplar Arası	39,834	13,278	22,046	0,000
Ortaokul	20	3,60	0,91					
Lise	23	4,44	0,59	Grup İçi	67,456	0,602		
Üniversite	27	4,76	0,47					
Toplam	116	3,95	0,97	Toplam	107,290			

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ve ilk okuma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 22.046 olup istatistiksel olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ilk

okuma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi baba eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,211	0,246	0,952
	Lise (3)	1,045*	0,183	0,000
	Üniversite (4)	1,366*	0,163	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,211	0,246	0,952
	Lise (3)	0,834*	0,239	0,009
	Üniversite (4)	1,156*	0,224	0,000
(3) Lise	İlkokul (1)	1,045*	0,183	0,000
	Ortaokul (2)	0,834*	0,239	0,009
	Üniversite (4)	0,321	0,152	0,218
(4) Üniversite	İlkokul (1)	1,366*	0,163	0,000
	Ortaokul (2)	1,156*	0,224	0,000
	Lise (3)	0,321	0,152	0,218

*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde farklılıklar, baba eğitim düzeyi ilkökullü olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ($p=0.00$), baba eğitim düzeyi ilkökullü olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ($p=0.00$), baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ($p=0.00$) ve baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ($p=0.00$) istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde, baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre ilk yazma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	46	3,34	0,69	Gruplar Arası	19,535	6,512	13,182	0,000
Ortaokul	20	3,27	0,96					
Lise	23	3,97	0,55					
Üniversite	27	4,26	0,61	Grup İçi	55,326	0,494		
Toplam	116	3,67	0,81	Toplam	74,861			

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ve ilk yazma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 13.182 olup istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi baba eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,072	0,238	1,000
	Lise (3)	0,632*	0,153	0,001
	Üniversite (4)	0,914*	0,155	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,072	0,238	1,000
	Lise (3)	0,704*	0,243	0,042
	Üniversite (4)	0,985*	0,244	0,002
(3) Lise	İlkokul (1)	0,632*	0,153	0,001
	Ortaokul (2)	0,704*	0,243	0,042
	Üniversite (4)	0,286	0,163	0,438
(4) Üniversite	İlkokul (1)	0,914*	0,155	0,000
	Ortaokul (2)	0,985*	0,244	0,002
	Lise (3)	0,282	0,163	0,438

*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 12 incelendiğinde farklılıklar, baba eğitim düzeyi ilkokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ($p=0.00$), baba eğitim düzeyi ilkokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ($p=0.00$), baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi lise olanlar arasında ($p=0.04$) ve baba eğitim düzeyi ortaokul olanlarla baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ($p=0.00$) istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde, baba eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre ilk okuma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	71	3,50	0,90	Gruplar Arası	42,397	14,132	24,391	0,000
Ortaokul	8	4,04	0,77					
Lise	15	4,70	0,52					
Üniversite	22	4,89	0,17	Grup İçi	64,893	0,579		
Toplam	116	3,95	0,97	Toplam	107,290			

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ve ilk okuma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 24.391 olup istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ilk okuma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi anne eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 14'de belirtilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Okuma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,538	0,293	0,463
	Lise (3)	1,207*	0,172	0,000
	Üniversite (4)	1,388*	0,113	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,538	0,293	0,463
	Lise (3)	0,669	0,304	0,271
	Üniversite (4)	0,851	0,275	0,096
(3) Lise	İlkokul (1)	1,207*	0,172	0,000
	Ortaokul (2)	0,669	0,304	0,271
	Üniversite (4)	0,182	0,140	0,764
(4) Üniversite	İlkokul (1)	1,388*	0,113	0,000
	Ortaokul (2)	0,851	0,275	0,960
	Lise (3)	0,182	0,140	0,764

*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde farklılıklar, anne eğitim düzeyi ilkökullü olanlarla anne eğitim düzeyi lise olanlar arasında ($p=0.00$) ve anne eğitim düzeyi ilkökullü olanlarla anne eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ($p=0.00$) istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde, anne eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre ilk yazma başarıları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile İlgili Anova Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Kaynak	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	71	3,31	0,74	Gruplar Arası	24,667	8,222	18,347	0,000
Ortaokul	8	3,97	0,74					
Lise	15	4,18	0,52	Grup İçi	50,193	0,448		
Üniversite	22	4,37	0,42					
Toplam	116	3,67	0,81	Toplam	74,861			

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ve ilk yazma başarıları açısından aralarındaki farka ait F değeri 18.347 olup istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre ilk yazma başarıları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Farkın hangi anne eğitim düzeylerindeki öğrencilerden kaynaklandığını anlamak amacıyla Tamhane's T2 Post Hoc testi uygulanmış Tablo 16'da belirtilmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyleri ve İlk Yazma Başarıları ile ilgili Tamhane's T2 Post Hoc Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi		Ortalama Farkları	Standart Sapma	p
(1) İlkokul	Ortaokul (2)	0,660	0,277	0,227
	Lise (3)	0,869*	0,161	0,000
	Üniversite (4)	1,063*	0,126	0,000
(2) Ortaokul	İlkokul (1)	0,660	0,277	0,227
	Lise (3)	0,209	0,295	0,983
	Üniversite (4)	0,402	0,278	0,701
(3) Lise	İlkokul (1)	0,869*	0,161	0,000
	Ortaokul (2)	0,209	0,295	0,983

	Üniversite (4)	0,193	0,162	0,813
(4) Üniversite	İlkokul (1)	1,063*	0,126	0,000
	Ortaokul (2)	0,402	0,278	0,701
	Lise (3)	0,193	0,162	0,813

*Ortalama Farklar 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde farklılıklar, anne eğitim düzeyi ilkököl olanlarla anne eğitim düzeyi lise olanlar arasında ($p=0.00$) ve anne eğitim düzeyi ilkököl olanlarla anne eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında ($p=0.00$) istatistiksel olarak $p<0.05$ önem düzeyinde, anne eğitim düzeyleri yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitimi alan ilkököl birinci sınıf öğrencileriyle okul öncesi eğitimi almayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ilk okuma ve yazmada daha başarılıdır.

Erkan ve Kırca (2010) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Çelenk (2008) de yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin okulöncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıkları ve okulöncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan (2006) ise yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilere göre okula daha donanımlı geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, erkek öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarısıyla kız öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar yoktur. Yoleri ve Tanış (2014) yapmış olduğu çalışmada, elde edilen sonuçlara göre cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin, okula uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Erkan (2011) yaptığı çalışmada cinsiyetin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Tural (2015) yaptığı araştırmasında, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erkan ve Kırca (2010) ise yapmış oldukları çalışmalarında, cinsiyetin okula hazırlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Tüm bunlar araştırmanın bu sonuçlarının benzer diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşüğünü göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin anne veya baba eğitim düzeyleriyle ilk okuma veya ilk yazma başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, öğrencilerin anne veya baba eğitim düzeyleri yükseldikçe ilk okuma veya ilk yazma başarıları da yükselmektedir. Damarlı Oçak (2007) ortaya koyduğu çalışmada, annenin veya babanın eğitim düzeyinin, çocukların ilk okuma ve yazma başarısında farklılığa yol açtığını gözlemlemiştir. Buna göre; annesi üniversite, lise ya da ortaokul mezunu olan öğrenciler, annesi okuryazar olmayan ya da ilkököl mezunu olan öğrencilere göre daha başarılıyken, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ilk okuma ve yazmada babası lise, ortaokul ya da ilkököl mezunu olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2011) yaptığı çalışmada anne öğrenim düzeyinin çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark yarattığını fakat baba öğrenim düzeyinin okula hazır bulunuşluk üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın sonucu, Damarlı Oçak (2007)'in araştırma sonucuyla aynı doğrultudayken, Erkan (2011)'in ortaya koyduğu sonuçla aynı doğrultuda değildir. Burada araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi öğrenci özelliklerinden, çocukların yaşadıkları sosyo-ekonomik çevreden, anne ve babaların tutumlarından vs. kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucunda, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrencilerin ilk okuma ve yazma başarılarını etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre ilk okuma ve yazmada daha başarılıdırlar.

Yeni yapılacak araştırmalar için öneriler;

Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin diğler derslerdeki (matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri vs.) başarılarına etkisi araştırılabilir. Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına etkisi farklı sınıf düzeylerinde ele alınarak araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk S. (2007). Çağdaş öğretim yaklaşımlarının ışığında ilkökula ve yazma öğretilimi. A. Oktay & Ö.P. Unutkan (Ed). *İlköğretimde alan öğretilimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretilimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 83-90.
- Damarlı-Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erhan, G. (2012). *İlköğretim 1.sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Kartopu Yayıncılık.
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 94-106. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/446-published.pdf>
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/404-published.pdf>
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma-yazmayı öğrenme: Türkçe okuyup yazmak için*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sözlük, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.”
- Temur, Ö. D. (2015). *İlköğretim 1.sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Total, Ö. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılar, Ö. (2015). *İlk okuma yazma öğretilimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.

Effect of Pre-School Education on Reading and Writing Success of Primary School Students

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ^{1‡}, Alaaddin TEHCİ²

¹Bayburt University

²Ministry of National Education

Extended Abstract

The aim of the study is to determine the influence of pre-school education on the first reading and writing success. The application of the study was carried out on 116 primary school first grade students who are selected from state primary schools in Erzurum, by easy sampling technique. The data required for this research in the descriptive screening model were collected with the student information form, reading scale and writing scale. SPSS program was used to analyze the data collected in this study. The data obtained in the research process were compared using independent samples t-test in two groups and one-way analysis of variance (ANOVA) in three or more groups. After the analysis of variance in three or more groups, Tamhane's T2 Post Hoc test was used to determine the differences between the groups. The research population is composed of the first classes of the primary schools in Erzurum and the sample is composed of the students of the first classes of primary schools selected from the primary schools in Erzurum in the 2016-2017 academic year. In determining the primary schools to be applied, considering the different socio-economic levels of the selected primary schools; primary, secondary and high level socio-economic levels were selected.

The results of the study can be summarized as following: In the first reading and writing, there are significant differences between primary school first grade students receiving pre-primary education and primary school first grade students not receiving pre-primary education. Students who receive pre-school education are more successful at first reading and writing. In primary school first grade, gender has no effect on initial reading and writing success. The socio-economic of level by primary school first grade students, affects the first reading and writing success of the students. Students with high levels of socio-economic are more successful in reading and writing than others. There is a significant difference between the level of education of the mother or father of the primary school first grade students with the first reading or first writing success. As the education levels of the father and mother increase, the first reading or writing successes also increase.

According to the results of the research, the following suggestions are given;

There are several reasons why children cannot receive pre-school education in our country. One of these reasons is that families do not send their children to pre-school education institutions, especially in rural areas and socio-economic levels where low education costs are present in preschool children. In order to avoid this situation, pre-school education should be considered as compulsory education rather than voluntary education. In fact, pre-school period (0-6 years), the development rate of the child is high, personality and character is a very important period is required to be emphasized on a very important period. In fact, pre-school education affects the first reading and writing success of students. Preschool education can also affect academic and social success of students throughout their lives, given that the first reading and writing actually constitute the basis of all other subjects. Considering all this and the importance of pre-school education, it should be compulsory that children should receive at least one year of pre-primary education just before they start primary school.

Key Words: Pre-school Education, First Reading, First Writing

[‡]Corresponding Author: *Fatih Gürbüz, Bayburt University, fgurbuz@bayburt.edu.tr*



SDU International Journal of Educational Studies

Gender Roles About Being a Woman in Some of Turkish Folk Songs

Metehan Çelik¹, Münire Akgül¹
¹Çukurova University

To cite this article:

Çelik, M. & Akgül, M. (2019). Gender roles about being a woman in some of Turkish folk songs. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 31-35. DOI: 10.33710/sduijes.532066

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Gender Roles About Being a Woman in Some of Turkish Folk Songs

Metehan Çelik^{1*}, Münire Akgül²

¹Çukurova University

Orcid ID: 0000-0001-7739-5571

²Çukurova University

Orcid ID: 0000-0001-6827-3054

Geliş Tarihi: 25/02/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 17/04/2019

Abstract

In this study, the problems of gender in our society with emphasis on how the songs of women in traditional texture have been investigated. This is a compilation of research. In this study, the woman in a sexual commodity songs forced marriage, marriage at a cost, given the remote locations (forced migration), issues such as those of the child and the age of the person with a great marriage is examined. The aim of this study is to highlight wrong with the songs of the reinforced traditional gender roles and to create awareness of the need to have a life equally justice and gender roles of women as individuals no different than men. In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods is used. In the research, "he sift the flour on the roof", "high-high hills, they set up house", "bayburtu the gutters", "ancestors I get rid of my" karacaoglu the song "homesickness songs like" folk songs were studied.

Key words: Gender roles, Woman, Turkish Folk songs.

INTRODUCTION

Gender roles are created due to physiological differences men and women, and this situation also affects social gender roles which is one of the patterns formed society culturing result where they live (Çetinkaya-Kodan 2013, Aksoy, 2006; Parashar, Dhar, Dhar, 2004).

Acculturation process extends to the other side of intergroup relations on one side of the individuals and family relationships; It includes psychological and socio-cultural harmony. In particular, cases of acculturation actually is needed to underline that there is a social psychological phenomenon. Because acculturation is caused between groups and human relations and its dynamics reveals the process of adapting the individual and group level (Kağıtçıbaşı, 2014). By virtue of this reason, working values constitutes the most effective of scientific way which is about understanding of characteristics of the culture (Schwartz, 2006). In particular, gender-specific characteristic values, resulting from the interaction of individuals in the community, gender roles, have appeared as an important issue that is needed to work on. In this context, the term gender in society expresses to be male or female and meaning and expectations imposed by the culture; cultural structure often includes psychological features found on the biological structure of the individual. Social gender is a trait psychosocial which characterizes individuals as feminine or masculine (Rice, 2002; Dökmen, 2010). Values are concepts, guiding the behavior of people, allow us to evaluate people and events and describing their assessment through their behaviors. Cultural values, depending on their severity is defined as the principles guiding a person or a group of life. The dominant values in society might be sometimes the most central feature of the culture (Morsümbül, 2014).

In our society, gender stereotypes and accordingly judgments and discrimination are showing up themselves. Discrimination, prejudices and stereotypes are behavioral expression. According to gender stereotypes, it is believed that women are more emotional and more sensitive, and they love their children and children in terms they understand, they also know how to cook, so they are

* İletişim: Metehan Çelik, Çukurova Üniversitesi, celmete@cu.edu.tr

altruistic. The men are independent, calm, brave, strong, and so they work outside the home. Women give birth and they raise their children, and are much more at home, also they know well how to cook, clean and so on. Furthermore, they have to struggle to understand their spouses and provide for the needs of children primarily. The men do for every dangerous job, and go fighting, war, they also do hard works and then they provide the livelihood of their homes. These features reflect the society's stereotypes (Dökmen, 2010).

As might be expected, when looking from the traditional society past to present, the position of women in society has always been after men. Social gender roles shows narrowing of social expectations of gender roles of women and men's function. Parallel to this previous statement, when social expectations match up with social gender, it keeps down men and women to comply with these expectations. Woman's body, the outer surface of the interpretation and representation is the internal framework of the structure and regulation (Turner, 2001). In the consumption of society, mechanisms has been running for protecting the body and manipulating the view of the body. While this process is distinguishing itself in various forms from body cosmetic to the health sector, as a process brings the debate on issues such as beauty, health, sexuality. Once social judgments accepts to be a virgin, to give birth in certain quantities, to be attractive, to be healthy as a norm, except for these circumstances, it may repress individuals by tagging as an ignorant, immoral, awkward and even unfruitful. Apart from it, claiming alternative lifestyles lead to unhappiness or personal weaknesses arising from the exceptions is one of the most common threat used to comply with the norms of the individual. This is where people can't feel lonely, socially "different" people can share the experience appears to be in social or institutional solidarity network gains importance (Elçik, 2013).

When the article examined in the theoretical context, the eye catcher is seen as references mostly perception for women to maternity and child care, housework, to provide for the needs of her husband etc., the terms of affective characteristics are observed to have an emotional and sensitive nature. While the men bring more economic income, which may require force to solve problems, preservatives and so on. It is observed that the reference made, also in rough terms emotional features bold, brash and so on. We see these social references directly or indirectly, discrimination and inequality between men and women, while only causing a house and other discrimination in many areas related to non-discrimination in this life. Besides, this discrimination is observed in areas such as; music videos, television, commercials, children's books, newspapers and magazines, but it has an important role in influencing for people to maintain gender stereotypes judgment and their prejudice (Dökmen, 2012). Especially about music and music videos made were determined to show men and women in the context of stereotypes.

It was determined that these music videos affect perceptions of women (Franzoi, 2012). The perceptions about being a woman in these videos that women are displayed as emotional, irrational, inducing, as frivolous; in contrast, men are sexually aggressive, demanding adventurous. When it is considered that gender roles affect various areas of society, it can be said that one of important phenomena that it is affecting the culture is the art.

The traditional life styles shows itself in folk music. When interpreted folk songs with lyrics describing the woman, it seems certain songs is about woman as an object to show female sexual themes and ownership on gender; motherhood, honest, loyal wife, woman who sent to a place which far from her home etc.

In this study it was aimed to investigate the perceptions of the gender roles about women in the Turkish folk music songs. When the literature was searched, these songs supported and reinforced the traditional gender roles in being women in the society. For that reason, some of the Turkish songs analyzed by doing content analysis to disclosure to typical roles or stereotypical themes.

METHODS

In this study, the descriptive analysis method was used. This method is an a as a qualitative research technique in the field of social sciences. The findings were organized and interpreted by researchers. The data are supported by the literature and the findings are based on the literature. These folk songs which are anonymous were chosen by the researchers considering their words.

Some of the song is displayed as an object of the female sex;
Dam üstünde un eler

Dam üstünde un eler
 Tombul tombul memeler
 Zalım oy gelin zalım zalım zalım
 Memeler baş kaldırmış
 Memeler baş kaldırmış
 Kavuşmuyor düğmeler
 Zalım oy gelin zalım zalım zalım

İndim derelerine
 Bilmem nerelerine
 Yanan dudaklarımı
 Sürsem memelerine

indi yaliya indi bayburdun dereleri
 kız nerede büyütün o goca memeleri
 ziganadan aşağı arabam durakladı
 habü sevdali gönüm maçkada gonakladı

When we study the words of the songs, they are contained in a message that woman's breasts are seductive, and the woman is a cruel for men who suffer, because of showing their breasts. early marriage is a social problem in many countries today reached a consensus on. any social problems identified in a society is a process of threatening the interests of some sense of personal and social values. It can create social problems for greatly disadvantaged in society. presence of marriage under girls 18 years of age in a society and to continue with the status of tradition that can be regarded as a social problem threatening the position of women in society (Burcu, Yıldırım, Sırma, Saniyaman 2015). Also the women who is unable to live sexuality, expresses her sadness and the expectations explicitly in the songs. Women, they have expressed obviously and sincerely this condition in the songs that they are happy in no way when they are sometimes "children" referred to age, she is mated with an old man, sometimes the "child" of a man mated in age. In this situation women have the following strings in the song were expressed also in the background in women's social status, such as the lack of a say in the song has occurred.

In some cultures, marriage may be with decision of parents not the girls' in the communities where we live, and also, we may see the example of it the tradition we call it- the cradle of the indentation- in societies like ours. While girls mature physically, socially and mentally and not think to get married, families make decisions about the future for these girls and are forced to get married. Even the material provisions of this decision is concerned. In this case, by adversely affecting the lives of people who love someone else, it leads to them to experience miserable lives. We see the social situation in the following words of songs:

Example 1: a song for girls to be married with the promise of forcing of their parents, with not their own decisions (Kaya, 1999);

"oğlan güzel amma gönül sevmiyor
 anam kardeş şu halime koymuyor
 ele karşı ben ne yapsam olmuyor
 namus bir gün değil, atam kurtulam..."

Example 2; being mated by the family of the girl in exchange for compensation which is the subject mentioned in songs;

Karac'oğlan der ki geldim kapına
 mail oldum cemâline yapına
 baban senin ne istiyor tapuna
 para ile geldim satın almaya..."

Example 3; to be given away through the marriage of girls from another city or to another country and live in the city to be given about the song being forced to migrate indirectly mentioned;
 Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar

Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar
 Aşrı aşrı memlekete kız vermesinler
 Aşrı aşrı memlekete kız vermesinler
 Annesinin bir tanesini hor görmesinler
 Annesinin bir tanesini hor görmesinler
 Uçanda kuşlara malum olsun
 Ben annemi özledim
 Hem annemi hem babamı
 Ben köyünü özledim

When we consider the words of songs, it is expressed girls missing of families who sent to distant places by marrying at a young age.

"ağ elime mor kınalar yaktılar
 kaderim yok gurbet ele sattılar
 on iki yaşında gelin ettiler
 ağlar ağlar gözyaşımı silerim..." (bir Yörük kızının yaktığı türkü - Denizli)

For example 4; song for women who are forced to marry with children or with older men;

Ey aşk sana geldim
 Anne büyüt beni
 Ninni, masallarla dizlerinde uyut beni.
 Ey aşk vurur musun, kor gibi durur musun?
 Ben daha küçüğüm desem, kıyar mısın bana
 Feryadımı duyar mısın?

As may be seen from the song, in developing societies, our daughter may not obtain the democratic privileges which may be given as soon as being born such as; human rights, equality, freedom, in addition, it may not given to women natural rights such as; education, economic independence and the opportunity to marry whoever they want and to establish the life they want and that is why we see the oppression of women under gender roles.

RESULT and DISCUSSION

It is considered that in patriarchal and developing society, gender awareness of women will contribute to raising awareness about. In this context, women and girls effective it would be to work towards gender-awareness training for children is thought to be made. In addition, this work of art and the arts (folk songs) via a lag of gender and women in particular is highlighted cases of pan-cultural reflections. In different studies of arts and creating a positive impact of the arts and community awareness survey that can be made in this regard. This study aimed to recognize itself by changing the angle of a woman's self-concept. By studying other areas where women are in the background, women should make conscious of this and should be provided its outlook for change in a positive way, drama for the establishment of Rügen supported this point of view of women and gender-themed research can be applied to adolescents and college students.

This study is a study to show gender awareness in society of women that the song is how exposed to discrimination. in addition, seen as sexual objects for women on developing gender awareness, forced marriage to be, forced marriage, the selling price is charged issues from high school, university students to working women, and should be performed on all women of different socioeconomic levels. In addition, women in the training which will be held on gender roles as well as particularly male participation should be ensured, for men such as preventing violence theme training and anger, feelings of control content psycho-educational programs should be prepared. Along with it, in music lessons in the curriculum of educational institutions such as the kindergarten, which prepares middle and high school, the teachers' activities aimed at increasing awareness of gender will be beneficial to use in their classes.

Patriarchal society in which taught women gender roles are a focus for keeping situations like being forced marriage without the right woman said, again, the marriage of money without the requests and being sent by marrying the remote location (another city or another country), children with the people in age to be married to the great people of the age. Accordingly girls should be married off without

consent and do housework and fulfill works outside the home, even they must look after at his wife's family. All of them come up to the present, continuing to live in songs.

In this study, it has been investigated problems of women in traditional patterns for gender in our society, how this case is highlighted. Unlike gender, the social biological is a concept to express men and women's social and identifying the cultural, community of the way to distinguish between these two species, to describe social roles in all social systems. It is realized that social gender a central role in all social systems (classified and patriarchal). So social gender is analyzed in many other areas such as; paid work, family, politics, daily life, economic development, law, education. In this study, the subjects about women's sexual theme in songs, forced marriage, marriage at a cost, given the remote locations (forced migration), children's age and the age of those of people with major issues such as the marriage was discussed. The use of women's bodies as sexual themes are so regarded that as a sexual being sexualization of women is often enough for a woman.

For example, in a coffee house or a place where men commonly spend their times, even the presence of a woman sitting the public parking can be perceived as a sexual person calls. There are so many countries in women's social space means that they may be family or religion (eg sacred places) it is. In some cases, sexual harassment, sexual harassment of women in Turkey to man "being met at the bar" That is the reason for the rise against him as an obstacle in the fight against all. Women's knowing their bodies and learning effort is also surrounded by shame and fear. either in her body or in relationship with someone else's body the role which is attributed to her is passivity. It is therefore not a pleasure to sexuality, women are advised as a service (Acts, 2013). This situation is also observed in some of the songs in the cultural sector in developing countries like ours.

SUGGESTIONS

In this study shown that how to the Turkish folk songs exposed to discrimination in the gender awareness in society of women. The current study has also some limitations. First of all, In the study, only some folk songs were evaluated as limited in terms of gender. In the future, gender roles can be examined in terms of other types of music. The study is limited to descriptive analysis and should be done in future studies with descriptive and content analysis. In future research, studies should be carried out on how gender roles play a role in education, politics and economy.

REFERENCES

- Aksoy, N. (2006). *Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme ve kadının statüsü genel müdürlüğünün rolü*. Ankara: KSGM Yayınları .
- Burcu, E., Yıldırım, F., Sırma, Ç.S. & Saniyaman, S. (2015). Çiçeklerin kaderi: Türkiye'de kadınların erken evliliği üzerine nitel bir araştırma. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 63-98.
- Cengiz,R. (2011). Sosyolojik bir olgu olarak müzik (Tokat örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (18), 363-378.
- Çetinkaya-Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 21-43
- Dökmen, Y.Z. (2010). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Elçik, G. (2013). *Cinsellik ve beden: Toplumsal cinsiyet çalışmaları*. T.C. Anadolu Üniversitesi yayını. No: 2312.
- Franzoi, S. (2012). *Social psychology*. USA: BVT publishing.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Sonsöz: Kültürleşme ve aile ilişkileri*. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 120-127.
- Kaya G, (1999). *Halk türkülerinde kadının konumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Morsümbül, Ş. (2014) Kültürel değerlerin üç kuşak arasındaki değişimi üzerine bir inceleme: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 137-160.
- Parashar, S., Dhar, S. & Dhar, U. (2004). Perceptions of values: A study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10(2), 143-152.
- Rice, F.P. (2002). *Intimate relationships, marriage and families*. California: Mayfield Publishing.
- Schwartz, S.H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.
- Turner, S.B. (2002). *Statü*. (Çev: Kemal İnal). Ankara: Ütopya Yayınevi.



SDU International Journal of Educational Studies

The Opinions of Academicians on the Updated Science Education Undergraduate Program

Adigüzel Dağtekin¹, Seraceddin Levent ZORLUOĞLU¹
¹ Suleyman Demirel University

To cite this article:

Dağtekin, A. & Zorluoğlu, S. L. (2019). The opinions of academicians on the updated science education undergraduate program. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 36-53. DOI: 10.33710/sduijes.538114

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Güncellenen Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Hakkındaki Akademisyenlerin Görüşleri The Opinions of Academicians on the Updated Science Education Undergraduate Program

Adıgüzel Dağtekin^{1*}, Seraceddin Levent Zorluoğlu²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-8530-8279

²Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-8958-0579

Geliş Tarihi: 11/03/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 23/04/2019

Özet

Çalışmada, 2018-2019 dönemi içerisinde güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programlarından biri olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkında akademisyenlerin görüşlerinin ortaya konulması ve programın akademisyenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma, nitel araştırma türlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan çalışma grubu Eğitim Fakültesinde görevli dört akademisyenden oluşmaktadır. Çalışmaya katkı sağlayan bu akademisyenlerin belirlenmesinde nitel araştırmalarda örneklem seçimi türlerinden biri olan amaçlı örneklem seçimi yöntemi içerisinde bulunan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte görüşme tekniği ile elde edilen veriler nitel veri analizi türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılmış olan analizler sonucunda ortaya konulan sonuçlar: Güncellenmiş olan programın önceki programa göre yenilikler içermesine rağmen alan bilgisi, uygulama ve alan derslerinin içeriği bakımından yeterli bulunmadığı görüşü ile genel kültür, seçmeli dersler ve eğitim bilimleri alanında yapılan güncellemelerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı da bulunacağı görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşler değerlendirildiğinde ortaya çıkan temel sonuç ise bu programın tekrar akademisyenlerin beklentileri doğrultusunda güncellenmesi gerektiğidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, Lisans programı, Akademisyen görüşü, Fen bilgisi öğretmenliği, Programın değerlendirilmesi.

Abstract

In this study, it is aimed to present the opinions of academicians about science teacher license program which is one of the teaching license programs updated in 2018-2019 period and to evaluate the program by academicians. This study was carried out using a case study pattern which is one of the qualitative research types. The study group consisted of four academicians from the Faculty of Education. In order to determine the academicians who contributed to the research, one of the sampling selection methods, which is easy to reach, is preferred in qualitative research. The interview technique was used as semi-structured interview questions. In this process, the data obtained by the interview technique was done by using the content analysis method which is one of the qualitative data analysis types. Results from analysis: Although the updated program includes innovations according to the previous program, it is stated that the field information, application and field courses are not sufficient in terms of content and that the updates in general culture, elective courses and educational sciences will contribute to the professional development of teacher candidates. The main result is that this program should be updated in line with the expectations of the academicians.

Key Words: Teacher training, Academic opinion, science teaching, Degree program, Evaluation of the program.

* İletişim: Adıgüzel Dağtekin, Süleyman Demirel Üniversitesi, a.dagtekin007@gmail.com

GİRİŞ

İnsanlığın ortaya koymuş olduğu birçok yapının temelini ve günümüz toplumlarının kültürlenme sürecini eğitim oluşturmaktadır (Hotoman, 2017). Bu temel insanlığın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin üstlenmiş olduğu bu rol kavramsal olarak nitelendirildiğinde çok farklı şekillerde tanımlanabilmektedir: “Aristo, eğitimi bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı olarak görürken; Çiçero, insan zihninin disipline edilmesi; Descartes, akli doğru kullanmasını öğrenmek; Rousseau, doğuştan insanda bulunmayan ve yetişkinler tarafından kazandırılan her şey” (Şişman, 2014, s. 7). Yapılmış olan bu farklı tanımlamalar bütünlleştirildiğinde eğitim, bireye bir bilinç kapsamında disiplinler arası yöntemler ile daha sonradan istekli olarak kazandırılmak istenen her çalışma olarak adlandırılabilir.

Günümüzde eğitim dayanmış olduğu algılara göre farklılıklar göstererek toplumlar içerisinde çeşitli yöntemlerle işlenmektedir. Eğitim, yaşamış olduğumuz düzen içerisindeki toplumların oluşturmuş olduğu sosyal düzen dikkate alınarak, okullarda ulusların kendilerine ait programlarına göre uygulamakta oldukları birey yetiştirme sistemidir (Tosun, 2018). Bu bakımdan okul, farklı yönleri ile değerlendirildiğinde boyutsal olarak toplumu şekillendiren bir yapı olarak görülmektedir. Bu görüş Özdemir (2016) tarafından “Okulun öğrencilere bilgi ve becerilerin aktarıldığı bir yer olduğu anlayışı yerini kademeli bir şekilde okulun toplumu biçimlendiren ve ona yön veren bir kurum kimliğine sahip olduğu anlayışına bırakmaktadır” (Özdemir, 2016, s. 80). Şişman (2014, s.10) “eğitimin ve okulun temel görevinin toplumsal istikrar, uyum ve bütünlüğü korumak ve sürdürmek olduğunu” ifade ederek, işlevsel açıdan okul ve eğitim arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Yaşamış olduğumuz çağ içerisinde ulusların sahip oldukları eğitim anlayışı çağdaş eğitim anlayışını yansıtan sistemlere göre revize edilmeye çalışılmaktadır. Günümüzde bu sistemlerin yapısını akademisyenler, eğitim uzmanları, öğretmenler, öğrenciler, eğitim politikacıları, eğitim teknolojileri ve eğitim için kullanılan kaynakların (finans, programlar, fiziki vb.) yanı sıra kullanılmakta olan modeller (amaç, kalite modelleri vb.) oluşturmaktadır (Göksoy, 2018; Özdemir, 2016; Şişman, 2014).

Eğitimin öğeleri içerisine genel olarak bakıldığında eğitim sisteminin en yaygın ve aktif çalışanının öğretmen olduğu toplumsal olarak algılanmakta ve görülmektedir. Bunun sebebi öğretmenin, toplumun birçok yönünün gelişmesine katkı sağlayabilecek bir etkide bulunabilme yetisidir (Bakioğlu ve Salduz, 2014; Varol, 2017). Örneğin, bir öğretmenin nitelikli olarak yetiştirmiş olduğu öğrenciler o toplumun yapısını geliştirebilecek donanım kazanabilmektedir. Yani öğrenciler, ait olduğu ulusun gelişmişlik düzeyini arttırabilecek potansiyele sahip bireylerdir. Dolayısıyla genel anlamda düşünüldüğünde öğretmenin bu sistem içerisinde ki yerinin çok büyük olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Birçok ulusunda amaçlamış olduğu gelişmiş bir toplum yapısının oluşabilmesi için nitelikli öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına sahip olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Baş, 2015; Tan, 2017; Toytok ve Kapusuzoğlu, 2014).

Çağdaş eğitim anlayışının sağlanabilmesi nitelikli ve uygulanabilirliği sağlanmış öğretmen yetiştirme programları ile mümkün olmaktadır (Erdem, 2011). Çünkü gelecek nesilleri ve ulusların gelişmesine katkı sağlayacak olan bireyleri günümüzün şartlarına göre eğitim alan öğretmenler yetiştirmektedir (Baş, Çiltaş ve Işık, 2010). Ülkemiz açısından bakıldığında yaşadığımız dönem içerisinde öğretmen eğitiminde uygulanmakta olan programların daha modernize bir şekilde güncellenmesi yapılmaktadır (YÖK, 2018). Yapılmış olan güncelleme çalışmaları hakkında öğretmenlerin temel beklentileri şunlardır; gelecek dönemlerde öğretmen adaylarının niteliklerini artırıcı yönde çalışmaların ortaya konması, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl içerisinde eğitim alanında ortaya çıkan farklı düşünme becerileri hakkında bilgi sahibi olmalarının desteklenmesi ve öğretmen adaylarının mesleki anlamda gelişim becerilerinin zenginleştirilmesi gibi alanlardır (Orhan, 2017).

Ülkemizin eğitim-öğretim boyutunda daha çağdaş bir seviyeye çıkmasını amaçlayan 2023 Eğitim Vizyonu programında bu beklentiler desteklenmektedir (MEB, 2018). Çağdaş eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde mevcut lisans programı ile ilgili farklı boyutlarda adımlar atılmıştır. Bu boyutlar; Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Eğitimi ve Genel Kültür dersleridir (YÖK, 2018).

Çünkü dünya üzerinde ki modern eğitim anlayışının bir parçası olunabilmesi diğer ülkelerinde hedefi olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti Devletinin eğitim hedefleri arasında modern eğitime sahip olmak eğitim camiası tarafından önemsenen bir niceliktir (Lorcu, 2015).

2023 Eğitim Vizyonu programının da yer alan öğretmenlik ve yönetici mesleğinin yapılandırılması ile ilgili düzenlemeler bu hedefi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerinde ki hassasiyeti ortaya koymaktadır. Bu açıdan 2023 Eğitim Vizyonu programı incelendiğinde özellikle öğretmenlik mesleğinin yapılandırılması kapsamında; Öğretmen adaylarının yetiştirileceği eğitim fakültelerinin yenileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarını artıracak lisansüstü programların açılması, sertifikaya dayalı “Pedagojik Formasyon” yerine lisansüstü düzeyde “Öğretmenlik Mesleğine Uzmanlık” programlarının uygulanması ve öğretmenlere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması amacıyla gerekli olan alanlarda lisansüstü düzeyde yan dal programlarının açılması amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Gelişen eğitim sistemimiz içerisinde belirtilen bu amaçların gerçekleşmesinde ve eğitimde çağdaş bir anlayışın hâkim olmasında 2023 Eğitim Vizyonun yanı sıra eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirilmesi amacıyla uygulanan öğretmenlik lisans programlarının da nitelikli olması gerekmektedir. Bu sebeple ülkemizde 2018 yılı içerisinde öğretmenlik lisans programları YÖK tarafından güncellenmiştir. YÖK’ün yapmış olduğu bu güncellemeler MEB ile arasında ki uyumsuz çalışma durumu algısını ortadan kaldırmaya yönelik olarak değerlendirilebilir (Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2017).

Öğretmenlik lisans programları üzerinde yapılan araştırma ve değerlendirme sonuçlarına göre programın güncellenmesinin sebebi olan etkenler; Yapılmış olan öğretmenlik lisans programı güncellenmesinin üzerinden son on yılı aşkın bir sürenin geçmiş olması bununla birlikte değişen zaman içerisinde öğretmenlik lisans eğitiminde ki alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin güncelleştirilmesi ve lisans programlarında bu derslere verilen ağırlığın artırılmak istenmesi, değişen eğitim sisteminin yeni ihtiyaçlarının oluşması gibi etkenlerdir. Bu etkenlere ek olarak en son güncellenmiş olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür (MEB, 2018).

Bu belirtilen ihtiyaçları karşılanması ve eğitimde ülkemizin hedeflemiş olduğu çağdaş medeniyetler seviyesine çıkılması için nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmaların kararlılıkla uygulanması gerektiği düşüncesi toplum içerisinde hâkim olmaktadır (Turam, 2008). Bundan dolayı özellikle de öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılmış olan bu düzenlemeler üzerinde ki hassasiyet, gelişmiş bir toplum yapısına ulaşılmasında ki en önemli etkenlerden biri olarak görülebilmektedir. Öğretmen yetiştirilmesine yönelik yapılan düzenlemelerin, nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sağlanması beklenmektedir (YÖK, 2018). Bu beklenen katkının sağlanabilmesi için de güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programa yüklenen sorumluluğun önce akademisyenler tarafından tanınıp benimsenmesi ve bununla birlikte de güncellenmiş olan programın sorumluluklarına uygun hareket edilmesi gerekmektedir (Arslan ve Özpınar, 2008). Önemle belirtmelidir ki güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programının uygulayıcıları eğitim fakültelerinde çalışmakta olan akademisyenlerdir. Öğretmenlik lisans programlarının pedagojik ve kuramsal yönünün yanı sıra uygulanabilirlik boyutunun yürütülmesinde ve bu programlara göre öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde akademisyenler aktif olarak rol almaktadır (Köse, 2017). Bu nedenle özellikle güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programlarının öğretmen adaylarına sağlayabileceği avantaj-dezavantajlarının ortaya konulmasında bununla birlikte uygulanan programın farklı boyutlarının değerlendirilmesinde akademisyenlerin görüşleri önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştirilme süreci, bu süreçte uygulanan programın güncellik durumunun saptanması, değerlendirilmesi ve öğretmen adayı görüşleri alınması bağlamında çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar da öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik boyutunu (Azar, 2011); öğretmen niteliklerini: ilkökul programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerine

kazandırdığı boyutları (Arslan ve Özpinar,2008); öğretmen adaylarının lisans eğitimi ve lisansüstü eğitiminin boyutlarını değerlendirmesini (Baki, 2010); eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelemesini (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015); 2006-2007 öğretim yılları arasında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirmesini (Küçükahmet, 2007); geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunlarını (Üstüner, 2004); öğretmen adaylarının aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ki görüşleri (Orhan, 2017); öğretmen yetiştirme programlarının ders içeriğinin farklı boyutlar ile incelemesini (Şişman, 2017) ortaya koymuşlardır.

Yapılan çalışmalar dikkate alınarak bu çalışmada 2018-2019 sürecinde programın son hali ile uygulamaya girmesi, bu süreç içerisinde program ile ilgili akademisyenlerin önceki programdan farklı olarak yaşamış olduğu durumların incelenmesi ve güncellenmiş programın yol açmış olduğu değişikliklerin uygulayıcı konumunda olan akademisyenler tarafından değerlendirilmesinin yapılmaması çalışmanın gerekliliğini göstermektedir. Bu nedenle de ortaya koyulan bu çalışmada, üzerinde güncelleme yapılan öğretmenlik lisans programlarından biri olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ile ilgili olarak: Öğretmen yetiştirilmesi sürecinde akademisyenlerin öğretmenlik lisans programı ile ilgili karşılaşmış oldukları sorunların tespit edilmesi, güncellenmiş olan programın önceki programa göre getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajların belirlenmesi ve programın güncelliği ile ilgili akademisyen görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır. Çalışmanın yapılması nedenlerinden bir diğeri de güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programları ile bir eski programın akademisyenler açısından değerlendirilmesi ve iki programın bir arada değerlendirilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağını düşünülmesidir. Ayrıca yapılmış olan bu çalışmanın sınırlılığı ile ilgili olarak, güncellenmiş programın yaklaşık bir yıldır yürütülmekte olduğundan dolayı elde edilen veriler, fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf derslerini yürüten akademisyenlerin yaklaşık bir yıllık deneyimlerine dayalı görüşlerini yansıtmakta olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek için aşağıda yer alan ana problem ve alt problemlere cevap aranmıştır:

Problem Sorusu

Güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programı ile ilgili 2018-2019 öğretim yılları arasında güncellenmiş olan fen bilimleri öğretmenliği lisans programı hakkında akademisyen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlik lisans programını uygulayan öğretim elemanlarına göre güncellenmiş olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programının oluşturmuş olduğu sorunlar nelerdir ve bu programın eksik yönleri hakkında ne düşünülmektedirler?
2. Öğretmenlik lisans programını uygulayan öğretim elemanlarının güncellenmiş programın içerik yeterliliği hakkında ki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlik lisans programını uygulayan öğretim elemanlarının güncellenmemiş ve güncellenmiş olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programlarını kıyasladıklarında hangi programın daha avantajlı veya dezavantajlı olduğunu düşünülmektedirler?
4. Öğretmenlik lisans programını uygulayan öğretim elemanlarının güncellenmiş programı oluşturduğu farklılıklar hakkında değerlendirmeleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma belirlenen amaç doğrultusunda toplanan verilere dayalı yorumlamaları içerdiğinden dolayı nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Creswell, 2017). Bu çalışmada durum çalışması deseninin kullanılmasında ki temel amaç çalışma kapsamında belirlenen duruma ilişkin sonuçlar ortaya konulması ve belirtilen bu durumlar ile ilgili derinlemesine araştırma yapılması hedeflenmektedir (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çünkü çalışmada “2018-2019 dönemi içerisinde güncellenerek eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlayan yeni fen bilgisi öğretmenliği lisans programının akademisyenler tarafından nasıl değerlendirildiği” durumu belirlenmiş ve bu durumla ilgili görüşler alınarak derinlemesine inceleme yapılmıştır. Çalışma sürecinde elde edilen veriler nitel veri analizi türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2017). Bununla birlikte durum çalışmalarında tek bir birey, topluluk veya bir kurum üzerinden çalışma yürütülebileceği gibi seçilmiş olan bir grup ile de çalışma yapılabilir (Saban ve Ersoy, 2017). Bu nedenle yapılan bu çalışmada, 2018 akademik yılı içerisinde güncellenmesi yapılarak uygulamaya başlanılan fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkında bu programın uygulayıcıları olan akademisyenlerin görüşleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın amacına hizmet edecek yönde veri toplanabilmesi için bir üniversitedeki eğitim fakültesinde ki fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında görev yapan ve gönüllü olarak katılım sağlayan dört akademisyen ile çalışılmıştır. Bu akademisyenlerin uzmanlık alan dağılımları; Biyoloji (2), Kimya (1) ve Fen Bilgisi Alan Eğitimi (1) şeklinde olup mesleki tecrübeleri 3 ila 12 yıl arasında değişmektedir. Belirtilmiş olan bu akademisyenlerin seçilmesinde nitel araştırmalarda örneklem seçimi türlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme seçimi yöntemine bağlı kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminin çalışma için seçilmesinin nedeni olarak yapılmış olan çalışmaya hız ve pratiklik kazandırılması için olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Glense, 2015).

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme sosyal bir yol kullanılarak en az iki kişinin yapmış olduğu karşılıklı bir etkileşimdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma içerisinde görüşme tekniğinin kullanılması; araştırmaya süreci içerisinde esnek bir araştırma aracının olması, araştırma sürecinin her hangi bir basamağında kullanılabilmesi, araştırılan konu ile ilgili çeşitli anlamların ortaya çıkarılması, veri kaynağının teyit edilmesi ve araştırma yapılan konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlamasından dolayı tercih edilen bir tercihtir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Görüşme tekniğinin uygulanabilmesi için 11 sorudan oluşan taslak bir yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formunun birkaç kez pilot olarak uygulaması yapıldıktan sonra tekrar revize edilmiştir. Kullanılmaya hazır yarı yapılandırılmış görüşme formu yan sorulardan ve dokuz temel sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formunun geliştirilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme türünün kullanılması; görüşmecilerin kendini ifade etme imkânının olması, derinlemesine bilgi sağlanabilmesi, gözden kaçmış olan hatalı görüşme sorularının görüşmeci ile tekrar düzenlenebilme imkânının olması ve görüşme sırasında görüşmecinin toplanan verilere hem sabit seçenekli cevaplarla hem de ilgili alanla ilgili derinlemesine özgün ifadelerle cevaplar vermesine olanak sağladığından dolayıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Burada belirtilen görüşme formunun uygulanmasında görüşme sorularının kalitesi kadar görüşmecinin taşımış olduğu niteliklerde önemlidir. Bu çalışmada görüşmecinin görüşme sırasında dikkat etmiş olduğu ve görüşmeyi yürütürken üstlendiği roller; öğrenen konumunda, sabırla sorgulayıcı ve analitik düşünceye dayalı yaklaşımların esas alındığı davranışlar şeklindedir (Glense, 2015).

Bir akademik çalışmanın alan yazınındaki öneminin ortaya konulmasında çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlamış olması gerekir. Yıldırım ve Şimşek’in (2016) belirttiği gibi yapılan bir çalışma sürecinde elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılan sonucun inandırıcılığı etkileyen en önemli

etkenler geçerlik ve güvenilirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu nitel çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için farklı uzmanlardan alınan görüşler ile birlikte görüşme sorularının kalitesinin artırılabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenliğinde çalışmakta olan bir akademisyen ile pilot bir çalışmada yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda geçerlik ve güvenilirliğin daha çok artırılmasına dikkat edilmiş ve çalışmanın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için izlenince oluşturulmuştur. Bu izleninceye göre uygulanan aşamalar: görüşmenin daha rahat geçmesi için görüşme öncesinde akademisyenleri rahatlatmak amacıyla kısa bir görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sürecinde güncellenmiş program ile ilgili akademisyenleri yönlendirmemek adına görüşmeci olarak kişisel yorumlardan kaçınılmıştır. Görüşme süreci içerisinde daha iyi veri toplama bilmesi için görüşme yapılan akademisyenlere fazlaca süre verilmiştir. Bu süre boyunca bütün görüşmeler akademisyeni rahatsız etmeyecek konumda ki bir ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve nitel veriler eksiksiz bir şekilde içerik analizi tekniğine uygun olarak kodlanmıştır son aşamada ise çalışmanın raporu hazırlanmıştır. Çalışma kapsamına veri toplama süreci içerisinde veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü bilimsel sürecin aşamalarında çalışmayı yürüten kişi yani araştırmacı veri toplama sürecine doğrudan katılabilmektedir. Ayrıca çalışmada ki görüşmelerin yapılması sürecin de araştırmacıda aktif bir rol üstlenebilmektedir. Bu rol sahibi kişi görüşme sürecini idare eden anlamına gelen *görüşmeci* olarak adlandırılmaktadır (Orhan, 2017). Bu çalışmanın veri toplama sürecinin kısaca özeti şunlardır; Güncellenmiş program ile ilgili olarak görüşlerin alınması için çalışmanın amacına yönelik görüşme yapabilecek olan akademisyenler araştırılarak bir görüşme listesi hazırlanmıştır. Liste de ki akademisyenler ile görüşme sürecinden önce çalışma kapsamında görüşlerinin alınması ile ilgili izinler istenmiş akabinde gelen dönütler sonucunda görüşmeye gönüllülük esasına dayalı olarak katılmak isteyen akademisyenlerden görüşmenin yapılabilmesi için randevular alınmıştır. Belirtilen randevu saat ve tarihinde görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Görüşme sürecine başlamadan önce akademisyenler güncellenmiş program ile ilgili kısaca bilgilendirilmiştir. Bu süreçte her bir akademisyen ile yapılmış olan görüşmeler ortalama 20-25 dakika arasında sürmüştür. Verilerin doğru anlaşılabilmesi için ve kayıt altına alınabilmesi için görüşme yapılan akademisyenlerin izinleri doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Görüşme sürecinin içerisinde araştırmacının farklı uzmanlara danışarak hazırlanmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme sorularının yer aldığı görüşme formunda ki sorular akademisyenlere sorulmuştur. Görüşmede sorulan sorulara verilen cevaplar için akademisyenin her bir soru için talep etmiş olduğu süre kadar zaman verilmiştir. Bu süreçte görüşmeler akademisyenlerin kendilerini rahat hissettiklerini söylemiş olduğu çalışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonunda elde edilen görüşme verileri vakit kaybedilmeden bilgisayar ortamına transkript edilmiş ve kodlama işlemleri yapılmaya başlanmıştır. Çalışmanın yapılmasında bu veri toplama süreci yaklaşık olarak 5 ile 6 hafta (1,5 ay) sürmüştür.

Bu çalışma kapsamında Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kılavuzunda yer alan 2018-2019 yılları arasında güncellenerek uygulanmaya başlanan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) hakkında akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz türünün amacı, çalışma kapsamında toplanmış olan verilerin daha açıklayıcı ve anlaşılabilir kavramlara ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada görüşme yapılmış olan dört akademisyen sırası ile A1, A2, A3 ve A4 şeklinde kodlanmıştır. Veri analizi sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi amacıyla, kodlama işlemi yapılırken bütün görüşme kayıtları dikkatle tekrar dinlenmiş ve araştırmacının yöntemine uygun şekilde hareket edilmiştir. Bu bağlamda yapılmış olan bu çalışmada akademisyenler ile yapılmış olan görüşmeler transkript edilmiş ve daha sonrasında da her bir akademisyen görüşmesi için kodlar oluşturulmuştur. Bu kod ve kategoriler oluşturulurken araştırmacıların görüşmeler sonucunda almış oldukları cevaplar dikkate alınmıştır. Oluşturulmuş olan bu kodlar çerçevesinde ortaya çıkan kategoriler (temalar) şunlardır;

- Öğretmenlik Lisans Programı Hakkındaki Genel Görüş,
- Programın Oluşturmuş Olduğu Problemler ve Eksik Yönleri,
- Programın İçerik Yeterliliği Hakkındaki Görüş,

- Programın Eski ve Yeni Halinin Kıyaslanması,
- Programın Oluşturduğu Farklılıklar

Bu süreç içerisinde belirlenmiş olan bu kod ve temalar tekrar düzenlenerek asıl ortaya konulmak istenen ana temanın “*Güncellenmiş Olan Programın Değerlendirilmesi*” şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Bu analiz süreci kapsamında akademisyenlerin görüşme transkriptleri ön planda tutularak elde edilen verilerin değerleri yine bu bağlamda ortaya konulmuş olan kategorilerle ilişkilendirilerek açıklayıcı bir şekilde bulgular kısmında ayrı ayrı yorumlanması yapılmıştır.

BULGULAR

Görüşmelerden elde edilen verilerin, araştırma problemleri odaklı hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak analizi yapılmış ve çalışmanın bulguları oluşturulmuştur. Çalışmanın bulguları 5 kategorik başlık ile açıklanmıştır. Bu açıklanmış olan kategoriler, yine araştırmacılar tarafından görüşme yapılan akademisyenlerin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplardan kodlar oluşturularak tablo halinde ifade edilmiştir. Yapılmış olan tablo ile kategorileri oluşturan kodların araştırmacılar tarafından ortak noktaları belirlenmeye çalışılmış bu ortak noktalar doğrultusunda (Tablo 1) hazırlanmıştır. Tablo içeriğinde her bir kategori kendisini oluşturan kodlar ile birlikte verilmiştir. Ayrıca burada yer verilen kategoriler ve onları oluşturan kodlar ile ilgili çıkarımlara sonuçlar kısmında yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışmada Tespit Edilen Tema ve Kategoriler

Güncellenmiş Olan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi	<p>a) Öğretmenlik Lisans Programı Hakkındaki Genel Görüş: Nitelikli ve Donanımlı Öğretmen Yetiştirmek, Teknolojiyi Benimseyen Öğretmen Yetiştirmek, Mesleki Donanıma Sahip Öğretmen Yetiştirmek</p>
	<p>b) Programın Oluşturmuş Olduğu Problemler ve Eksik Yönleri: Ders Saati Eksikliği, Alan Bilgisi ve Uygulama Eksiklikleri ve Beklendik Yönde Güncelleme Yapılamaması</p>
	<p>c) Programın İçerik Yeterliliği Hakkındaki Görüş: Alan Derslerinin Sadeleşmesi, Seçmeli Derslerin Güncellenmesi, Eğitim Derslerinin Güncellenmesi, Tekrar Güncelleme Yapılması ve Mesleki Yeterliliğe Katkı Sağlayıcı</p>
	<p>d) Programın Eski ve Yeni Halinin Kıyaslanması: Yeni Programın Kaynak Eksikliği, Alan Eğitimi Temeli Yaklaşım ve Programların Kıyaslanması</p>
	<p>e) Programın Oluşturduğu Farklılıklar: Ders Saatlerinin Azalması, Ders Kredilerinin Değişmesi, Derslerin Programdaki Ağırlığının Değişmesi, Teorik ve Uygulama Derslerinin Bütünleştirilmesi</p>

a) Öğretmenlik Lisans Programı Hakkındaki Genel Görüş,

Akademisyenlere yöneltilen “Öğretmenlik lisans programı hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?” sorusuna *Nitelikli ve Donanımlı Öğretmen Yetiştirmek, Teknolojiyi Benimseyen Öğretmen, Mesleki Donanıma Sahip Öğretmen* yetiştiren programlar cevabını vermişlerdir:

Nitelikli ve Donanımlı Öğretmen Yetiştirmek

A₁: “...amaç öğretmen yetiştirmek programın amacı da nitelikli öğretmen yetiştirmek nitelikli öğretmen nasıl olur diye sorarsan nitelikli öğretmen donanımlı öğretmendir.”

A₂: “Öğretmenlik lisans programının amacı öğretmenlik gibi kutsal bir mesleği sürdürebilecek potansiyele, beceriye, değere sahip nesillerin yetiştirilmesi. Bu bağlamda onların gerekli yeterli donanımlara sahip olarak hem öğretim ilke ve yöntemlerini bilen hem de öğrenciye yaklaşımlarında fedakârca davranabilen bir aday yetiştirmektir.”

Teknolojiyi Benimseyen Öğretmen Yetiştirmek

A₃: “...teknoloji toplumunda bilgi ve teknoloji çağında öğretmen adayları yetiştirmek.”

Mesleki Donanıma Sahip Öğretmen Yetiştirmek

A₄: “...hem entelektüel zekâyâ sahip hem de alan bağlamında donanımlı öğretmenlerin yetişeceğini düşünüyorum yeni program çerçevesinde.”

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin ifade etmiş oldukları görüşler: öğretmenlik lisans programının temel hedefinin, yetiştirilmek istenen öğretmen adayında beklenen niteliklerin ve özelliklerinin neler olduğunu belirtmektedir. Akademisyenlerin vermiş oldukları cevaplarda öğretmenlik lisans programının temel amacı, yapısı ve işlevi üzerinde durdukları görülmektedir.

b) Programın Oluşturmuş Olduğu Problemler ve Eksik Yönleri

Akademisyenlere yöneltilen “Güncellenmiş olan öğretmenlik lisans programını uygularken yaşamış olduğunuz problemler nelerdir ve programın güncellenmiş hali ile ilgili görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?” sorusuna ilişkin cevapları *Ders Saati Eksikliği, Alan Bilgisi ve Uygulama Eksiklikleri ve Beklendik Yönde Güncelleme Yapılamamasını* içermektedir:

Ders Saati Eksikliği

A₂: “Dersin saati azaltılmış bir durumda ders saati azaltıldığında ben bu çocuklara konu mu anlatacağım laboratuvara mı sokacağım, laboratuvara soksam bu konuyu anlatmam için verilmesi gereken ders saati zaten verilmemiş.”

A₃: “...bir defa zaman yetersizliği çok hat safhada ben geçmişte veremediğim dersleri şuanda daha veremez duruma geleceğim... Sen 10 saatte verdiğin bir dersi eğer iki saate vermeye çalışırsan veya dört saatte bu büyük bir fecaat.”

Alan Bilgisi ve Uygulama Eksiklikleri

A₁: “Uygulamalılar kalktı... uygulamaları dersin içine entegre ettiler... Ders saatlerinde uygulamaları kaldırmaları sıkıntı yarattı... Siz sadece anlatın geçin anlatın geçin öğrenci kendi ne yaparsa yapsın demeye getirdiler aslında.”

A₃: “Yeni eğitim programı için konuşacak olursak genel görüşlerim bence yetersiz... Her zaman alanı bilmeyen öğretmen alanın araç olarak kullandığı eğitim öğretim yöntem tekniklerini veya eğitim bilgisi kısmını kullanamaz. Bocalar yani o yüzden ben alan ve pratik kısmının çok eksik olduğunu düşünüyorum.”

Beklendik Yönde Güncelleme Yapılamamasına

A₂: “ ...oluşturulacak bir kurulla yapılması lazım. Yalnız bu kurulda ki kişilerin sadece eğitim yönünde ki değil ama alan hocalarından oluşan bir kurulla da olması lazım. Karar veriliyorsa bu şekilde karar verilmesi gerekiyor. Dersler güncellenebilir, ders saatleri güncellenebilir, içerikleri, okutulacak kitaplar güncellenebilir ama şuan ki yeni getirilen sistem eski sisteme göre insanları daha geriye götürecektir bir sistem bence.”

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin ifade etmiş oldukları görüşlerinde: programın güncellenmesi ile ortaya çıkan veya önceden var olan eksiklikleri, hataları ve problemleri üzerinde durmaktadırlar. Akademisyenlerin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplarda güncellenmiş programının ortaya koymuş olduğu yapısal ve işlevsel değişiklikler üzerinde değerlendirmelerde buldukları anlaşılmaktadır.

c) Programın İçerik Yeterliliği Hakkındaki Görüş,

Akademisyenlere yöneltilen “Güncellenmiş olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programının içerik yeterliliği hakkında ki genel görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik akademisyenler *Alan Derslerinin Sadeleşmesi, Seçmeli Derslerin Güncellenmesi, Eğitim Derslerinin Güncellenmesi, Tekrar Güncelleme Yapılması ve Mesleki Yeterliliğine* yönelik cevaplar vermişlerdir:

Alan Derslerinin Sadeleşmesi

A₁: “Yani aslında mesela sadeleşmesi güzel kimyanın sadeleşmesi güzel, yani eskiden olduğu gibi şey yapmıyorsunuz, yani kimya öğretmenliğindeki gibi ya da kimya bölümünde okuyanlar gibi ince ayrıntısına inmiyorsunuz. Bu iyi bir şey ama uygulamayı yaptıramadıktan sonra kafada bir soru işareti kalıyor.”

Seçmeli Derslerin Güncellenmesi

A₃: “ Eğitimde etik ve ahlak var mesela ekstra konulmuş olan bilişim teknolojileri var ekstra konulmuş olan bunlar... Şuanda iletişim çağındayız hatta teknoloji çağındayız o yüzden bu alanın içerisinde bir öğretmen adayının veya bir öğretmenin muhakkak teknolojik gelişmelerden bilgi sahibi olması lazım. Hata bunları muhakkak ders içerisinde kullanması gerekiyor.”

Eğitim Derslerinin Güncellenmesi

A₂: “ Yeni sistemde eğitim derslerinin daha çok ağırlıklı olduğunu görüyoruz. Tabi bu eğitim dersleri olması gereken derslerimiz yani çocukların öğretmen adaylarının çocuklar üzerinde ki öğretmenlik mesleğini uygulamalarında aktif bir rol kazanmalarını sağlayacaktır.”

Mesleki Yeterliliğe Katkı Sağlayıcı

A₄: "...yeni güncellenmiş programda eğitim alan, nitelikli bir eğitim alabilirse öğretmen adayının daha nitelikli daha mesleki yeterlilik bağlamında daha yeterli olacağını düşünüyorum..."

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin ifade etmiş oldukları görüşler: güncellenmiş programda ortaya konulan farklılıkların, programın yeterliliğinin ve yapılan güncellemelerin ne gibi değişikliklere yol açtığı ifade edilmesi şeklinde yer almaktadır. Akademisyenlerin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplarda güncellenmiş programın içeriği boyutunda ki görüşleri ve program üzerinde yapmış oldukları değerlendirmeler yer almaktadır.

d) Programın Eski ve Yeni Halinin Kıyaslanması

Akademisyenlere yöneltilen "Güncellenmiş olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programını güncellenmeden önceki hali ile kıyasladığınızda her iki programında sahip olduğu avantajları ve dezavantajları hakkında ki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik *kaynak eksikliği, eğitim temeli yaklaşım ve programın avantajları-dezavantajları* şeklinde cevaplar vermişlerdir:

Yeni Programın Kaynak Eksikliği

A₂: "...eski sistemde en azından bir parça bunları alabiliyordu öğrenciler eksikler var mıdır yoktur, bu hoca eksikliği olabilir, eğitim elemanı ihtiyacı, karıştıktan sonra yeterli öğretim elemanı ve kalifiyeli öğretim elemanı dersi iyi bilen bir öğretim elemanının girdiği dersten o çocuklar alan bilgisinde doyuma ulaşacaktır. Bu gibi eksiklikler güncellenip de sonuçta düzenlenirse eski sistem bence daha yerinde olacaktır diye düşünüyorum."

A₃: "Ben öğrencilerin düzgün bir şekilde eğitim verilirse eğer bölümde ki eğitimin düzgün olması şartıyla eski programın daha uygun olduğunu düşünüyorum. Eksiklikleri olmasına rağmen."

Alan Eğitimi Temeli Yaklaşım

A₄: "...pür alan bilgisi temelli eğitiminden biraz daha alan eğitimi temelli bir yaklaşıma gidildiği için. Çünkü eğitim bilimlerine biraz daha yeni programda daha fazla önem verilmiş. Dolayısıyla biraz daha bu mesleki eğitim bilimleri ile ilgili mesleki yaklaşımlar daha aktif kullanılacağı için yeni programın daha elverişli olacağını düşünüyorum."

A₂: "Yeni sistemde eğitim derslerinin daha çok ağırlıklı olduğunu görüyoruz. Tabi bu eğitim dersleri olması gereken derslerimiz yani çocukların öğretmen adaylarının çocuklar üzerinde ki öğretmenlik mesleğini uygulamalarında aktif bir rol kazanmalarını sağlayacaktır..."

Programların Kıyaslanması

A₁: "...programları karşılaştırmaya çalıştığımızda yani ikisinin de birisinin birisinden daha üstün dememize imkân yok. Bu programın çok dezavantajlı durmaları var önceki programın da dezavantajlı duruları vardı. Dezavantajlı durumları karşılaştırdığımızda belki alışmadığımızdan dolayı da olabilir. Şuanda ki daha dezavantajlı geliyor benim gözüme o yüzden şuandaki daha dezavantajlı diyebilirim."

A₂: "...programın içerisinde bazı yanlışlar olabilir ama düzeltilerek mevcut sistemde yani yeni getirilmiş sistemin daha çok öğretmen adayına hitap ettiğini düşünüyorum..."

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin ifade etmiş oldukları görüşler, fen bilgisi öğretmenliği lisans programının güncellenmiş ve güncellenmemiş halinin ortaya koymuş oldukları avantaj ve

dezavantajlarının neler olduğu ve bu iki programın kıyaslanması ile hangi programın daha uygulanabilir olduğunu içermektedir.

e) Programın Oluşturduğu Farklılıklar

Akademisyenlere yöneltilen “Güncellenmiş olan fen bilgisi öğretmenliği lisans programının güncellenmemiş haline göre programın yapısı ve uygulanabilirliği bakımından oluşturmuş olduğu farklılıklar nelerdir?” sorusuna yönelik cevaplar *Ders Saatlerinin Azalması*, *Ders Kredilerinin Değişmesi*, *Derslerin Farklaşması*, *Teorik ve Uygulama Derslerinin Bütünleştirilmesi* kategorilerinde toplanmıştır.

Ders Saatlerinin Azalması

A₁: “...uygulamaları dersin içine entegre ettiler ama dersin içine entegre edilenlere de baktığımızda da şey yok... Benim zaten 4 saatte normal dersi yetiştirme imkânım zorlaştı.”

A₂: “...genel alan bilgisi derslerini alacaklar. Bunlar kısıtlanmış bir şekilde 3,4 saatlik bir zaman dilimine sıkıştırılarak bunları geçirecekler... Dersin saati azaltılmış bir durumda ders saati azaltıldı... Konuyu anlatmam için verilmesi gereken ders saati zaten verilmemiş. Konuyu gelişi güzel geçmem lazım.”

A₃: “...geçmiş yıllarda ki var olan derslerin içerikleri aynen tutulmuş programda fakat ders saatleri düşürülmüş bunun yanında uygulamalar tamamen geri plana atılmış eskiden eski programda bütün fizik, kimya, biyoloji derslerinin laboratuvarları ayrı bir şekilde bulunuyordu. Bunların laboratuvarları kaldırılmış dersin içeriğine sokulmuş. Uygulama şeklinde fakat teorik derslerin içeriği de çok azaltılmış uygulama dersleri de 2 saate düşürülmüş ama onları da bu ders saatiyle yapmak çok mümkün değil yani uygulamalar da bir geri plana atılmış gibi duruyor.”

Ders Kredilerinin Değişmesi

A₂: “Konuyu anlatmam için verilmesi gereken ders saati zaten verilmemiş. Konuyu gelişi güzel geçmem lazım ve bunu da laboratuvar da hiç desteklemeden geçirmem gerekiyor. Bu da geçmiş programa kıyasla olumsuz bir farklılık oluşturuyor.”

A₃: “...alan ve eğitim dersleri açısından öğretmenlik bilgisi açısından bir artı söz konusu ders saati ve kredileri açısından yeni dersler eklenmiş durumda...”

A₄: “...aslında bakarsan kredi bakımından baktığında azaltılmış gibi görünmüyor.”

Derslerin Programdaki Ağırlığının Değişmesi

A₁: “...Genel Kültür ile ilgili konular bile aslında üste çıkmış temel prensipte baktığında yani uygulama öğretmenlik bakımından deneyiminin arttırılabileceği bir konuma gelmiş alan bilgisinde aynı şeyi söyleyemem ama eğitim bilimleri bakımından üst noktaya gelebilecek.”

A₂: “Yeni sistemde eğitim derslerinin daha çok ağırlıklı olduğunu görüyoruz.”

A₃: “...alan ve eğitim dersleri açısından öğretmenlik bilgisi açısından bir artı söz konusu ders saati ve kredileri açısından yeni dersler eklenmiş durumda... Ekstra yeni eklenmiş olan başlıklar var. Meslek bilgisi bakımından programda bazı artılar var.”

A₄: "...aslında bakarsan kredi bakımından baktığında azaltılmış gibi görünmüyor. Ders içeriğinde çeşitlilik arttı gibi görünüyor... Mesela öğretim teknolojileri diye bir ders geldi öğretimde materyal geliştirme seçmeli fen bilgisinin seçmeli haline geldi. Dolayısıyla hem eskiden biz materyal dersinin içerisinde hem öğretim teknolojilerinin hem materyalden öğrenciler bilgi sahibi oluyordu... Ama şimdi iki ayrı ders daha geniş kapsamlı ki bence zaten öğretmenlerin bunları öğrenmesi gerekiyor... Yeni programda bence bu kredilerin artması nitelikli dersler için artacaksa eğer üniversiteler böyle kalıplaşmış şeyleri öğretmenlere dikte etmeyecekse olumlu olabilir."

Teorik ve Uygulama Derslerinin Bütünleştirilmesi

A₁: "...programda toplamda dört saat teorik varken şimdi dört saatin için iki saat uygulama iki saat teorik girmişler... Sıkıntı vardı yani bütünleşikti, analitik kimya da laboratuvarını ve teoriğini yapıyorduk. Laboratuvarında farklı konular teoriğinde farklı konular örtüşmeyen konulardı. Ama bağımsız olması daha iyi yani şüandakine göre sadece konu verilmesi biryandan iyi bir yandan kötü aslında böyle söylemek lazım."

A₂: "...laboratuvar dersleri bile normal ders saatlerinin içerisine katılmış bir durumda."

A₃: "...derslerin içerikleri aynen tutulmuş programda... Eski programda bütün fizik, kimya, biyoloji derslerinin laboratuvarları ayrı bir şekilde bulunuyordu. Bunların laboratuvarları kaldırılmış dersin içeriğine sokulmuş."

Bu kategori çerçevesinde akademisyenlerin ifade etmiş oldukları görüşler: programın yapısal ve işlevsel olarak ortaya koymuş olduğu temel farklılıkların değerlendirilmesi şeklindedir. Akademisyenler görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplar ile bu farklılıkları teorik ve uygulama dersleri üzerindeki değişimler, seçmeli derslerde meydana gelen farklılaşmalar ve ders saatlerinde ki artma-azalma boyutları ile değerlendirmektedirler.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlik lisans programları günümüz eğitim-öğretim sürecinde aktif rol alan öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkili olan önemli faktörlerin başında gelmektedir (Orhan, 2017). Bu bakımdan eğitim alanının zaman içerisinde dönemsel olarak gerekli değişikliklere uğradığı düşünüldüğünde nitelikli bir eğitim ve öğretimin yapılabilmesi için takip edilmesi gereken bir durumdur. Bunun yanında kaliteli ve evrensel bir eğitim için bu değişiklikler eğitim sistemi ile bütünleştirilmedi. Bu durumun sağlanabilmesi içinde öncelikle eğitim ve öğretimin asıl yürütücüsü olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde dönemin değişiklikleri dikkate alınarak nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için güncel bir öğretmenlik lisans programının oluşturulması ile mümkün olabilir. Yapılmış olan bu çalışmada 2018-2019 yılları arasında güncellenmiş olan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı hakkında akademisyen görüşlerine başvurulmuştur. Bu değerlendirme kapsamında çalışma verilerinden elde edilen 5 ayrı tema göz önüne alınmıştır. Bu kategorilerden elde edilen bulguların ortaya koymuş olduğu sonuçlar şu şekildedir;

Öğretmenlik Lisans Programına İlişkin Genel Görüş teması bağlamında elde edilen sonuçlar; akademisyenler öğretmenlik lisans programının vizyonu, amacı, hedefleri ve kuramsal boyutu hakkında temel bilgilere sahiptirler. Akademisyenler özellikle de fen bilgisi lisans programı açısından değerlendirmeler yaptığında programın; mevcut durumu, yapılan son güncellemenin boyutlarının neler olduğu ve uygulama sürecinde ki görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden çıkarılacak olan sonuç benzer bir çalışmayı desteklemekte ve öğretmenlik lisans programının temel amacının daha güncel ve nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. (Akgün, Özgür, Çuhadar, 2016; Baki, 2010; Orhan, 2017). Öğretmenlik lisans programı ile ilgili olarak belli bir sistemin içerisinde var olan ve asıl amacının öğretmen yetiştirmek olduğu düşünülen çağın ve içinde bulunulan ortamdan etkilenen bir sistem olduğunu vurgulamışlardır. Bu sistemin hedeflemiş olduğu amaçlarına ulaşması için bir plan dâhilinde uygulanması gerekmektedir (Hotoman, 2017).

Belirtilmiş olan bu görüşlerin ortaya konmasında özellikle programın, 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlanarak uygulanacak olması ve diğer sınıflardaki öğrenciler eğitimlerini başladıkları programlarla sürdürülecek olması yeni program ile ilgili akademisyenlerin tecrübe kazanılmasında etkili olmuştur (YÖK, 2018). Çalışmaya katılan akademisyenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde akademisyenlerin öğretmenlik lisans programı hakkında ki temel bilgilere sahip olduklarını ve programın uygulayıcı konumunda ki rollerinden haberdar oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Programın Oluşturmuş Olduğu Problemler ve Eksik Yönleri teması bağlamında elde edilen sonuçlar; görüşme yapılan akademisyenlerin sunmuş oldukları ortak görüş, güncellenmiş olan bu program eskisine kıyasla programda var olan sorunların gidermediği hatta bu program ile daha da büyük sorunlara yol açabileceği görüşüne hâkimdiler. Programın uygulanabilmesi açısından ileri ki dönemler için daha dezavantajlı durumların oluşturabileceği, alan bilgisi ve uygulama dersleri bakımından yetersizliklerin olduğu özellikle de alan eğitimi bağlamında eksiklerin olduğu bir program olarak görülmektedir. Bu programa göre yetiştirilecek olan öğretmen adaylarının eğitim bilgisi ve genel kültür genel yetenek bakımından donanım kazanabileceği vurgulanırken alan bilgisi bakımından eksiklerin oluşabileceği büyük bir sıkıntı olarak görülmektedir. Bu görüşlerine ek olarak bir diğer durumda bu alanda yapılan çalışmalarını destekler niteliktedir. Buna göre; akademisyenler güncellenmiş olan programla eğitim alan öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik bakımından eksiklikler yaşayabileceği bu durumun özellikle de alan bilgisi boyutundan kaynaklı olarak oluşabileceğini ön görmektedirler (Azar, 2011; Erdem, 2014; Köse, 2017; Varol, 2017). Belirtilmiş olan ifadeler değerlendirildiğinde akademisyenlerin güncellenmiş olan Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programını uygulamaya daha yeni başlanmalarına rağmen ciddi sıkıntılarla karşılaştıkları ve ilerleyen dönemler içerisinde programın uygulayıcıları olarak daha büyük sıkıntılar yaşamayı bekledikleri sonuç olarak ortaya konmuştur.

Programın İçerik Yeterliliği teması bağlamında elde edilen sonuçlar; güncellenmiş olan program akademisyenler tarafından incelendiğinde içerik bakımından bir önce ki programa göre konuların daraltılması, konu derslerinin uygulama dersleri ile bütünleşik bir hale getirilmesi ve programda ki derslerin oranlarının beklentileri yönünde dağıtılmamasından rahatsız oldukları şeklindedir. Mevcut programda, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır (YÖK, 2018). Akademisyenlerin genel beklentileri ise Genel Kültür (GK) derslerine verilen oranın biraz daha azaltılarak Alan Eğitimi (AE) derslerinin oranının artırılması yönünde ve ders saatleri bakımından teorik ve uygulama derslerinin birbirinden ayrılması yönündedir. Ek olarak, bazı öğretmenlik derslerinin bütünleşik olarak değil de ayrı olarak verilmesinin öğretmen adaylarına daha çok katkı sağlayacağı yönünde görüşlerde bulunmaktadır. Bu bağlamda sözü edilen derslere örnek olarak lisans programında yer alan; “Materyal Geliştirmeye İlgili Konular ise ilgili alanın öğretimine yönelik dersler ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yer almıştır (YÖK, 2018).” ifadesidir. Bunun yanı sıra güncellenmiş olan programda teknolojiye yönelik seçmeli derslerin eklenmesi ve öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik eğilimleri kazandıracak çalışmaların yapılması programa içerik yönünden katkı sağladığı da akademisyenlerce belirtilmiştir. Bu sonucu destekleyen diğer çalışmalarda da teknolojinin eğitim içerisine entegre edilmesi çağdaş öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli etkiye sahip bir faktör olarak görülmektedir (Akgün, Özgür ve Çuhadar, 2016). Bu tema kapsamında yapılan değerlendirmeler sonucunda; güncellenmiş programda özellikle alan bilgisi noktasında içeriğin yeterli olmadığı, programın içeriğinde yer alan konu kısımlarının daraltılarak başlıklar haline getirilmesinin programın uygulanması noktasında sorunlara yol açtığı ve bu programın güncellenmiş olan alan bilgisi dersleri ile yetişen öğretmen adayları için ilerleyen dönemlerde alan bilgisi bakımından bir dezavantaj oluşacağı sonucu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar alanyazınında ki diğer çalışmaları alan bilgisi boyutu ile desteklemektedir (Erdem, 2014; Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2017).

Programın Eski ve Yeni Halinin Kıyaslanması teması bağlamında elde edilen sonuçlar; programın uygulanabilirliği, içeriği, alan bilgisi ve alan eğitimi dersleri bakımından eski programın daha iyi

olduğu, genel kültür, eğitim bilimleri ve mesleki bilgi bakımından ise güncellenmiş olan programın daha nitelikli olduğu şeklindedir.

Bu bağlam da akademisyenler eski programın öğretme adaylarına daha yararlı olacağı görüşündedirler. Özellikle eski program ile ilgili belirtilen ifadeler değerlendirildiğinde akademisyenlerin güncellenmiş programın eski programa göre daha dezavantajlı durumlar oluşturulduğu ve bu programın akademisyenlerin genel beklentilerini karşılamadığı yönündedir. Bu görüşlerden farklı olarak güncellenmiş programda ki değişikliklerden memnun olan akademisyenlerde bulunmaktadır. Bu memnuniyet durumu Genel Kültür, Eğitim Bilimleri ve Seçmeli Dersler boyutunda görülmektedir. Bundan farklı olarak Alan Eğitimi ve Alan Bilgisi boyutlarında beklentiler yönde güncellemeler yapılamamasından dolayı sorunlar yaşandığı vurgulanmıştır. Güncellenen programda özellikle kıyaslama yapılan noktalar şunlardır: Ders saatlerinin değişmesi, uygulama derslerinin teorik dersler içerisine entegre edilmesi, programın alan bilgisi ve alan eğitimi boyutunun daraltılarak eğitim ve genel kültür kısımlarına ağırlık verilmesi, bazı seçmeli derslerin içeriğinin değiştirilmesiyle birlikte yeni seçmeli derslerin programa eklenmesidir. Buradan çıkarılacak en temel sonuç akademisyenlerin belirtmiş oldukları görüşlere göre güncelleme öncesi programın daha nitelikli ve uygulanabilir boyutta olduğu ve bundan sonra ki öğretmenlik lisans programlarının hazırlanması sürecinde akademisyenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir programın oluşturulmasıdır. Ortaya konulan bu sonuçların desteklendiği diğer çalışmalarda vurgulanan temel nokta ise öğretmenlik lisans programları oluşturulurken eğitim fakültelerinde bu programın uygulayıcısı olan akademisyenlerin beklenti ve ihtiyaçların karşılanmasının yanı sıra içinde bulunulan çağın özellikleri ve program geliştirme alanında ortaya çıkan yeni gelişmelerinde dikkate alınması gerekliliğidir (Erdem, 2014; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015).

Programın Oluşturduğu Farklar teması bağlamında elde edilen sonuçlar; eski programa göre güncellenmiş programın eğitim bilimleri boyutunda ders saatlerinin, ders kredilerinin ve programda ki ağırlığının artması akademisyenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bu farklılığa ek olarak programın genel kültür bakımından zenginleştirilmesi, seçmeli derslerin içeriğinin değiştirilmesi bununla beraber yeni seçmeli derslerin programa eklenmesi akademisyenlerin öğretmen adaylarına katkı sağlayacağını düşündüğü yeniliklerdir. Bu seçmeli derslerin teknoloji entegrasyonu, eğitim bilimleri ve öğretmenlik meslek bilgisine katkı sağlayacak nitelikte olduğu belirtilmektedir. Bu sonucu destekleyen özellikte ki çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin yeni eklenen seçmeli derslerin öğretmen adaylarına üstlenmiş oldukları öğretmenlik rolünü iyi yönetebilmelerinde, teknoloji bilgisi bakımından donanımlı olmalarında, meslek bilgilerinin zenginleştirilmesinde ve toplumsal açıdan öğretmen kimliğinin daha donanımlı bir kavram haline dönüştürülmesinde alınması gereken derslerin olduğu ortaya konmaktadır (Arslan & Özpınar, 2008; Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2017; Yıldızlı, Acar Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Bunun yanı sıra programda ki derslerin kredileri ile ders saatlerinde değişiklikler yapılması özellikle alan derslerinin kredi ve ders saatlerinin azaltılarak uygulama derslerinin teorik dersler içinde bütünleştirilmesi akademisyenlerin ortaya koymuş oldukları sorun oluşturan programda ki farklılıklardır. Sorun yaşanmasına yol açan bu farklılıklar özellikle Alan Eğitimi ve Alan Bilgisinin verilmiş olduğu Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerine giren akademisyenler tarafından vurgulanmakta ve bu bağlamda akademisyenlerin programda beklemiş olduğu asıl farklılıkların güncellenmiş olan programda oluşturulamamış olması sonuç olarak ortaya konmaktadır. Bu çalışmadan farklı olarak diğer öğretmenlik bölümlerinde lisans eğitiminde kullanılan programların nitelikleri önce ki dönemler de uygulanmış olan programlarla karşılaştırılabilir. Bu çalışmadan ki çalışma grubundan farklı olarak lisans öğrencilerinin görüşlerinin alındığı çeşitli çalışmalarda yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, F., Özgür, H., & Çuhadar, C. (2016). Öğretmen adayları ve pedagojik formasyon programı öğrencilerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 837-872.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1).
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 15-31.
- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-19.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri..* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. (Hasan Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Erdem, A. R. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarındaki â alan ve alan eğitimi derslerinin yeniden düzenlenmesi gerekliliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 219-223.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi-International Journal Of Leadership Training*, 3(3), 1-15.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).
- Karaman, P., & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: sorunlar, çözüm önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 709-732.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Lorcu, F. (2015). Avrupa birliği (ab) eğitim hedefleri açısından Türkiye ve üye ülkelerin yakınlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 55-68.
- MEB. (2018). *2023 eğitim vizyonu programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Özdemir, S. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özyurt, Y., Bahar, M., & Nartgün, Z. (2017). Fen bilgisi öğretmenliği lisans dersleri öğrenme çıktılarının özel alan yeterlikleriyle örtüşme düzeyi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2096-2116.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şişman, G.T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1305-1311.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tosun, F. Ç. (2018). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 471-484.
- Toytok, E.H., & Kapusuzoğlu, S. (2014). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373-388.
- Varol, V. (2017). Öğretmen eğitim programlarında öğretmen eğilimlerinin öğretilmesine dair öğretmen adaylarının algıları. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-84.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M., & Bayram, K. (2018). Türkiye’de oğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez alışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43.
- Yüksek Ođretim Kurumu (2018). *Eğitim fakültesi oğretmen yetiştirme lisans programları. (Fen Bilgisi Ođretmenliđi Lisans Programı)*. YK: Ankara.

The Opinions of Academicians on the Updated Science Education Undergraduate Program

Adigüzel Dağtekin^{1†}, Seraceddin Levent ZORLUOĞLU¹

¹Suleyman Demirel University

Extended Abstract

Introduction: To achieve these goals and to have a modern understanding of education, the 2023 Educational Vision should be qualified as well as undergraduate education programs to train teachers in the faculties of education. Therefore undergraduate education programs in Turkey in 2018 was updated by HEC. This updated program was applied by academicians in the faculties of education and teacher candidates were trained according to the program. Therefore, in order to reveal the advantages and disadvantages of teacher license programs that are especially updated, the opinions of academics are important in evaluating the different dimensions of the applied program. With this study, one of the teaching programs related to the undergraduate program of science teaching: In the process of teacher training of teachers in the process of identifying the problems encountered by academicians related to the teaching program, the advantages and disadvantages of the program according to the previous program to determine the It is aimed to take the opinions of the academicians and to evaluate the program. For this purpose, the main problem of the study is: What are the opinions of academicians about the updated undergraduate program of science teaching between 2018-2019 academic years about the updated teaching program?

Method: The study was commented on according to the data collected by the researcher's study area. Qualitative research design including the content of the case study was adopted. The use of the case study pattern here, the main purpose, the situation of the situation here should be determined and it can be said that he is currently doing in-depth research on these situations. In this study, how the new science teacher license program is evaluated by academicians which has been updated in the period of 2018-2019 and started to be applied in the faculties of education was determined. The data obtained during the study period was conducted by using the content analysis method which is one of the qualitative data analysis types. In order to collect data that will serve the purpose of the study, it was requested to work with four academicians entering the Science Field Education and Science Education courses of the prospective teachers who are studying in this department within the scope of the science teaching department in the Faculty of Education. In order to ensure validity and reliability during the data analysis process, all interview records were rested carefully during the coding process and the method was followed in accordance with the method of the research.

Results: In this study conducted in this context, interviews with academics were transcribed and then codes were formed for each academic interview. The categories (themes) that occur within the framework of these codes are: General view on the undergraduate program, the problems created by the program and the missing aspects, the opinion on the content adequacy of the program, the old and the new version of the program, the differences created by the program. These codes and themes determined in this process have been reorganized and the main theme to be presented was found as Evaluation of the Updated Program Bu. Within the scope of this analysis process, the values of the data obtained by keeping the academicians in the forefront of the interview transcripts were interpreted separately in the findings section in an explanatory way by relating them to the categories that have been revealed in this context. Based on the data obtained in the Findings section; Here are the themes, categories and codes integrated with a table and brief explanations:

General View on Teaching Undergraduate Program:

The opinions expressed by the academicians within the framework of this category: The basic objective of the teaching undergraduate program is to determine what are the expected qualities and characteristics of the prospective teacher. It is observed that the answers given by academicians emphasize the basic purpose, structure and function of the teaching program.

The Problems of the Program and Their Missing Aspects:

The views expressed by the academics: they focus on the existing shortcomings, errors and problems of the program.

[†]Corresponding Author: Adigüzel Dağtekin, Suleyman Demirel University, a.dagtekin007@gmail.com

The responses of the academicians to the interview questions indicate that they have made evaluations on the structural and functional changes that have been introduced by the updated program.

Opinion on the Content Capability of the Program:

The opinions expressed by the academicians are: to express the differences in the program, the adequacy of the program and the changes that have been made. The responses of the academicians to the interview questions include the views on the content of the updated program and the evaluations made on the program.

Comparison of the old and the new version of the program:

The views expressed by the academicians are: what are the advantages and disadvantages of the updated and non-updated version of the science curriculum teaching program, and the opinions of these two programs and their opinions on the more applicable program.

Differences of the Program:

The views expressed by the academicians are: the evaluation of the fundamental differences that the program presents structurally and functionally. Academicians evaluate these differences with the answers they give to the interview questions and the changes in the theoretical and practical courses, the variations in the elective courses and the increase-decrease dimensions in the course hours.

Conclusion: An analysis of the findings has been made and the results are thought to support other studies in the literature. It was also noted that the study may contribute to the literature related to the evaluation of the teaching program. In this context, the results obtained from the analysis of the findings obtained in the study: the updated program includes the innovations according to the program, although the field knowledge, application and field courses in terms of content is not enough in terms of general culture, elective courses and educational science in terms of updates to the teacher. The opinions of the candidates are expected to contribute to their professional development. When these views are evaluated, the main result is that this program should be updated again in line with the expectations of academicians.

Key words: Academic Opinion, Evaluation of the Program, Degree Program, Science Teaching, Teacher Training



SDU International Journal of Educational Studies

Teachers in Çanakkale Front During The First World War

Selçuk Uygun¹

¹Suleyman Demirel University

To cite this article:

Uygun, S. (2019). I. Dünya Savaşı Çanakkale cephesinde öğretmenler. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 54-65. DOI: 10.33710/sduijes.514159

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

I. Dünya Savaşı Çanakkale Cephesinde Öğretmenler* Teachers in Çanakkale Front During The First World War

Selçuk Uygun^{1*}

¹Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0002-6808-2829

Geliş Tarihi: 17/01/2019

Kabul Ediliş Tarihi: 04/03/2019

Özet

Birinci Dünya Savaşında en önemli cephelerden biri olan Çanakkale Cephesi, askeri ve siyasi yönden olduğu kadar eğitim boyutunda da araştırılmaya değerdir. Eğitimin canlı aktörlerinden en önemlisi öğretmendir. Cephede ve cephe gerisinde öğretmenlerin faaliyetleri, eğitim kurumunu doğrudan etkilediği gibi diğer kurumları da etkileme gücüne sahiptir. Bu çalışmada Çanakkale Cephesinde ve cephe gerisinde görev alan öğretmen ve öğretmen adaylarının durumları ve savaşın öğretmen üzerinden eğitim-öğretim kurumuna etkileri ele alınmıştır. Araştırmanın verileri, 1914-1916 yıllarındaki resmî yazışmalara dayalı bazı arşiv belgeleri ve konuyla ilgili yazılı eserlerdir. Bu veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle genel olarak şu sonuca ulaşılmıştır: Gönüllü veya askere çağrılan öğretmenler, cephede vatan savunmasında çarpışırken cephe gerisinde birçok okul, öğretmensiz kalmış ve bundan eğitim-öğretim olumsuz etkilenmiştir.

Anahtar Kelimeler: I. Dünya Savaşı, Çanakkale Cephesi, öğretmen, eğitim, okul.

Abstract

Çanakkale front which is one of the most important fronts in the First World War is also worth studying in educational dimension as well as military and political aspects. The teacher is also one of the most important alive actors of education. At the front and behind it the teachers' actions have direct impact on educational institutions and also have the power to influence other agencies. In this research, conditions of teachers and student teachers involved in Çanakkale front and behind it and effects of the war on educational institutions were discussed through the teacher. Research data was collected through some archival documents and written works on the subject based on official correspondence in the years 1914-1916. These data were evaluated by using descriptive analysis method. Based on the findings of research overall the following conclusion was reached: While volunteer or draftee teachers were battling in the defence of the homeland at the front, behind it many schools remained without teacher and the education was negatively affected by that situation.

Key words: First World War, Çanakkale front, teacher, education, school.

GİRİŞ

Türkiye’de Birinci Dünya Savaşı’nın en çok önemsenen cephelerden birisinin 1915 Çanakkale Cephesi veya savaşları olduğu görülmektedir. Çünkü Çanakkale Cephesi, savaşın seyri ve bir milletin bekası açılarından stratejik bir öneme sahiptir (Tuncoku, 2005). Çanakkale savaşlarının sonuçları incelenirken, savaşın sadece askeri ve siyasi boyutları üzerinde durmak yeterli değildir. Savaşın sosyal ve ekonomik boyutları, Türk halkı üzerindeki tesirleri, sağlık, eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerindeki etkileri gibi konular da ele alınmalıdır (Şahin, 2012: 11). Kafadar ve Esenkaya’nın (2004: 139) bir çalışmasına göre Çanakkale Savaşlarının, eğitim ve kültür hayatımız açısından önemli sonuçları olduğu birçok çalışmada dile getirilmiştir.

Tunçoku ve Taşkiran’ın (2000: 9) şu değerlendirmeleri ilginçtir:

* İletişim: Selçuk Uygun, Süleyman Demirel Üniversitesi, selcukuygun@sdu.edu.tr

*Bu makale, Savaşın Devletlerin Tarihçileri Gözüyle 100. Yılında Birinci Dünya Savaşı Uluslararası Sempozyumu’nda (12-15 Kasım 2014, Antalya) sunulan bildirinin yeniden gözden geçirilmiş halidir.

“Çanakkale’de eğitim görmüş, okur-yazar ve aydın binlerce insan kaybedilmesi, ülkenin sosyopolitik dokusunu da olumsuz olarak etkileyecek ve hatta bu etki, yakın zamanlara kadar yansıtacaktır. (...) Binlerce öğretmen, Mülkiyeli ve tıp öğrencisinin, Harbiyelinin, aydın ve eğitim görmüş insanın, Çanakkale’de yitirildiği bir gerçektir. Yıllar sonra Atatürk, ‘biz Anafartalarda bir (Dârülfünun) üniversite gömdük’ derken, kuşkusuz bu acı gerçeği dile getiriyordu.”

Çanakkale Cephesi, askeri ve siyasî yönden olduğu kadar eğitim boyutunda araştırılmaya değerdir. Akyüz, Öğretmenlerin “Toplumsal Değişmedeki Etkileri” kitabında (2012, Birinci Baskı, 1978) Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarında öğretmenlerin durumunu irdelemiş, savaş ve öğretmenler arasındaki bağıntıya dikkat çekmiştir. Sabah (2013), “Çanakkale Savaşlarının Eğitim Kurumuna Etkisi” adlı tez araştırmasıyla savaşın eğitim-öğretim sürecine etkilerini farklı boyutlarda betimlemeye çalışmıştır.

Eğitimin canlı aktörlerinden en önemlisi öğretmendir. Cephede ve cephe gerisinde öğretmenlerin faaliyetleri, eğitim kurumunu doğrudan etkilediği gibi diğer kurumları ve geleceği de etkileme gücüne sahiptir. Onun için bu çalışmada Çanakkale Cephesinde ve cephe gerisinde görev alan öğretmen ve öğretmen adaylarının durumları ve savaşın, öğretmen üzerinden eğitim-öğretim kurumuna etkileri ele alınmıştır. Bu genel amaca uygun olarak araştırmanın temel soruları şunlardır:

- Çanakkale savaşları sırasında öğretmenlerin askere alınma durumları nedir?
- Cephe ve cephe gerisinde öğretmenlerin faaliyetleri nelerdir?
- Savaşın öğretmen üzerinden eğitim-öğretime etkisi ne olmuştur?

Araştırma, o yıllarda “muallim”, “müderris”, “hoca” olarak adlandırılan ilk, orta ve yükseköğretim düzeyindeki tüm öğretmenleri ve öğretmen yetiştiren kurumları kapsamaktadır. Araştırmanın temel kaynakları, savaş yıllarına ait resmî yazışmalara dayalı bazı arşiv belgeleri, hatıratlar ve konuyla ilgili yazılı eserlerdir. Belge ve yazılı kaynaklardan ulaşılabilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çanakkale Savaşları Sırasında Öğretmenlerin Askere Alınma Durumu

Konu, öğretmenlerin ve yetişmekte olan öğretmen adaylarının askere alınmaları şeklinde iki alt başlıkta ele alınabilir.

1. Öğretmenler

12 Mayıs 1914 tarihinde savaşa sürüklendiğini gören Osmanlı Hükümeti Mükellefiyet-i Askeriye Kanun-u Muvakkatı’nı (Geçici Askeri Yükümlülükler Kanunu) yürürlüğe sokmuştur. Bu kanunun 42. maddesi kısa dönem askerlikten kimlerin yararlanacağını belirtmiştir. Kısa dönem de olsa, askerlik muayenesi gelmiş öğretmenlerin, mezunların ve liselerin son iki sınıfına gelmiş olanların silahaltına alınacakları belirtilmiştir. Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nden (BOA) ulaşılan bu kanuna göre kısa dönem askerlikten yararlanacaklar arasında ilk sıralarda öğretmenlerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Örneğin 42. maddenin 1. bendi şöyledir (BOA HMSŞ 23-95):

“1. Maarif Nezaretince (Eğitim Bakanlığınca) musaddak (onaylanmış) bir cümle mekâtipte (tüm okullarda) muallimliği meslek ittihaz etmiş (edinmiş) olan daimi muallimler yedlerinde (ellerinde) Darülmuallimin şahadetnâmesi (diploması) veya Maarif Nezareti ve Maarif idareleri tarafından musaddak (tasdikli) ehliyetname bulunmak şarttır.”

Savaş arifesinde ve yıllarında öğretmenlerin askerliklerinin kısa dönem olarak düşünülmesi eğitim ve öğretmene duyulan ihtiyacı ifade etmekle birlikte, bu kanun hükmünce askerliği gelen öğretmenlerin askere çağrıldığı görülmektedir. Bunun yanında savaşın, özellikle Çanakkale Cephesinin stratejik olarak hayatî önem taşıdığını gören birçok öğretmen adayı ve öğretmenler gönüllü olarak cepheye yazılmışlardır.

2. Öğretmen Adayları ve Öğretmen Okulları

Maarif Nezareti, eğitimin aksamaması için I. Dünya Savaşı’nın başında öğretmen okullarındaki öğrencilerin askere alınmamasını sağladığından Darülmualliminler, savaştan doğrudan çok da olumsuz etkilenmemişlerdir (Kafadar ve Esenkaya, 2004: 148). Ancak o yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sayıları azdır. Örneğin, Darülmuallimin-i Aliye’nin Maarif Nezareti’ne gönderdiği 6 Nisan 1331 (19 Nisan 1915) tarihli yazıda okulun kısm-ı iptidaiyesinin mevcudu şöyle belirtilmiştir (BOA MF ALY 78-50):

“Birinci sınıf 56, İkinci sınıf 75, Üçüncü sınıf 37, Dördüncü sınıf 76, Toplam 244. 1300 (1884) doğumlu olmaları nedeniyle askerlik hizmetine alınanlar 15, hava değişimi ve başka nedenlerle izinli olarak memleketlerinde bulunanlar 8, Sonuç olarak öğrenim görenlerin sayısı 221.”

Bu veriler, okulun diğer yıllardaki mevcudu ile karşılaştırıldığında (Öztürk, 2005: 35-42) okuldaki öğrenci sayısının savaştan çok da etkilenmediğini göstermektedir. Ancak Belge’de belirtilen bu verilere göre öğretmen yetiştiren kurumlardan 1300 (1884) doğumluların askerlik hizmetine alındığı anlaşılmaktadır. Bu durum yalnız öğretmen yetiştiren kurumları değil, doğrudan tüm okullarla ilgili bir durumdur.

Seferberlik ve Öğretmenlik

Belgelerde öğretmen ve öğretmen adaylarının da diğer adaylar gibi askerliğe çağrıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle kara savaşlarının başladığı ve 6-7 Ağustos 1915 yılında Anafartalar’da kanlı çatışmaların yaşandığı günlerde öğretmenlerin de diğer akranlarıyla birlikte askere çağrıldığı görülmektedir (Seferberlik ilanı 3 Ağustos 1914’te yapılmıştır).

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA) ve Genel Kurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Daire Başkanlığı (ATASE) arşivlerinde; 1914-1916 yıllarında maarif müdürlükleri, okullar, halktan ileri gelenler, hatta mebuslar tarafından öğretmenlerin askere alınmaması, terhisleri, maaşları vb. konularında Maarif-i Umumiye Nezareti’ne yazılmış ve Nezaretten de, Harbiye Nezareti veya Erkan-ı Harbiye’ye (Genelkurmay’a) gönderilmiş birçok yazışma belgelerine ulaşılabilmektedir. Muhtemelen bu tecil ve muafiyet istekleri karşısında 1915 yılında Harbiye Nezaretinin Darümuallimîn mezunlarına ilişkin bir istatistik çıkardığı görülmektedir. Bu istatistiklere göre celp olunan 295 Darümuallimîn mezunu bulunmaktadır. Bunların askerlik durumları ise şöyledir (ATASE 230-574-001-024):

Hali hazırda mektepte mevcut 148, ağır topçu 14, süvari 4, nakliye 24, sahra topçusu 12, mürettep bölük olarak ordulara 35, telgrafa 3, istihkâma 2, imtihanında muvaffak olamayıp kutaata ayrılanlar toplam 239 kişidir. Ayrıca celp olup da “ihraç ve terhis olanlar” 46’dır. Bunların 42’si “heyet-i sıhhiyece raporlu bulunanlar”, 1’i “Darümuallimîn müdürü”, 1’i “Birliğinden”, 2’si “muhacir olduğundan” askerlikten ihraç ve terhis edilmiştir.

Çanakkale Kara Muharebelerinin sürdüğü 18 Ağustos 1331 (31 Ağustos 1915) tarihinde Maarif-i Umumiye Nazırı Şükrü Bey’in Başkumandan Enver Paşa’ya yazdığı “muallimlerin hizmet-i askeriyeleri (öğretmenlerin askerlik hizmetleri) hakkındaki” bir belgenin içeriğinden hareketle şu bilgilere ulaşılabılır (ATASE, 230-574-001-070):

1. Seferberlik ilanı ile okul öğretmenleri de askerlik vazifesine çağrılmıştır,
2. Askere çağrılan öğretmenlerin boşluğu, tekaüde ayrılmış, göçmen ve askere elverişli olmayan kimselerin, asaleten veya vekâleten okullara öğretmen olarak atanması ile doldurulmaya çalışılmıştır,
3. Nitelik bakımından sorunlu olan kimselerin geçici de olsa okullara atanmasının sebebi, okulların eğitim-öğretime tamamen kapanmasını engellemektir. Ama yine de öğretmensizlik yüzünden birçok okul kapanmak durumunda kalmıştır,
4. 1915 yılına kadar öğretmen ve yardımcıların askerlik hizmetinden muaf tutulmaya çalışılmasına rağmen, artık bu tarihten sonra öğretmenlerin de askerlik hizmetine çağrıldığı görülmektedir,
5. İş başındaki sınırlı sayıdaki öğretmenlerin de askere alınması halinde zorlukla açık bulunan mekteplerin de kapanma tehlikesine işaret edilmiştir,
6. Okullarda çocukların *maddî ve manevî* yönden gelişimi için asıl ve uzman öğretmenlerin elinde yetişmesine değinilmiştir,
7. Özellikle öğrencilerin *fikren, hissen ve beden* güçlü olarak yetiştirilebilmeleri için *ilkokul öğretmenleri* ve onları yetiştiren *Muallim Mektepleri öğretmenlerinin* vazifelerine devamının hayati bir önem taşıdığına vurgu yapılmıştır,
8. Onun için *Muallim Mektepleri* öğretmen ve yardımcıların askerlikten muaf olmaları istendiği gibi *İdadî ve Sultanî Mekteplerinin* (liselerin) ilkokul kısımlarında görev yapan öğretmenlerin de tecilleri istenmiştir,
9. *İdadî ve sultanî* (lise) düzeyinden öğretmenlerin askere alınmalarına harbin ehemmiyetine binaen ses çıkarılmadığı anlaşılmaktadır,
10. Öğretmen olmalarına rağmen 1309 (1893) ve daha evvelki doğumluların bir şekilde silahaltına alındıkları ve bunların da terhisi istenmiştir.

Savaş yıllarında iş başındaki öğretmenlerin, Darülmualimîn mezunu öğretmen adaylarının askerlikten tecili ile ilgili birçok yazışmalar yapılmıştır. Bu yazışmalarda genelde işbaşındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının tecil istekleri Harbiye Nezareti tarafından yerine getirilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı durumlarda, harbin seyrine göre bu isteklerin, bazen yerine getirilemediği de yine Genel Kurmay arşivlerinden öğrenilebilmektedir (ATASE 2030-574-001-078; ATASE 2030-574-001-67). Ayrıca, Sabah'ın (2013: 86) “Çanakkale Savaşlarının Eğitim Kurumuna Etkisi” başlıklı araştırmasında İstanbul ve Taşra Darülmualimînlerden mezun olan 1309 (1893) ve öncesi doğumlu olanların öğretmenliğe başlamaları koşuluyla askerliklerinin tecil edildiği, yalnız özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tecilinin yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tecil istekleri Temmuz 1915'ten sonra kısmen dikkate alınmıştır. Öğretmenlerden 22 ve üstü yaşta olanların tecili kabul edilirken 20 ve 21 yaşında olanların tecilinin yapılmadığı görülmektedir. Bunun nedenini Sabah (2013: 84), belgelere dayalı olarak Balkan Savaşlarında yaşanmış akibetin tekrarlanmaması için *dinç ve kuvvetli kimselere cepheye duyulan ihtiyaca* bağlamıştır. En çok tecil, tehir ve terhisi istenen öğretmenler, iptidai mektepleri muallimleri olduğu gibi ilkokul öğretmeni yetiştiren Darülmualimîn mezunlarıdır da.

İlkokul öğretmenlerinin askere alınmaması yönünde gösterilen bu hassasiyetin ilköğretimin öneminden kaynaklandığı görülmektedir. Çünkü ilkokul öğretmenlerinin o yıllarda da öncelikli olan görevi, çocukları *fikrî ve hissi yönden millî değerlere uygun* olarak yetiştirmektir.

Öğretmenlere Yüklenen Görevler

Cephe gerisinde millî duygularla yetişmiş bir gençliğin göstereceği başarı, savaş meydanlarında gösterilen başarı kadar, hatta ondan daha da önemlidir. Onun için askere alınan öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısı azdır (ATASE 2030-574-001-67). Cepheye öğretmen sayısının az olması, biraz da o yıllarda yetişmiş ve yetişmekte olan öğretmen sayısının azlığıyla da ilişkilidir. Savaşların yaşandığı II. Meşrutiyet dönemi öğretmen açığının had safhaya ulaştığı yıllardır. Savaş öncesi İstanbul Darülmualimîn müdürlüğüne getirilen Satı Bey, okulun niteliğini artırmak için öğrenci sayısını 150'ye düşürmüştür. Nitelikli öğretmen yetiştirme kaygısı, taşra öğretmen okullarının yetersizliği ve savaşlar nedeniyle ülkenin ihtiyacı olan yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememiştir. Örneğin, Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda, sadece Aydın vilayetinde 2000 öğretmen açığının bulunduğu anlaşılmaktadır (Öztürk, 2005: 19). Az sayıdaki öğretmen adaylarının ve iş başındaki öğretmenlerin de askere alınması nedeniyle birçok okulun kapanma tehlikesi içinde olduğu veya kapandığı anlaşılmaktadır.

Tüccarzâde İbrahim Hilmi (2012: 86 - Orijinal baskı 1913) “*Balkan Harbini Niçin Kaybettik?*” adlı eserinde ilkokul öğretmenlerine vurgu yapmıştır. Ona göre, “*Vatan muhafazası ve istiklâlî için eğitim ve öğretimin, bilhassa ilk eğitim ve öğretimin ordu kadar lâzım olduğuna kanaat getirerek çalışmak lâzımdır.*” Bunun için de ilkokul öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çünkü o, Balkan Savaşlarında Balkan topluluklarının başarısını onların öğretmenleri ile ilişkilendirmiştir. Onun bu konudaki bir değerlendirmesi şöyledir:

“Elli sene önce, hareket eden ölü gibi kendinden habersiz, domuz çobanlığından başka bir şey bilmeyen bu milletin bugünkü hâli, fedakâr şairlerinin, ilk mektep hocalarının, köy papazlarının telkinleriyle vücuda gelmiştir. (O halde bizde...) Çocuklarımızı terbiye edelim. Onlara intizam, gayret, teşebbüs, cesaret vatanperverlik telkin edelim.”

Tüccarzâde İbrahim Hilmi ve başka düşünürlerin etkileri ile Osmanlı aydınları da “*Çökmekte olan Devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır*” şeklinde bir görüş benimsemiştir (Akyüz, 2013: 265). Bu görüşün etkisinde öğretmensizlik yüzünden iptidai mekteplerin kapanmaması için olsa gerek, Çanakkale Savaşları sırasında harbin en ağır olduğu dönemlerde bile öğretmenlerin mümkün olduğunca tecil, tehir ve terhisi yapılmaya çalışılmış ve bu yönde yoğun isteklerin olduğu görülmüştür.

Savaş, yalnız iş başındaki öğretmenleri değil, öğretmen yetiştiren kurumları da olumsuz etkilemiştir. Öztürk'ün (2005: 19) bu konudaki bir değerlendirmesi şöyledir: “*Birinci Dünya Savaşı yıllarında öğretmen maaşlarının sürekli düşmesi, öğretmen okullarına yeterli miktarda ve nitelikte öğrenci bulunmamasına yol açmıştır. Bunun yanında, mevcut öğrencilerin de askere gitmesi, bu okulların büsbütün öğrencisiz kalmasına neden olmuştur. Ayrıca taşra öğretmen okullarını bina ve ders araç-gereçleri yönünden geliştirmeye yönelik gayretler de yetersiz kalınca, bu okullardaki eğitim-öğretimin niteliği önemli ölçüde düşmüştür. Bütün bunlara, mâli buhran içerisine giren yerel yönetimlerin zaten*

âtil hâle gelmiş bulunan öğretmen okullarını kapatmaları da eklenince, taşradaki öğretmen yetiştirme çabaları tam anlamıyla iflas etmiştir.” Öztürk’ün bu değerlendirmesinden savaşın, doğrudan olmasa da, dolaylı olarak öğretmen yetiştiren kurumları olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

15 Temmuz 1331 (28 Temmuz 1915) tarihli Tedrisat-ı İptidaiyesi Dairesi Müdüriyeti (İlköğretim Genel Müdürlüğü) tarafından 15 kadar Taşra Darümualliminden mezun ve 1309 (1893) ve daha evvelki doğumluların toplamı 281’dir (Sabah, 2013: 83). Taşra öğretmen okullarının öğrencileri, belki askere alınmamış ve yaşı gelenlerinin de öğretmenliğe başlamaları kaydıyla tecilleri yapılmış olmasına rağmen savaşın sonuçları nedeniyle öğrencisizlik, öğretmensizlik, ödenek yetersizliği vb. nedenlerle niteliğin ve verimin düştüğü anlaşılmaktadır.

Birinci Dünya Savaşı yılları ve sonrasında öğretmen yetiştirmek için bazı yerlerde öğretmen açığını kapatmak için Sultani öğrencilerinin Darümuallimîn sınıflarına kaydırıldıkları görülmektedir. Örneğin, savaş nedeniyle kapatılan Çanakkale Sultanisi öğrencileri Biga’ya taşınmıştır. “Çanakkale’de Eğitim ve Okullar Tarihi (1839-2009)” adlı araştırma bulgularına göre, Çanakkale Sultanisi öğrencilerinin bir kısmının Biga’da açılan Muallim Mektebine, 1918 yılında da işgal nedeniyle okul öğrencilerinin İstanbul ve Balıkesir Muallim Mekteplerine gönderildiği anlaşılmaktadır (Uygun, 2009: 51). Tüm bu çabalar, ülkenin öğretmen açığını kapatmaya yöneliktir; ancak nitelikten uzaktır.

Cephe ve Cephe Gerisinde Öğretmenlerin Faaliyetleri

Çanakkale Savaşları millî ve vatanseverlik duygularını artıran bir cephe. Öğretmenlerden bazıları bu cepheye “gönüllü” yazılmış, bazıları da akranlarıyla birlikte cepheye gönderilmiştir. Cepheye gösterilen kahramanlıkların yanı sıra ister cephe ister cephe gerisinde olsun öğretmenlerin birçoğu vatanseverlik duygularının genç nesle aktarılmasında önemli rol oynamıştır.

Çanakkale Cephesinde, millî ve vatanseverlik duygularını kabartan öncü cephe, Balkan savaşlarıdır. Balkan Savaşlarında öğretmenlerin savaşa etkilerini ele alan (Tüccarzade) İbrahim Hilmi (akt. Akyüz, 2012: 234): “Prusya 1806 felâketini ancak öğretmenleri, öğretmen orduları sayesinde tamir etti. Fakat o zamanın oradaki öğretmenleri pek çok yüksekti. Vatanını seven, millî onur ve haysiyeti galeyana getirecek, millî duyguyu uyandıracak fikirlere sahiplerdi. Bunlar bizde var mı?” diye sormuştur. İşte birçok öğretmen de bu soruya deyim yerindeyse “biz de varız” diye cevap vermiştir. “Türk Harp Edebiyatında Çanakkale Mektupları” adlı eserinde Çakır ise (2009: 49) şu değerlendirmeyi yapmıştır:

“Çanakkale Cephesinde savaşmak üzere birçok asker gönüllü olarak cepheye gitmiştir. Bunlar içinde öğrenciler olduğu gibi onların öğretmenleri de vardır. Çanakkale Sultanisi öğrencilerinden Seyfullah, annesine yazdığı bir mektupta şöyle der: Bugün Türkçe hocamız sınıfa geldi, ama çok kalmadı, bize veda etti. Bize: “Zamanı gelince cepheye yapılacak vatan hizmetinin mektepte yapılan hizmetten kutsî olduğunu” söyledi. Elbette cepheye giden sadece Çanakkale Sultanisi’nin öğretmenleri değildir. İstanbul’dan da birçok öğretmen Çanakkale’ye gider. İşte bunlardan biri seferberlik ilânını müteâkip Harbiye Mektebindeki tahsil devresini ikmâl ederek Çanakkale’ye sevk olunmuş genç bir muallimdir.”

Savaşların, özellikle Çanakkale Cephesi gibi vatan savunmasının hayatiyet taşıdığı cephelerin millî onur ve haysiyeti çözücü özelliği olduğu tartışılmaz. İşte bu ruh, Çanakkale Cephesinde canlanmıştır. Savaş yıllarında hem öğretmenler hem de öğrenciler birbirlerini motive edencesine vatanseverlik duygusunu geliştirmeye ve millî onuru yükseltmeye çalışmışlardır. İstanbul Vefa Lisesi’nde Fransızca öğretmeni olarak çalışan Ahmet Rıfki, millî ve medenî terbiyenin önemini kavramış bir öğretmendir (Vakkasoğlu, 2014: 99-102). Ahmet Rıfki’yi, ilk dersine girdiğinde, öğrencileri, kendisini ölü sessizliğinde karşılamış ve sonrasında şu tepkiyi vermişlerdir:

“Muallim Bey, mektebimizde ve mahallemizde eli ayağı tutan ağabeylerimiz Çanakkale’ye gönüllü gittiler. Siz ise, hâlâ buradasınız! Biz de gitmek isteriz, ama yaşımız tutmuyor...”

Öğrencilerin bu tepkisi üzerine Ahmet Rıfki, mektepten ayrılıp Harbiye Mektebi Subay Adayları Talimgâhı’na gitmiş ve ardından cepheye eksilen subay kadrosunu tamamlamak için Bölük Komutanı olarak Düztepe’deki birliğine tayin edilmiş ve 19 Aralık (1915) günü şehit olmuştur.

Çanakkale Cephesinde çarpışan gazi öğretmenlerden birisi de İbrahim Ethem Kartal’dır (1893-1989). 1913’te Darümuallimîni pekiyi derece ile bitirdikten sonra Isparta’da köy öğretmeni olarak çalışan İbrahim Ethem, I. Dünya Savaşı patlayınca bir süre İstanbul’da askeri eğitim gördükten sonra ağır makineli tüfek asteğmeni olarak Çanakkale Cephesinde çarpışmıştır (Akyüz, 2012: 240).

20-45 yaş arasındakilerin Çanakkale Cephesinde askere alındıkları kabul edildiğinde Çanakkale Cephesinde bazı öğretmenlerin de gazi ve şehit olduğu görülmektedir. Ancak Çanakkale Cephesinde kaç öğretmenin şehit ya da gazi olduğunun tespiti güçtür (Kafadar ve Esenkaya, 2004: 157).

Askerlik devresi geçmiş, zor şartlarda eğitim-öğretimi sürdürmeye çalışan ilkökul öğretmenlerinin de fedakârlıkları göz ardı edilmemelidir. Hususî harp muhabirlerinden Ali Ekrem'in 2 Haziran 1915'te Tanin gazetesinde yayınlamış olduğu bir mektupta savaş bölgesine yakın bir okul ve öğretmeniyle ilgili gözlemi şöyledir (akt. Çakır, 2009: 230):

"Köyün imamı, İskeçe muhacirlerinden kırkbeş-elli yaşında muhterem ve zeki bir zât. Hem mektebi hem de mescidi idare ediyor. Mektebin nısfı kız, nısfı erkek olmak üzere otuz talebesi varmış, fakat miktar son zamanlarda zelzele esnasında hicret eden ahâlden bir kısmının adem-i avdetine mebni yirmiye tenezzül etmiş. Mektep, bir köşesi kız, diğer köşede erkek çocuklara tahsil edilmiş tek bir odadan ibaret. Alelâde mekteplerdeki sıralar burada mefkûd, 25-30 mevcutlu bir köy mektebi için iki uzun rahle ile muallime mahsus tahta bir masa, dört beş minder kâfi görülmüş, mamefih bu da şâyân-ı teşekkür.(---). Mektep ve medrese köy ahalisinden, maa't-teessüf şimdi ismini tahattur edemediğim, bir zât tarafından tesis ve idaresi temin edilmiş. Mektepten çıkmazdan evvel muallim efendiyi ziyarete gelen dört beş köylü ile de konuşabildim: Top seslerine alışmışlar, ahvâl-i hâzırâyı memnûniyetle telakkî, neticeye sükûnetle intizâr ediyorlar..."

Balkan Savaşlarının tesiri ile hem devlet adamı ve aydınlar hem de eğitimin değerini kavrayan kimseler, özellikle ilkökulların açık kalmasını sağlamaya çalışmışlardır. Çanakkale'de savaş bölgesi içinde kalan okullar top güllerinin ulaşamayacağı çevre köylere ve başka okullara taşınmıştır (Uygun, 2009). Cephe gerisinde kalan bu okullarda görevlendirilen öğretmenler, zor şartlarda eğitim-öğretimi sürdürmeye çalışmışlardır. Cephe gerisinde kalan öğretmenlerin en önemli işi, okulda ve halk içinde toplumun maneviyatını ayakta tutmak, onları savaşın sıkıntı ve acılarına fedakârca katlanmaya özendirme görevi verilmiştir (Akyüz, 2012: 243). Bunun yanında, cephe gerisinde kalan öğretmenler askeri hastane, Kızılay gibi kuruluşlarda görev almışlardır. Özellikle Tıbbiyeli öğretmenler, hastanelerde gönüllü olarak çalışmışlardır (Sabah, 2013: 91-102). İstanbul'daki bazı öğretmenler hem okullarındaki derslerini aksatmamaya çalışmış, hem de gerektiğinde orduda görev almak amacıyla "ihtiyat zabiti" (yedek subay) olabilmek için kışladaki talimlere katılmıştır. Örneğin Gelenbevi Mekteb-i Sultanisi'nin Beden eğitimi öğretmeni İsmail Hakkı Bey silahlı alınmış olmasına rağmen Perşembe günleri izinli olarak okula gelip vazifesinin bir kısmını yapmaya çalışmıştır (BOA MF HTF 2-5). Bazı öğretmenlerin askere alınmaları ile birlikte maaşlarının kesildiği veya aylarca kendilerine maaş ödenmediği de olmuştur (BOA MF İBT 550-15). Ancak öğretmenler, savaşın neden olduğu tüm olumsuzluklarla her ortamda mücadele etmeye ve aslî vazifelerini yapmaya çalışmışlardır.

Harbin Eğitim-Öğretime Yansımaları

Harbin eğitim-öğretime yansımaları genelde olumsuz olmuştur. Çünkü savaş yıllarında, önce de belgeleriyle belirtildiği üzere, birçok okul öğretmensiz ve kapanmak durumunda kalmıştır. Kapanmayan okulların da eğitim düzeni bozulmuş, sınavlar zamanında yapılamamış ve eğitim-öğretimin niteliği düşmüştür. Çünkü savaş yıllarında bazı yaşlardaki öğretmenlerin hem seferberliğe çağırılması hem de öğretmen okullarındaki mezunlarının yetersizliği vb. etkenlerle savaşın doğrudan ve dolaylı etkileri sonucu öğretmen açığı ortaya çıkmıştır.

"Çanakkale Savaşında Mektepliler" başlıklı araştırmasında yerel araştırmacı Erdemir (2010) seferberliğin ilanı ile birlikte öğretmensizlikten okulların içine düştüğü durumu belgelere dayalı olarak şöyle betimlemiştir:

"Seferberliğin ilanı ile silahlı alınan muallimlerin boşluğu, vekillerle doldurulmaya çalışılmış, Harbiye Mektebi'nde ihtiyat zabıtlığı eğitiminde olan bazı muallimlerin, özel izinle mekteplerdeki vazifelerine devam etmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan mekteb-i sultanilerde birçok ders, muallimlerin silahlı altında olması nedeniyle boş geçmiştir. 6 Teşrinisani 1330 (19 Kasım 1914) tarihli belgede Kabataş Sultanisi'nde Terbiye-i Bedeniye hocasının Harbiye Mektebi'nde eğitimde bulunması ve henüz yerine bir vekil tayin edilememiş olduğundan dersin boş geçtiği anlaşılmaktadır. Gelenbevi Mektebi Sultanisi'nin 14 mualliminden 7'si silahlı altında olup birisinin de Selanik'te olmasından dolayı derslerin büyük bir kısmı boş geçmektedir. Zira 6 muallimle bütün derslerin muntazaman götürülmesi mümkün değildir..."

Savaşın öğrenme-öğretme sürecine etkileri olumsuz olmuştur. Ancak eğitimin siyasî ve politik amacının gelişimi açısından düşünüldüğünde Çanakkale Cephesinin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki aksi, olumlu yönden değerlendirilebilir. Çünkü bu savaş, fertlerde millî şuurun gelişimini

pozitif yönde etkilemiştir. Darülfünûn müderrislerinden İsmail Hakkı (1918) “Çanakkale Müdâfaası Nedir?” başlıklı yazısında, “Çanakkale müdâfaası yapılmış, kazanılmıştır. Lâkin yalnız askerler ve kumandanlar için bitmiştir. Bizim için bitmemiştir, başlamamıştır bile” değerlendirmesinde bulunmuştur. Çanakkale müdâfaasında gösterilen kahramanlık, öğretmenlerin aracılığıyla Türk milletinin manevi dinamiklerini güçlendirmiştir. Yine İsmail Hakkı, aynı yazısında “Çanakkale müdâfaasından bir pay-ı taht kazandık diyenlere itiraz etmem. Lâkin bu müdâfaada kazandığımız maneviyâtın birkaç İstanbul’dan büyük olduğuna kanaat ederim” değerlendirmesinde bulunarak milleti ayakta tutacak değerlerin bu savaşla belirginleştiğini ima etmiştir. Bu savaş, artık Balkan Savaşları ile başlayan Türklük şuurunu geliştirmiştir. Onun için olsa gerek, Kurtuluş Savaşı yıllarında millî mücadelenin örgütlenmesinde öğretmenlerin ön saflarda aktif rol aldıkları görülmektedir. Akyüz’e (2012: 322) göre “21 Mayıs’ta (1919) ikinci Darülfünûn Mitingi hemen hemen öğretmenler mitingi olmuş, İkdâm gazetesinde çıkan habere göre “binlerce muallim ve muallimeden oluşan bir saygıdeğer topluluğun millî tezahüratı Darülfünûn konferans salonunu saatlerce inletmiştir. Hüseyin Ragıp Bey, “biz muallimler bu davada haklı olduğumuzu ispat ve bu davanın doğru olduğunu anlatmak için İzmir’in arkasında göğüslerimizle çarpışacağız. Gelecek nesilleri de ona göre hazırlayacağız” demiştir. Millî mücadele yıllarında vatanın bağımsızlığı, milletin egemenliği vb. söylem ve eylemlerin öncülüğünü Balkan ve I. Dünya Savaşı, dolayısıyla Çanakkale Savaşları yıllarında yetişen ve Çanakkale ruhunu derinden hissederek genç öğretmenlerin rolü inkâr edilemez.

Öztürk (2011: 1044) “Türk Eğitim Tarihinde Eğitim ve Askerlik” ilişkisi makalesinde “Osmanlı’nın en uzun yüzyılı olan II. Meşrutiyet dönemi sürekli savaş ve askerlikle ilgili yaşam pratikleriyle örülmüştür. Bu durum eğitim kurumlarına, programlara, hatta eğitim kavramının tanımına etki etmesi ve yansımaları kaçınılmaz olarak dikkat çekmektedir” değerlendirmesini yapmış; Balkan savaşları ve I. Dünya Savaşı yıllarında bazı eğitimcilerin görüşlerine değinmiş ve özellikle o yıllarda “beden eğitimi” derslerinin askeri talime yönelik bir içeriğe sahip olduğunu ve önemsendiğini vurgulamıştır. Savaş yıllarında öğretmenler tarafından yazılmış mektuplar ve yaşanmışlıklar vasıtasıyla vatanseverlik, bağımsızlık, Türklük, millî bilinç vb. duyuşsal değerlerin kazanımında öğretmenlerin güçlü taşıyıcılar olduğu görülmektedir. Örneğin Çanakkale’de şehit düşmüş İbrahim Ethem’in mektubu, Çanakkale üzerine yazılmış birçok kitapta, internet sayfalarında yer almış; bazı şairlerimize, romancılarımıza ilham kaynağı olmuş, TV filmi olarak senaryolaştırılmıştır (Arıkan, 2011: 214). İbrahim Ethem, 1913-1914 yıllarında Beyazıt Numune Mektebi muallimi ve Darülfünûn Hukuk Mektebi ikinci sınıf talebesi iken gönüllü olarak askere gitmiş ve Çanakkale muharebelerine katılmıştır. Ethem’i öğretmenlik yıllarından tanıyan İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) onun hakkında şu portreyi çizmiştir (akt. Arıkan, 2011: 216). “1912’de Beyazıt Numune Mektebinde öğretilirdi. Kendisini orada tanıdım. 22 yaşlarında, orta boylu, hafif kara sakallı, yağız çehreli, çok sevimli bir insandı. Bütün hayatında yalnız bir şey düşünüyordu; çocukları iyi yetiştirmek... Ethem’in bütün hayatında aradığı ve yapmaya çalıştığı bu idi.” 57. Alay’a mensup İhtiyat Zabıt Namzeti Muallim Ethem 26/27 Nisan 1915 tarihinde Anzak çıkarması sırasında şehit olmuştur (Arıkan, 2011: 218).

Arıkan’ın (2011:223) ulaştığı bulgulara göre “önce ilmî ve edebî yönleriyle teşekkül etmiş, 1908 sonrasında ve özellikle Balkan felaketinden sonra siyasî veçhesiyle de ağırlığını hissettirmeye başlamış olan Türk milliyetçiliği, mekteplerde hâkim düşünce ve harekettir. Türkçülük hareketi müesseseleşmiş, Türk Derneği, Türk Yurdu Cemiyeti ve nihayet Türk Ocağı kurulmuştur. (...) Özellikle Hamdullah Suphi’nin Başkan olmasından sonra faaliyetler daha da artmış ve Ocak müessir hale gelmiştir. Ocağın üyelerinin çoğunluğu Darüşşafaka, Kabataş, Vefa gibi meşhur liselerinde milliyetçi hocalar, gençleri Türk Milliyetçiliği düşüncesi ile yetiştirmişlerdir. Ethem de, Türk ocakları reisi Hamdullah Suphi ile yakın arkadaşdır. Ethem’in bir başka tanıdığı ve dostu, örnek aldığı şahsın İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) olduğunu biliyoruz. Müderris İsmail Hakkı Bey de, o tarihlerde milliyetçi çevreler içerisinde yer alan bir şahsiyettir. Ethem’in görev yaptığı Beyazıt Numune Mektebi Müdürü Sadullah Bey de Türk Ocağı ileri gelenlerinden ve 1918 Kongresi Nizamname Encümeninde asil aza olarak görev yapmıştır. Dönemin Türk milliyetçiliği hareketinde “İslâmlaşma” ve “Muasırlaşma fikrinin öne çıktığı görülmektedir.” Arıkan’ın da vurguladığı gibi, Ethem’in bu mektubu, Türk milliyetçiliğinin ve millî bilincin değerleri boyutunda değerlendirilebilir. Ethem’in mektubu, bu çalışma için analiz edildiğinde ilginç bulgulara götürecek özelliktedir.

Asıl adı İbrahim Ethem olan Muallim Hasan Ethem'in annesinden gelen mektubu üzerine 4 (17) Nisan 1915'te annesine yazıp gönderdiği mektupta, edebi bir üslubun yanı sıra dönemin milli değerleri de yansıtılmıştır. Ethem, mektubunda "Böyle mukaddes bir vazifenin içinde bulunduğuma sevindim" sözleri ile vatan savunmasının kutsiyetine işaret ederken "maneviyat" ve "Türklüğü" yücelten şu satırları, dönemin siyasî düşüncesini yansıtır niteliktedir (akt. Arıkan 2011: 243);

"O güzel çayırın koyu yeşil bir tarafında, çamaşır yıkayan askerlerim saf saf dizilmişler. Gayet güzel sesli biri ezan okuyordu.

Ey Allah'ım, bu ovada onun sesi ne kadar güzeldi. Bülbül bile sustu, ekinler bile hareketten kesildi, dere bile sesini çıkarmıyordu. Herkes, her şey, bütün mevcudat onu, o-mukaddes sesi dinliyordu. Ezan bitti. O dereden ben de bir abdest aldım. Cemaat ile namazı kıldık. O güzel yeşil çayırın üzerine diz öktüm.

Bütün dünyanın dağdağa ve debdebelerini unuttum. Ellerimi kaldırdım, gözümü yukarı diktim, ağzımı açtım ve dedim:

"Ey Türklerin Ulu Tanrısı! Ey şu öten kuşun, şu gezen ve meleyen koyunun, şu secde eden yeşil ekin ve otların, şu heybetli dağların Halıkı! Sen bütün bunları Türklere verdin. Yine Türklere bırak. Çünkü böyle güzel yerler, seni takdis eden ve seni ulu taniyan Türklere mahsustur.

Ey benim Yarabbim! Şu kahraman askerlerin bütün dilekleri; ism-i celâlini İngilizlere ve Fransızlara tanıtacaktır. Sen bu şerefli dileği ihsan eyle, ve huzurunda titreyerek, böyle güzel ve sakın bir yerde sana dua eden biz askerlerin süngülerini keskin, düşmanlarını zaten kahrettin ya, bütün bütün mahveyle!" diyerek bir dua ettim ve kalktım. Artık benim kadar mesut, benim kadar mesrur bir kimse tasavvur edilemezdi."

Ethem'in annesine yazdığı mektubun satır aralarında siyasî mesajlar ustalıkla serpiştirilmiştir. Bu siyasî mesajlarda onun bir öğretmen olarak eğitimci rolünü görüyoruz. Çünkü Ethem'in mektubu, dönem eğitiminin siyasî işlevine vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle mektup, bir askerın annesine yazdığı sıradan bir mektup değil, mektup vasıtasıyla cephede bile ulaşabildiği kimseleri eğitmeyi amaçlayan bir öğretmenin eğitim-öğretim aracıdır. Ethem'in mektubunu ayrıntılı tahlil eden Arıkan'ın (2011: 223) şu tespitleri de bu düşünceyi kuvvetlendirmektedir:

Görülen odur ki, Türk Ocağı telkin ve terbiyesi içinde kuvvetli bir milliyet düşüncesinin yanında; Türk kimliği/kültürünün en önemli belirleyicilerinden dinin, İslâm'ın da büyük yeri vardır. Bu durum, Çanakkale'de savaşan Türk askerinin duygu ve düşünceleri; milletinin İslâm'la irtibatlı tarihî misyonu, hilâfetin merkezi olan İstanbul, Çanakkale'nin geçilmesinin İslâm'a ve İslâm dünyasına indirilecek son ve en önemli darbe olduğu düşüncesiyle de birleşmiş; onlardaki cihat ruhu ve duygusunu vatan sevgisi ile de yoğurarak bilemiş, alevlendirmiştir. Bütün bunların, şehit İbrahim Ethem'in mektubunun her satırında tezahür ettiğini görmekteyiz."

Ethem gibi birçok öğretmen, hem cephede hem de cephe gerisinde açık kalan okullarda eğitici ve öğretici kimliklerini her zaman korumuşlardır. Onların meslekî kimliklerinde baskın olan misyon; bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde vatan, millet, din gibi kavramlar üzerinden yaptıkları duyuşsal özelliklerdir. Bir başla ifade ile Çanakkale savaşları sonucu eğitimin siyasî işlevi öne geçmiştir. Bu işlevin en önemli taşıyıcıları da öğretmenler olarak görülmüştür. Bir başka örnek ise Müderris Emin Efendi'nin telkinleri neticesinde hocaları için öğrencilerinin sınıfta tahtaya bıraktıkları notta saklıdır (akt. Çolak, 2008: 173):

"Muhterem Hocam, Ayasofya camiindeki hutbeleriniz ve dershanedeki derslerinizden; Çanakkale'de milletimizin namusunun direnmesi gerektiğine inandığımız için gidiyoruz. Yüreğiniz rahat olsun. Orada, milletimizin namusu olan Çanakkale'de, senin talebelerin bir gönüllü birliği oluşturarak ve tek bir kişi gibi hareket ederek sömürgecilerin karşısına çıkacak. Duaların üstümüzden eksik olmasın. Hakkını emeklerini helal et lütfen!"

Çanakkale Savaşları sırasında öğretmenler cephe gerisinde öğrencilerini savaşın ehemmiyeti konusunda bilinçlendirmeye çalışarak eğitimin siyasî işlevini ustalıkla yerine getirmeye çalışmışlardır. İsmail Çolak'ın (2008: 126) "Mahşerin İrfan Ordusu Okuldan Çanakkale'ye" adlı eserinde "Darülfünûn Tıp Fakültesi hocalarından Rasih Efendi'nin tesirinde kalan öğrencilerin tamamı, okullarının yanında bulunan askerlik şubesine gönüllü başvurusunda bulunmak üzere gitmişlerdir" değerlendirmesi yapılmıştır.

Cephede askerî vazifesini bizzat savaşarak yapan Ethem gibi muallimler, yazmış olduğu mektup ve telkinlerle eğitici-öğretici rolünü oynamaya devam ederken; cephe gerisinde kalan öğretmenlerin de boş durmadıkları görülmektedir. Onlar da, söz ve eylemleri ile öğrencilerini ve çevrelerindeki

kimseleri Çanakkale Cephesine yönlendirmişler, cephe üzerinden millî şuurun yaygınlaşmasında aktif rol oynamışlardır.

Öğretmenler, cephede bile, İbrahim Ethem'in mektubunda görüldüğü gibi, eğitici rollerini doğrudan üstlenme çabası içinde olmuşlardır. Bunlardan birisi de Çanakkale Cephesinde bulunan Müderris Abdullah Fevzi Efendi'dir. O, cephede irşat hizmetinde bulunarak askerinin manen moralini yükseltme görevini talep etmiştir. Bu görev konusunda isteksiz görünen kumandanına Müderris Abdullah Fevzi Efendi'nin serzeniş şöyledir (akt. Koçkuzu, 2011: 298):

“Resmî ve özel Osmanlı Devleti gazetelerinde, seferberlik öncesi günlerde, gerek hükümetin, gerek şahısların ağzından bazı sözler yayınlandı. Devlet resmî olarak şunları beyan etti, ulema ve tahsildeki öğrencilerle ilgili askeri kanun ayrı bir hüküm koymadığı için, onları müstesna tutmadığı için şöyle emretmektedir: ‘bu kişiler askerle birlikte bulunacaklar, onları okutacak, irşat edecek, dini konularda askeri aydınlatıp cihadın faziletini anlatacaklardır. Böylece askeri “manevi silahla techiz” edeceklerdir. Bu silah düşman üzerinde bombalardan, şarapnelardan, en büyük mermilerden, patlayıcılardan çok daha etkili olmaktadır. Sözü edilen mürşitler, makamlarına ve ilmî kişiliklerine uygun bir takım vazifeler alıp onları yerine getiriyorlar. Hatta üniversite hocaları demek olan “müderrisler” hakikatteki sarıkları başlarında taşıyıp asker içinde bu kıyafetiyle onlardan ayrılıyorlar. Onları kimse hafife almıyor ve hakuklarını kimse ihlal etmiyor.’ Hani bugün o gazetelerde yer alan vaatler yerine getiriliyor mu? Yoksa o vaatler asılsız vaatler mi idi?”

Onun bu serzeniş ve sorusu karşısında kumandanının *“Nizami katalarda senin söylediğin gibi özel bir durum yok. Âlim, cahil burada eşittir. Burada imtiyazsız, rüchansız herkes eşit bir haldedir”* cevabını vermesine rağmen birkaç gün sonra Müderris Abdullah Fevzi Efendi, *“bölük imamlığı”* ile görevlendirilmiştir. Böylece o da askeri manen techiz, irşat vazifesini yapabilme mutluluğunu yakalamıştır (Koçkuzu, 2011: 297-310).

Çanakkale Savaşları, cephe ve cephe gerisindeki öğretmenler için bir mektep olmuştur. Çanakkale Cephesinin anlam ve önemi, savaş yıllarında hem öğretmenler tarafından kavranmış, hem de savaş sonrası eğitimin siyasî işlevi konusunda öğretmenlerde *“millî eğitim”* anlayışını geliştirmiştir. Bu millî eğitimin temel değerleri, *“vatanseverlik”, “bağımsızlık”, “millet bilinç ve şuur”, “din” ve devletin bekası* şeklinde sıralanabilir. Bu değerlerin okullara ve öğretim etkinliklerine de yansıdığı söylenebilir.

Akyüz (2013: 295) Çanakkale Savaşlarının da içinde bulunduğu *“1. Dünya Savaşı sırasında öğretmenlere, halkın direnme gücünü artırma gibi görev verilmiştir”* saptamasını yaptıktan sonra *“savaşta sakat kalıp bu nedenle emekliye ayrılan subayların, isterlerse ve öğretmenlik yapmalarına engel bedenî kusurları yoksa, diplomalarının düzeyine göre, ilk ve orta dereceli okullara öğretmen olarak atanmaları imkânı getirilmiştir”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin her hal ve ortamda vazifelerini yapmalarının yanında subay kadrosundan da istekli ve uygun olanların öğretmen olarak çalıştıkları görülmektedir.

Savaş, yetişmiş insan gücü ve öğretmen kadrosu olarak okulları olumsuz etkilemiştir. Ancak bu yıllarda Osmanlı Devleti, eğitim kurumlarını geliştirmek üzere müttefiki Almanya'dan yüzlerce öğretmen ve eğitim uzmanı da getirtmiştir. Gelen Alman öğretmenlerin arasında azımsanmayacak sayıda Almanca öğretmenleri bulunmaktadır. Bu yıllarda Alman okullarının da etkinliğinin artırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Ergün, 1992). Birinci Dünya Savaşı sonrası, bilim ve eğitimde Türk-Alman ilişkileri yeni bir ivme kazanmıştır. Öğretmenlerin yanı sıra, ülkenin tek üniversitesi Dârülfünun'a Alman bilim adamı ve hocalarının da geldiği görülmektedir. Ancak savaşın getirdiği olumsuzluklar ve Alman eğitimcilerin Türkiye'de geçirdiği sürenin az olması nedeniyle (1915-1918) Alman bilim adamlarının Türk eğitim sistemine katkıları sınırlı düzeyde kalmıştır (Türk ve Çınar, 2013: 46; Turan, 2000).

Balkan ve Çanakkale savaşlarının yapıldığı Meşrutiyet yıllarında *“çökmekte olan Devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır”* şeklinde bir görüş benimsense de savaş ve bunların yol açtığı felaketler, eğitim ve öğretimin gelişmesini önlemiştir. Çünkü savaş nedeni ile birçok okul ya öğretmensiz kalmış, ya da öğrenciler ehil öğretmenlerin elinde öğrenim imkânı bulamamıştır. Onun için okullar yaygınlaştırılmadığı gibi var olan okulların da niteliği arttırılamamıştır. Bu olumsuzlukların en önemli sebeplerinden biri öğretmenlerin nicel ve nitel yetersizlikleridir. Bir *“Galatasaraylının Hatıraları”* adlı eserinde Suat Aray (1959: 59) okulunun öğretmenleriyle ilgili şu anıları paylaşmıştır: *“Tatilden avdet ederek mektebe geldiğimiz sıralarda Birinci Cihan Harbinin, bilhassa Çanakkale muharebelerinin yaraları memlekette açıkça görülüyordu. Mektepten birçok hocalar, muhter*

(*öğretmen yardımcıları*) askere gitmişler, yerlerine daha gençleri veya daha ihtiyarları tayin olunmuştu.”

Savaşların, özellikle Çanakkale Cephesinin belki de en önemli katkısı, “yurt” ve “millet” bilincinin oluşması için çalışan birçok öğretmenin elini güçlendirmesi olarak görülebilir. Ancak öğretmenlerin sayıca azlığı, savaş nedeniyle öğretmensizlikten eğitim-öğretime ara vermek zorunda kalan birçok ilk, orta ve yükseköğretim kurumunun kapanması ile yeterli sayı ve nitelikte beyin gücü yetiştirilememiştir.

İstanbul Lisesi'nin öğretmenlerinden Esat Lami Akman'ın oğlu Toygar Akman bir gün “*Neden bizden bilim adamı çıkmamış..?*” şeklinde ileri geri laf ettiğinde o günlerin tanığı babası yavaşça gözlüklerini çıkararak “*Aydın kaldı mı ki?...*” tepkisini vererek Çanakkale'nin yetişmiş ve yetişmekte olan beyinlerinin Çanakkale'de şehit olduğunu anlatmıştır (Çolak, 2008: 176-177). Çanakkale Savaşları yetişmekte olan insan gücünün kaybına neden olduğu gibi, yetişmekte olan gençlerin eğitiminde aktif rol alan öğretmenlerin de kaybına neden olmuştur.

SONUÇ ve GENEL DEĞERLENDİRME

“*Birinci Dünya Savaşı Çanakkale Cephesinde Öğretmenler*” başlıklı bu araştırmanın sonuçları maddeler halinde şöyledir:

1. Öğretmenler, Çanakkale Savaşları yıllarında, kısa dönem de olsa, askerlik mükellefiyetine tabidir. Savaşın ehemmiyetine binaen mükellefe veya zorunlu olarak öğretmenler de askere yazılmış ve az sayıdaki öğretmen kadrosundan bazı öğretmenler de cepheye bulunmuştur.
2. Öğretmen okullarında okuyan öğretmen adaylarının da mükellefiyetleri ölçüsünde askere çağrıldığı, mezunlarından bazılarının, öğretmenliğe başlamaları kaydıyla, tecilleri yapılmaya çalışılmıştır.
3. Savaşın şiddetinin ve insan kaybının artması neticesinde bazı öğretmen ve adaylarının cepheye gidip şehit ve gazi olduğu ve bu yüzden birçok okulun öğretmensizlikten kapanma tehlikesi geçirdiği, kapandığı; açık kalabilen okulların da nitelikçe zayıf düştüğü anlaşılmıştır.
4. Kapanmayan okullarda cepheye giden öğretmenlerin boşluğu, tekaüde ayrılmış, göçmen ve askere elverişli olmayan kimseler asaleten veya vekâleten öğretmen olarak atanarak doldurulmaya çalışılmıştır.
5. Savaş yıllarında, özellikle Balkan Savaşlarından çıkarılan derslerin de sonucu olarak eğitim ve öğretimin, özellikle temel eğitimin değeri arttığından kışla ve cepheye bulunan öğretmenlerin askerlikten muafiyeti veya tecili ile ilgili yoğun bir talep vardır. Bu taleplerden bazıları karşılanmış, bazıları da savaş nedeni ile karşılanamamıştır.
6. Savaşlar ve stratejik önemine binaen Çanakkale Cephesi öğretmenlerin siyasî misyonunu öne çıkarmıştır.
7. Çanakkale Cephesi, toplumda “millî” ve “vatanseverlik” gibi duyguların gelişimi için uygun bir ortam hazırlamış ve bu ortamın en önemli aktörlerinden biri öğretmenler olarak görülmüştür. Öğretmenler, bir yandan gençlerin cepheye gitmelerini motive ederken bir yandan da cephe gerisinde okulda ve halk içinde toplumun moral değerini yüksek tutmaya çalışmışlardır.
8. Genelde savaşlar, özelde ise Çanakkale Cephesi, okulların amacı, içeriği ve eğitim durumlarını etkilemiş; savaş yılları ve sonrasında eğitim ortamları sürekli savaş ve askerlikle ilişkilendirilmiştir.
9. Savaşların eğitim-öğretime yansımaları genelde olumsuz olmakla birlikte özelde Çanakkale Cephesinin olumlu sayılabilecek sonuçlarından da söz edilebilir.

a) Olumsuz bazı sonuçlar:

1. Savaş sırasında açık kalabilen okullarda eğitim-öğretim düzeni bozulmuş, okullarda yeterli sayı ve nitelikte öğretmenler çalıştırılmamıştır.
2. Okullarda sınavlar öğretmensizlik nedeniyle zamanında yapılamamıştır.
3. Yine öğretmensizlik nedeniyle birçok ders boş geçmiştir.
4. Bazı öğretmenler maaşlarını alamamış, ekonomik sıkıntı içine girmiştir.
5. Nitelikli öğretmen yetiştirme ve istihdamında uzun yıllar yaşanan sorunların arkasında yine bu savaşların da etkisi olduğu söylenebilir

b) Olumlu bazı sonuçlar:

1. Çanakkale Savaşlarında gösterilen kahramanlık ve yaşanmışlıklar, öğretmenler aracılığıyla aktarılarak toplumun moral ve manevi dinamikleri güçlendirilmeye çalışılmıştır.

2. Savaş nedeniyle toplumda yükselen değerlerin yeni kuşaklara aktarımında öğretmenlere siyasi roller yüklendiğinden öğretmenlik mesleğinin değeri daha iyi anlaşılmıştır.
10. Cephe ve cephe gerisinde bizzat öğretmenler tarafından yaşanmışlıklar, yazılmış mektuplar, hatıratlar ve öğretmenlerin okul içinde ve dışındaki faaliyetleri “maneviyat”, “vatanseverlik”, “cihat”, “bağımsızlık”, “millet”, “Türklük”, “millî” vb. kavramlar üzerinden duyuşsal değerleri güçlendirmiştir. Özellikle Çanakkale Savaşlarından sonra içinde İslâm’ın ağırlık taşıdığı “Türklük” bilincinin gelişmesinde öğretmenler güçlü bir şekilde taşıyıcı rol üstlenmişlerdir.
- Bu sonuçlara uygun olarak şu genel değerlendirmede bulunulabilir: Çanakkale’de öğretmenler, hem cephede hem de cephe gerisinde gücünü hissettirmişlerdir. Ancak savaş nedeniyle az sayı ve yeterlikteki mefkûreci öğretmenlerin varlığı, Cumhuriyet döneminde de eksikliği hissedilecek yeterli sayı ve nitelikte ihtiyaç duyulan aydın kitleyi yetiştirmeye yetmemiştir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aray, S. (1959). *Bir Galatasaraylının hatıraları*. İzmir: TCDD Basımevi.
- Arıkan, M. (2011). Bir Çanakkale şehidi ve mektubunun başına gelenler. *Akademik bakış dergisi*, 5(9), 213-243.
- Çakır, Ö. (2009). *Türk harp edebiyatında Çanakkale mektupları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çolak, İ. (2008). *Mahşerin irfan ordusu okuldan Çanakkale’ye*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Erdemir, L. (2010). Çanakkale Savaşında Mektepliler. *Geliboluyu anlamak* içinde. <http://geliboluyuanlamak.com> (17.03.2010). 1-12.
- Ergün, M. (1992). Birinci dünya savaşı sırasında Türk-Alman eğitim ilişkileri. *OTAM Dergisi*, 3, 193-210.
- İsmail Hakkı (9 Şubat 1918- 1918). Çanakkale müdafaası nedir? *Yeni mecmua dergisi*. 18 Mart 1915 Çanakkale Özel Sayısı (akt. H. Ersin Avcı). <http://www.canakkale.org.tr> (02.10.2014).
- Kafadar, O. & Esenkaya, A. (2004). Çanakkale savaşlarında kaybedilen eğitim görmüş nesiller üzerine düşünceler ve öneriler. *Çanakkale araştırmaları Türk yıllığı*. 2, 135-157.
- Koçkuzu, A.O. (2011). *Çanakkale cephesinde bir müderris Abdullah Fevzi Efendi -hatıralar*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düinden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, F. (2011). *Türk eğitim tarihinde eğitim ve askerlik ilişkisi*. Prof. Dr. Yahya Akyüz’e armağan. C. Öztük & İ. Fındıkçı (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sabah, İ. (2013). *Çanakkale savaşlarının eğitim kurumuna etkisi (1914-1916)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şahin, C. (2012). Çanakkale savaşlarının eğitim ve öğretim üzerindeki etkisi: karesi idâdîsi ve sultânîsi örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 7-20.
- Tunçoku, A. M. (2005). *Çanakkale 1915 buzdağının altı*. Ankara: TBMM Basımevi.
- Tunçoku, M. & Taşkıran, C. (2000). *Çanakkale, Churchill ve Anzaklar*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Turan, K. (2000). *Türk-Alman eğitim ilişkilerinin tarihi gelişimi*. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Tüccarzâde İbrahim Hilmi (2012; Orijinal Baskı 1913). *Balkan harbi’ni niçin kaybettik?* (Yayına Hazırlayan: M. Yıldız ve H. Akyol). İstanbul: İz Yayınları.
- Türk, F. & Çınar, S. (2013). Türkiye ile Almanya arasındaki bilimsel ilişkiler: Türk-Alman üniversiteleri. *Akademik bakış dergisi*, 7 (13), 45-65.
- Uygun, S. (2009). *Çanakkale’de eğitim ve okullar tarihi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Vakkasoğlu, V. (2014). *Çanakkale’de şahlananlar*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Arşiv Kaynakları**
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi* (BOA) - BOA MF ALY 78-50; BOA MF HTF 2-5; BOA MF İBT 78-550-15; BOA DH HMŞ 23-95.
- Genel Kurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Daire Başkanlığı Arşivi* (ATASE) - ATASE, kls.2030, Dos.574, Fih.001-024; ATASE, kls.2030, Dos.574, Fih.001-067; ATASE, kls.2030, Dos.574, Fih.001-070; ATASE, kls.2030, Dos.574, Fih.001-078.

Teachers in Çanakkale Front During The First World War

Selçuk Uygun^{1†}

¹Süleyman Demirel University

Extended Abstract

Introduction: One of the most important fronts in the First World War, Çanakkale Front is worthy of research in the educational as well as military and political aspects. Some research has been done on this subject. For example, Sabah (2013), he wrote a master's thesis on it "The Effect of Çanakkale Wars on Educational Institution". Further research is needed on this subject.

This research was conducted on teachers. Teachers are one of the most important actors of education. The activities of teachers in front and behind of the front have the power to affect other institutions as well as directly affect the educational institution. For this reason, in this study, the activities of the teachers in front and back of the front were investigated. The following questions were sought:

1. What is the status of recruiting teachers during the Çanakkale wars?
2. What are the activities of the teachers behind the in front of front?
3. What is the effect of the war on teachers through education and teaching?

In this research, the situation of teachers and teacher candidates on the Çanakkale Front and behind the front and the effects of the war on the education institutions via the teachers were discussed.

The research included teachers and teacher training institutions in all educational institutions in those years.

Method: Research data was collected through some archival documents and written works on the subject based on official correspondence in the years of 1914-1916. These data were evaluated by using descriptive analysis method. In the analysis of data some documents have been interpreted and explained.

Results: The findings of the research are as follows:

1. During the war in Çanakkale, teachers were recruited and assigned at the front.
2. In the recruitment of teachers, some teachers were deferred to be soldiers at front in order to prevent the need of teachers in schools.
3. In spite of all the measures taken, the teacher gap was formed in schools and the quality of education decreased.
4. During the war years, teachers' national feelings were developed and the political mission of education was put forward.
5. Via teachers feelings of "nation", "patriotism" and "independence" were tried to be instilled into students and the public.
6. Some of the negative consequences of war on teachers are:
 - a) Teachers could not do their job properly.
 - b) They didn't get their salary on time.
 - c) Some of the schools where they work had to be closed.
 - d) The quality has fallen.
7. Teachers' concepts on the political mission of education are the following step by step: Spirituality, patriotism, jihad, independence, nation, Turkism, nationality.

In particular, the consciousness of Turkism, which is dominated by Islamic religious values, has been widely accepted among teachers during the war years.

Conclusion: Based on the findings of research overall the following conclusion was reached: While volunteer or draftee teachers were battling in the defence of the homeland at the front, behind it many schools remained without teacher and the education was negatively affected by that situation. The positive effect of the Çanakkale Front on teachers and the public was the awakening of national consciousness among the Turks. This consciousness is the consciousness of Turkism in which Islamic values are visible.

Key words: First World War, Çanakkale Front, teacher, education, school

[†]Corresponding Author: Selçuk Uygun, Süleyman Demirel University, selcukuygun@sdu.edu.tr