

IJOSES

International
Journal of Social and Education
Sciences

Volume: 6, Issue: 11,

e-ISSN: 2148-8673





International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)
Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (USEBD)

2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi’ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve gibi benzerlik programları ile benzerlik ve intihal kontrolünden geçirilir. % 25’in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda intihale ve %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.

ASOS INDEX, Academia, Google Scholar, IdealOnline, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi), Research Bible, Research Gate, Scilit, TEI (Türk Eğitim İndeksi), tarafından dizinlenmekte. TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

Kapak Resmi: Eğitim ile ilgili görseller



Editör / Editor

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri / Fields Editors

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Adriatik DERJAJ	Tiran Üniversitesi	Arnavutluk
Doç. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet G. AĞARGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BABACAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin TOROS	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Margaret A. PRICE	Texas Tech Üniversitesi	ABD
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel DEMİRKAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Abdullah KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye



Doç. Dr. Âdem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ahmet KÖÇ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırgızıatan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızistan
Doç. Dr. İsmail KIVRIM	Gaziantep Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mustafa ŞEKER	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Trenia WALKER	The University of New Mexico	ABD
Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Saim YÖRÜK	Çorum Karatekin Üniversitesi	Türkiye

Hakem Listesi / Referees

Dr. Ahmet ALTINTAŞ	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ali KİŞ	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Dr. Alper BAŞBAY	Ege Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ayşegül ŞENTÜRK	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Dr. Bünyamin BAVLI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Engin KIRLI	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Türkiye
Dr. Erol AKSOY	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Dr. Faruk KARACA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Dr. Fatih AYDIN	Karabük Üniversitesi	Türkiye
Dr. Gülşah Gerez CANTİMER	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye
Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Dr. Hatice Hicret ÖZKOÇ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Hasan Hüseyin Mutlu	Ordu Üniversitesi	Türkiye
Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Dr. Kemal SAYLAN	Gümüşhane Üniversitesi	Türkiye
Dr. Levent YİĞİTTEPE	Selçuk Üniversitesi	Türkiye



Dr. M. Kürşat KOCA	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mehmet GÜNGÖR	Mersin Üniversitesi	Türkiye
Dr. Murat ÖZATA	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mustafa BIYIKLI	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi	Kırgızıatan
Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Dr. Nazmi AVCI	Süleyman Demirel Üniversitesi	Türkiye
Dr. Özgür BABAYİĞİT	Yozgat Bozok Üniversitesi	Türkiye
Dr. Özkan SAPSAĞLAM	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Perihan ÜNÜVAR	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Dr. Selma Göktürk ÇETİNKAYA	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Türkiye
Dr. Serbüend ARPA	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Türkiye
Dr. Serdar YENER	Sinop Üniversitesi	Türkiye
Dr. Sevda Koç Akran	Siirt Üniversitesi	Türkiye
Dr. Şaban ORTAK	Afyonkocatepe Üniversitesi	Türkiye
Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Tekin ÇELİKKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	Türkiye
Dr. Umut AVCI	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Türkiye
Dr. Ünsal Umdu TOPSAKAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Yusuf SAYIN	Necmeddin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Dr. Zeynep DOĞAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Zeynep ÖZCAN	Karabük Üniversitesi	Türkiye



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri

Ceren Utkugün & Şaban Ortak

İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye’de İç Borçlanma Çabaları
Domestic Debt Obligations in Turkey during the Second World War
1 – 21

•

Şakire Ocak Karabay & Damla Güzeldere Aydın & Sena Arıcı

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyde Yer Alan Okullarda Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin
Önleyici Boyutta Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması
Comparison of Strategies Used by Preschool Teachers in Different Socio-Economic Level Schools
22 – 50

•

Mustafa Başaran

4. Sınıf Öğrencilerinin Başlık Bulma Becerileri
An Examination on 4th Grade Students’ Skills to Finding Title
51 – 61

•

Özgür Şen

Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğini Türkçe Kültürüne Uyarlama Çalışması
Turkish Adaptation Study of Attitudes towards Mathematics in Secondary School Students
62 – 74

•

Kasım Karaman

Bilim-Toplum İlişkileri Bağlamında Bilim Merkezleri ve Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme
Evaluation on Science Centers and Effects in the Context of Science-Society Relations
75 – 91

•

Mukime Gülen Canlı & Yusuf Tepeli

Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları
Secondary School on 6th Grade Students’ Pronunciation of Words
92 – 112

•



İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de İç Borçlanma Çabaları*

Domestic Debt Obligations in Turkey during the Second World War

Ceren Utkugün** & Şaban Ortak***

Öz

1929 Dünya Ekonomik Krizinin etkileri devam ederken İkinci Dünya Savaşı başlamıştır. Bu durum savaşın olumsuz ekonomik etkilerinin daha yoğun biçimde yaşanmasına neden olmuştur. Savaş yıllarında askeri harcamaların artması, üretimin ve ithalatın azalması halkın üzerinde ağır bir ekonomik yük oluşturmuştur. Enflasyon toplumda ekonomik bunalım oluşturmuş, ekonomik güçlerin askeri alana kaydırılması tarımsal üretimde azalmalara yol açmış, besin maddeleri sıkıntısı sonucunda karne uygulamaları başlamış, yer yer kıtlık yaşanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla savaş dışı kalmaya çalışan Türkiye seferberlik ilan etmiştir. Seferberlik ilanı dış tehditlere karşı milli müdafaa tedbiri olarak değerlendirilse de sonuçları itibariyle ülkede işe sorunu yaşanmasına yol açmıştır.

Ülke savaş yılları boyunca savaş ekonomisi şartları yaşamış, bu yıllarda görev yapan Hükümetler çeşitli ekonomi politikaları denemiş ve savaş ekonomisi uygulamaya çalışmışlardır. Savaş yıllarında ülkedeki savunma harcamalarındaki artış ve işgücü kaybı ekonomiyi etkilemiş, böyle bir ortamda Milli Korunma Vergisi, Varlık Vergisi ve Toprak Mahsulleri Vergisi gibi katı uygulamalara gidilmek zorunda kalmıştır. Bu dönemde uygulamaya konulan vergilerin yanı sıra iç borçlanmaya gidilmek zorunda da kalmıştır. Bu çalışmada devletin iç borçlanma uygulamaları olan Tasarruf Bonoları ve Milli Müdafaa İstikraz Tahvilleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dünya Savaşı, Savaş Ekonomisi, İç Borçlanma.

Abstract

As the effects of the world economic crisis continued in 1929, the Second World War began. This situation has led to a more intense experience of the negative economic effects of the war. During the war, the increase in military spending, the decrease in production and imports created a heavy economic burden on the people. Inflation created an economic crisis in the society, the shift of economic forces to the military area caused decreases in agricultural production, as a result of the shortage of food items, card applications began, there was a shortage of places. Turkey, which tried to remain out of war with the start of the Second World War, declared a mobilization. Although the declaration of mobilization was considered as a measure of national defense against foreign threats, it has led to a problem of occupation in the country as a result.

During the war years, the war economy experienced conditions, and the governments who served in these years tried various economic policies and tried to implement the war economy. During the war years, the increase in defence spending and the loss of labor affected the economy, and in such an environment, strict practices such as national protection, asset tax and Land-Crop tax were required. In addition to the taxes imposed during this period, domestic debt has also been forced. In this study, Savings Bonds and national defense-oriented bonds, which are the domestic borrowing practices of the state, were studied.

Keywords: The Second world, War Economy, Domestic Dept.

* Bu makale "İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de Ekonomik Sıkıntılarının Sosyal Hayata Etkileri (1939-1945)" adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu tez çalışması AKÜ-BAP Koordinasyon Birimi'nce desteklenmiştir. PN: 13.SOS.BİL.02.

** (Dr); Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cerendemirdelen@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5911-9175

*** (Prof. Dr.) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sortak@aku.edu.tr ORCID: orcid.org/0000-0001-9180-0158

Extended Summary

As the effects of the world economic crisis continued in 1929, the Second World War began. This situation has led to a more intense experience of the negative economic effects of the war. During the war, the increase in military spending, the decrease in production and imports created a heavy economic burden on the people. Inflation created an economic crisis in the society, the shift of economic forces to the military area caused decreases in agricultural production, as a result of the shortage of food items, card applications began, there was a shortage of places. Turkey, which tried to remain out of war with the start of the Second World War, declared a mobilization. Although the declaration of mobilization was considered as a measure of national defense against foreign threats, it has led to a problem of occupation in the country as a result.

During the war years, the war economy experienced conditions, and the governments who served in these years tried various economic policies and tried to implement the war economy. During the war years, the increase in defence spending and the loss of labor affected the economy, and in such an environment, strict practices such as national protection, asset tax and Land-Crop tax were required. In addition to the taxes imposed during this period, domestic debt has also been forced. In this study, Savings Bonds and national defense-oriented bonds, which are the domestic borrowing practices of the state, were studied.

The Second World War, 1929, was over the 1930s, when the negative effects of the economic crisis on the economy were deeply felt. The economic and social shocks experienced in the first half of the 30s caused Turkey to feel strongly about the economic effects of the Second World War. The Second World War negatively affected the country's economy, and the poor and narrow-income people were victimized. Poverty and many social problems have been experienced as a result of cost of living, labour problems, and warnings. The war period governments intervened in the economic field and tried to alleviate the negative conditions caused by the war. The countries that were forced to make huge expenditures under the war conditions increased their tax amounts in order to provide resources for their expenditures, put in new taxes and went into domestic debt. While the first borrowings were made for industrialization and economic development, the future directions were applied to meet military needs.

In the Second World War, savings bonds were issued in order to meet national defence needs. In the same period, similar financial measures were taken in many countries in order to meet the needs of national defence. On July 18, 1941, the sale of first saving bonds was started to meet the increasing needs of the national defence. In order to encourage the public to receive savings bonds, there were slogans in the newspapers and the national economy and the promotion agency tried to contribute to the purchase of bonds with their advertisements. Saving bonds are guaranteed to be used to saving the public, the money given will not be donated, and the bonds will be converted into money at any time. The total of the bonds in the market has reached 75 million TL. This situation has been evaluated as the development of the idea of saving in the country and the willingness of the people to help national defence. In the Second World War, domestic borrowing was also made with National Defense Bonds in order to meet military needs. In 1942, the national defense debt amounted to 150 million TL in order to cover the war expenses. In order to ensure the participation of the public in the bonds issued in two types of interest and bonus, a large part of them were issued as 20 liras cubes. It is emphasized that bonds have a good income for citizens, and it is stated that there is a large crowd in all banks in the morning when bonds are put on sale. The interest of the public is emphasized in terms of the importance of showing the citizens the feelings of sacrifice in the work of national defense and the confidence in the Republic's finances.

Giriş

Bu araştırmada; İkinci Dünya Savaşı yıllarında Türkiye’de savaş dönemi hükümetlerinin iç borçlanma olarak tasarruf bonoları ve milli müdafaa istikraz tahvilleri uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada kaynak olarak Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Zabıt Cerideleri ve dönem gazetelerine ulaşılmış, elde edilen veriler inceleme araştırma eserleriyle desteklenmiştir. Belirli bir zaman dilimi içerisinde üretilen gazete, dergi gibi süreli materyaller veya değişik aralıklarla üretilmiş anılar, kitaplar ve benzeri dokümanlar bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılar. Yazılı ve görsel materyallerin çokluğu ve yoğunluğunu avantaj olarak kullanan araştırmacı çalıştığı konu hakkında üretilmiş çeşitli yazılı ve görsel materyal ve malzemelere ulaşmak yoluyla örneklemini büyütebilir. Doküman incelemenin dezavantajları da bulunmaktadır. Sosyal araştırmalara konu olan birçok dokümanın yazılış amacı belirli ölçüde yanlılık taşıyabilir. Dokümanı yazan kişiler kendilerini haklı veya iyi gösteren, fakat duruma dahil olmuş diğer bireylerin farklı ve çatışan görüşlerini görmezden gelen dokümanları kaleme almış olabilir. Ayrıca araştırmacı araştırdığı olay veya olguya bizzat tanıklık etmediği ve ayrıntılara hakim olmadığı için elde ettiği dokümanlara güvenmek zorundadır (Yıldırım & Şimşek, 2000) .

İkinci Dünya Savaşı 1929 İktisadi Buhranının ekonomi üzerinde olumsuz yansımalarının derinden hissedildiği 1930’lu yılların üzerine gelmiştir. 30’lu yılların ilk yarısında yaşanan ekonomik ve toplumsal sarsıntılar Türkiye’nin İkinci Dünya Savaşı’nın ekonomik alandaki etkilerini şiddetli biçimde hissetmesine neden olmuştur. Türkiye savaşta tarafsız kalma politikasını başarmışsa da ekonomisi savaşa katılmış devletler kadar derinden etkilenmiştir. Savaşla başlayan ekonomik güçlükler ülkede ekonomik bunalım yaşanmasına neden olmuş, toplumunun geniş kesimi bu bunalımdan olumsuz etkilenmiştir (Metinsoy, 2007: 52; Koçak, 2007: 367; Akandere, 1998: 145). Savaş ekonomik gelişme sürecine olumsuz yansıyarak fakir ve dar gelirli kesimleri mağdur etmiştir. Hayat pahalılığı, işe sorunları ve ihtikâr sonucunda açlık, sefalet ve yoksulluk birçok toplumsal sorunu beraberinde getirmiştir. Hükümet narh sistemi, fiyat murakabesi, ihtikârla mücadele, karne uygulaması gibi yollarla ekonomik alana müdahale ederek savaşın neden olduğu olumsuz koşulları hafifletmeye, işe sorununu çözmeye, hayat pahalılığını ve ihtikârî önlemeye çalışmıştır (Metinsoy, 2007: 52-53).

Savaş döneminde asker sayısının 1.5 milyona yaklaşması, ordunun daha fazla hububata ihtiyaç duymasına, çok sayıda çiftçinin askere alınması ve tarımda kullanılan hayvanların bir bölümüne devletçe el konulması gibi nedenlerle işe üretim düzeyi giderek düşmüştür. İşe temin edilmesi gereken asker sayısındaki artış konusunda Ticaret Vekili Behçet Uz’un yaptığı açıklama şöyledir (Gökbunar-Kahriman, 2014: 70): *“Aç kalsak bile orduyu beslemek ve teçhiz etmek, milletin hukukunu müdafaa edebilmek için orduyu kuvvetli bulundurmak vazifesi bu fedakarlıkları seve seve yaptırmaktadır. Fedakar Türk milletinin bunda tereddüdü yoktur.”*

Savaşın başlamasıyla Türkiye’nin büyük bir ordu beslemek durumunda kalması, iyi durumda olmayan ülke ekonomisini sıkıntıya sokmuştur. İthalat imkanlarının savaş nedeniyle

azalması, ordunun tüm ihtiyaçlarının iç pazardan karşılanması mecburiyetini doğurmuştur. Bu durum sivil halkın ihtiyacı olan birçok malın devlet tarafından alınması ve stoklanması gibi bir neticeyi de beraberinde getirmiştir. Devletin takip ettiği bu politika piyasada birçok malın azalmasına hatta hiç bulunmamasına yol açmıştır. Birinci Dünya Savaşı yıllarında karşılaştığı açlık ve sefaletin acılarını unutmayan halk, savaşın başladığı ilk günden itibaren her türlü mala hücum etmiş, erzak ve eşya saklamaya çalışmıştır. Bu durum piyasadaki mala aşırı talep olmasına neden olmuş, pek çok malın piyasadan çekildiği, bulunmadığı bir ortamda halktan gelen aşırı talep fiyat yükselmelerine yol açmıştır (Akandere, 1998: 151).

Savaş döneminde yaşanan iktisadi sorunlar, ek askeri harcamaların finansmanı, azalan üretim ve daralan ithalat ortamında artan darlıkların ve enflasyonist baskıların halkın tahammül sınırlarını aşmasını önlemek ve büyük kentlerde ordunun beslenmesini ve ısınmasını sağlayabilmek idi. Ülkemizde 1940'lı yıllarda iae sorunlarının artmasıyla iaaenin karşılanmasında güçlük çekildiği, hatta kimi yerlerde okul bahçelerinde buğday, patates gibi bitkilerin yetiştirilmek zorunda kaldığı yıllar olmuştur. Yiyecek konusundaki sorundan başka kağıt ve benzin gibi dışa bağımlı alanlarda da önemli sıkıntılar yaşanmıştır (Pamuk, 2015: 200; Gökbunar-Kahriman, 2014: 72-73). Halkın o günlerde içinde bulunduğu ruh halini Refik Halit Karay 6 Şubat 1946 tarihli *Akşam* Gazetesi'nde bir yazısında şöyle anlatmaktadır (Metinsoy, 2007: 78; Akandere, 1998: 151-152):

“Harp başladıktan sonra içimizde şu korku vardı: elimizdeki bitince yenisini bulacak mıyız? Bulsak da kaç misline alacağız? İstifçilik o korkudan doğmuştu. Geliri kat olanlar bile hiç değilse traş bıçağı stoğu yapmaya kalkışıyorlar, on paketini bir araya getirmekten memnunluk duyuyorlardı. (...) Her bozulan ampul canımızı yakıyordu, tarağın kırılan her dişi kendi dişimizcesine yüreğimizi sızlatıyordu. Eşya darlığına ve pahalılığına yürek darlığı da karışıyor, gönül azabı da katılıyordu.”

Şevket Süreyya Aydemir'in 1942 yılı için yaptığı ekonomik tespitleri de savaş yıllarında yaşanan ekonomik sıkıntıları gözler önüne sermektedir (Aydemir, 1993: 203-204):

“Şartlar kötüydü. Sabah gözlerini açan her vatandaş sofrasına bir dilim ekmek koyup koymayacağını ve ordunun yönetim mevkilerinde görevli her komutan askerine ne yedireceğini, yemsizlikten kırılan hayvanlarına bir avuç yem bulup bulamayacağını, uçaklarına, motorlarına kaç günlük benzin ve motorlu vasıtalarına kaç tane yedek lastik bulabileceğini kaygıyla düşünüyordu. Başlayan güne birliklerine et, yağ, şeker bulup bulamayacağını düşünerek kaygılar, içinde giriyordu. Gecenin geç saatine kadar işleyen telefonlarımız hiç durmadan şu validen ertesi gün halka dağıtılacak hububat kalmadığını, şu ordu donatım veya yönetim makamından hayvanların yemsiz, asker erzaklarının yetersiz, vasıtaların atıl hale geldiğini bildiren kaygılı haberler alıyorduk. Halbuki henüz savaşa da girmiş değildik, eğer bir de savaşa girersek?”

Enflasyonun toplumda oluşturduğu bunalım ve ekonomik güçlerin askeri alana kaydırılması tarımsal üretimde azalmaya yol açmış, besin maddeleri sıkıntısı sonucunda karne uygulamaları başlamış, yer yer kıtlık yaşanmıştır. Üretimin düşmesi, tüketim maddelerinin kıtlaşması, paranın

değerini kaybetmesi sonucunda ortaya çıkan pahalılık sabit ve dar gelirlileri kasıp kavurmuştur. Pahalılığın göstergesi olan toptan fiyat endeksi 1938’de 100 iken, 1942’de 340’a, 1943’te 590’a fırlamış ve 1944-1946 yıllarında 450 civarında durmuştur. Savaş planlı kalkınma çabasına son verdirtilmiş, sanayi ancak ordunun giyim ihtiyacını karşılayan dokuma sanayi, stratejik hammaddeleri üretimi, demir-çelik gibi birkaç alanda gelişebilmiştir. Sanayileşme duraklamış ve 1939-1945 arasındaki üretimin yıllık artışı %2.5 civarında kalmıştır (Cem, 1989: 308).

İkinci Dünya Savaşı’nın oluşturduğu olağanüstü durumda savaş ekonomisinin nasıl uygulanacağını incelemek üzere Müstakil Grup üyelerinden bir komite seçilmiştir. Komisyonda önce savaş ekonomisinden anlaşılan mana üzerinde durulmuş ve “*harp ekonomisi, ülke ekonomisini harp halindeki dünyanın icap ettirdiği şekilde düzenlemektir*” şeklinde tarif edilmiştir. Komisyonun hazırladığı raporda dünyayı saran ve sınırlarımıza kadar gelen savaş ateşinin ülkemizde de olağanüstü durum oluşturduğu belirtilerek, iktisadi sahada ülkemizdeki etkileri hakkında tespitler yer almıştır. Komisyonun raporuna göre savaş içinde bulunan ülkelerde bile fiyatlar ancak %20-30 oranında, Türkiye’de ise %500 oranında artmıştır. Bu durum fiyat murakabesinin iyi işlememesinden ileri gelmiş ve önleyici tedbirler alınması gerekmiştir. Çok para kazananların lüks ve fantazi eşya kullandıkları, bunların ithalini yasaklamak ya da ağır vergiler alınması gerektiği ifade edilmiştir. Savaşa girmemiz halinde daha ağır etkilerini görebileceğimiz durumlar karşısında olağanüstü halin gerektirdiği iktisadi tedbirlerin acele olarak alınmasını prensip olarak kabul ettiklerini açıklamışlardır. Raporun devamında konuyla ilgili şu ifadelere yer verilmiştir (BCA 030.10.00.00., Yer No: 133.959.11.1/2/3/6; Vatan 28 Ocak 1944):

“Bazı ihtiyaçlar temini mümkün olmayan bir hale gelmiştir. Hayat pahalılığı sabit ve dar gelirlileri üzerinde ağır tesirler yapmaktadır. Buna karşılık bir kısım insanlar ekseriyeti gayri meşru olarak çok para kazanmakta ve fena bir hayat sürmektedirler. Bu vaziyetin önüne geçecek tedbirlerin vaktinde alınmaması cemiyetin bilhassa fevkalade zamanlarda birbirine çok bağlı yaşaması lazım gelen fertleri arasında manevi bağlara ve halkın devlet kudreti hakkındaki itimat hislerine müteessir olmaktadır. Memleketin harbe girme ihtimali de düşünülürse harp halinde en son haddinde kullanılması icap eden milletin maddi ve manevi kudreti üzerinde bu hallerin kötü tesirlerinden endişe etmek lazımdır.”

İkinci Dünya Savaşı’ndan önceki yıllarda savaş ekonomisine yönelinmediği için savaş yıllarına savaş ekonomisi örgütlerinden yoksun olarak girilmiştir. Savaş öncesinde başlayan planlama çalışmaları ve sanayi yatırım programları savunma harcamaları yüzünden ertelenmiştir. Savaş yılları iktisadi gerileme dönemi olmuştur. 1940-1945 dönemi iktisadi gelişme sürecinin durması anlamında bir kesinti olarak nitelendirilir. Ancak savaş yılları bazı bakımlardan önceki ve sonraki dönemler arasında köprü işlevi görmüştür. 1930-1939 yıllarının müdahaleci-devletçi politikaları ve bu dönemin sonunda gözlenen bazı eğilimler savaş yıllarının iktisadi politikalarını ve onların sonuçlarını biçimlendirmiştir. 1940 sonrasının darlık koşullarının mevcut sınıf yapısı ile siyasi kadrolara ve yüksek bürokrasiye geniş yetkiler veren iktisat politikaları ile birleşmesi gelir dağılımında önemli değişikliklere yol açmış ve bu dönüşümler savaş sonunun ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmelerini büyük ölçüde biçimlendirmiştir. İktisadi gelişme göstergeleri bakımından

gerileme dönemi olarak değerlendirilebilecek 1940-1945 yılları 1946'da Türkiye'yi iktisat politikaları, dünya içindeki konumu ve siyasi yapısı bakımından tamamen farklı bir gelişme doğrultusuna yöneltecek yeni güç dengelerinin kurulmasına yol açan dönüşümlerin olduğu önemli bir kuluçka dönemi olarak da görülebilir (Aydemir, 1993: 203-206; Boratav, 1998: 63-65).

Hükümetlerin savaş yılları boyunca uyguladıkları ekonomik politikalar ve alınan sert tedbirler, toplumda yönetime karşı hoşnutsuzluk oluşturmuştur. Ayrıca Anayasaya aykırı, sert ve baskıcı politikaların uygulanmasında keyfi tutumlar, yönetime karşı tepkileri arttırmıştır. Geniş halk kesimlerinin her türlü temel hak ve hürriyetlerinden mahrum bırakıldığı bu yıllar halkın CHP ve tek parti yönetimine duyduğu tepkilerin arttığı yıllar olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın son yıllarına gelindiğinde tek parti yönetimi kuvvet ve iktidarını kaybetmiş ve toplumun her kesiminden tenkit, itham ve hoşnutsuzluk tepkileri almaya başlamıştır (Akandere, 1998: 145-146).

İç Borçlanma Çabaları

Bir ülkenin savaşa girmesi sırasında askeri bir seferberliğin yanı sıra iktisadi bir seferberliğin de yapılması gerekmektedir; iktisadi seferberlik ekonomiyi harp koşullarına uyumlu hale getirecektir. Devlet bunu yaparken silah altına aldığı vatandaşlarından büyük fedakarlıklar istemesinin yanı sıra yine aynı nedenlere dayanarak ekonominin tüm aktörlerine ve askere alınmamış yurttaşlarına da pek çok yükümlülük getirme gereğini duymuştur. Planlı bir devlet müdahalesiyle, bir yandan ordunun büyütülmesi dolayısıyla azalan üretici emeğin oluşturduğu açık kapatılarak yine büyüyen ordunun artan talebi karşılanmaya çalışılırken, öte yandan savaş koşullarının dış ticarete getirdiği sınırlamalar dolayısıyla ülkenin iç tüketiminin iç üretimle karşılanmayan kesiminin oluşturduğu açığın kapatılması için önlemler alınması gerekmektedir. Ayrıca, büyük bir ordunun savaşa hazır hale getirilmesi için donatılması, savunma hatlarının inşası, çok sayıdaki askerin silah altında tutulması gibi unsurlar devleti yüksek harcamalar yapmak durumunda bırakmıştır. Bu gibi harcamaların devletin olağan gelirleriyle karşılanması ise zamanla olanaksız hale gelmiş ve devlet mali dengesini yeni koşullarda yeniden kurmak için olağanüstü vergiler koymak durumunda kalmıştır. Bütün bunların bir ekonominin savaş koşullarında gerçekleştirmesi gereken yapısal dönüşümler olduğu söylenebilir. Savaş ekonomisine giren bir ülkede yeni fiyat sistemi, yeni bir vergilendirme yaklaşımı, ekonominin aktörlerinin rollerinin/görevlerinin yeniden tanımlanması ve yeni bir ekonomiye müdahale biçimi geliştirilmesi gerektirmiştir. Bu da genellikle savaş koşullarında devletin yetkilerinin artırılması ve bundan da öte devlet ve ekonomi ilişkisinin yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir (Tekeli-İlkin, 2014).

Savaş koşullarında büyük harcamalar yapmak zorunda kalan ülkeler harcamalarına kaynak sağlamak adına vergi miktarlarını arttırmışlar, yeni vergiler koymuşlar ve iç borçlanmaya gitmişlerdir. Cumhuriyet'in ilk 10 yıllık döneminde Hükümet dış borç yükü altında bulunduğundan borçlanmayı uygun görmemiş, borçlanma için gerekli şartların oluşumunu, bankaların sermaye piyasalarının gelişmesini ve özellikle bu konuda halkın güvenini kazanmayı beklemiştir (İnce, 1996: 63). Ancak altyapı yatırımları için gerekli finansman kaynaklarının temini amacıyla ilk defa 12 Ocak 1933 tarih ve 2094 sayılı kanunla Fevzipaşa-Diyarbakır demiryolu yapımı için Ergani İstikrazı adı

altında 20 yıl vadeli, %7 faizli 12 milyon lira tutarında tahviller çıkartılmıştır (Resmi Gazete 18 Ocak 1933). 28 Mayıs 1934 tarih, 2463 sayılı ve 15 Aralık 1934 tarih, 2614 sayılı kanunların verdiği yetkiye dayanılarak 1934 yılında Sivas-Erzurum Demiryolu için aynı şartlarda 30 milyon lira tutarında istikraz yapılmıştır (Resmi Gazete 30 Mayıs 1943; Resmi Gazete 23 Aralık 1934). İkinci Dünya Savaşı sırasında 1941 yılında Diyarbakır ve Elazığ istasyonlarından İran-Irak sınırına kadar yapılacak demiryolu inşasında harcanmak üzere 4057 ve 4625 sayılı kanunlara dayanılarak %7 faizli, 85 milyon Lira tutarında 25 yıl vadeli Demiryolu İstikrazı yapılmıştır (Resmi Gazete 6 Haziran 1941; Resmi Gazete 22 Temmuz 1944). 1942 yılında da 4275 sayılı Milli Müdafaa İstikrazı Hakkında Kanunun verdiği yetkiye dayanarak savaş giderlerini karşılamak üzere 150 milyon Lira tutarında Milli Savunma İstikrazı yapılmıştır (Resmi Gazete 25 Haziran 1942). İlk istikrazlar endüstrileşme ve ekonomik kalkınma amacı gütmüş, sonraki istikrazlar ise askeri ihtiyaçların karşılanması amacıyla uygulanmıştır (İnce, 1996: 63-64).

Tasarruf Bonoları

İkinci Dünya Savaşı yıllarında milli savunma ihtiyaçlarını karşılayabilmek için tasarruf bonoları çıkartılmıştır. 14 Haziran 1935'te kurulan Amortisman Sandığı'na 2 Haziran 1941 tarih ve 4058 sayılı yasayla Hazine kefaletiyle hamiline muharrer azami 25 milyon liralık tasarruf bonusu çıkarma yetkisi verilmiştir. Dönem itibariyle pek çok ülkede de milli müdafaa ihtiyaçlarını karşılamak üzere teslimat bonusu, milli müdafaa bonusu, tasarruf sertifikası ihracı gibi mali tedbirler alınmıştır (Resmi Gazete 22 Haziran 1935; Resmi Gazete 6 Haziran 1941; Cumhuriyet 16 Mayıs 1941; Vatan 17 Mayıs 1941).

Tasarruf bonusu işlemlerinde tasarruf kelimesinin geçmesi bazı kişilerce yanlış anlaşılmiş ve bankalardaki tasarruf mevduatının bir kısmının sahiplerinin isteklerine bırakılmaksızın tasarruf bonosuna çevrileceğine ihtimal veren kimseler olmuştur. Bunun üzerine yetkili kişilerce tasarruf kelimesinin kullanılmasının sebebinin tasarruf sahipleri için faydalı bir fırsat teşkil etmesi açıklaması yapılarak "*Tasarruflarının bir kısmı ile tasarruf bonusu almak tamamıyla ihtiyari bir şeydir*" denilmiştir. Bonolardan gelen paraların Hazine'ye devredilmesi, Hazine tarafından milli müdafaa hizmetlerine ilişkin fevkalade tahsisata karşılık olarak irad kaydedilmesi kararlaştırılmış, böylelikle küçük birikimleri olan ama bunları bankalara yatırmamış ailelerin bu birikimlerinin savunma harcamalarına yöneltmesi amaçlanmıştır (TBMM ZC, D. VI, C. 18; Vatan 23 Mayıs 1941).

Milli müdafaa artan ihtiyaçlarını karşılamak üzere 18 Temmuz 1941 tarihinde tasarruf bonoları çıkarılarak satışına başlanmıştır. Basında bonoları alanların hem yüksek faizle kendi menfaatlerini korumuş olacakları hem de milli müdafaa ihtiyaçlarını karşılamak gibi milli bir vazife yapmış olacakları yazılmıştır. Hazinesinin kefaleti altında bulunan tasarruf bonoları bütün banka ve ajanslarında, Milli Piyango İdaresi'nin resmi satış gişelerinde, banka olmayan yerlerde de mal sandıklarında satılmıştır. Maliye Vekaleti bono alacaklara her türlü kolaylığı temin etmiştir. Bonolar 5, 25, 100 ve 1000 liralık küpürler halinde çıkarılmış, her küpürde 3 aylık, 6 aylık ve 1 senelik bonolar hazırlanmıştır. 3 ay vadeli bir tasarruf bonosunun %4, 6 aylığının %5, 1 seneliğinin de %6

faiz getireceği, faizlerin bono satın alınırken bono kıymetinden düşülerek ödeneceği duyurulmuştur. Yani 100 liralık bir bono için 94 lira verilecek, 1 sene sonra bu bono iade edilirken 100 lira geri alınacaktı. Halkı tasarrufa alıştırmak bakımından faydalı olacağı belirtilen bonolar için verilen paranın bağışlanmış sayılmayacağı, istenildiği zaman bonoların iade edilerek bankalarda paraya çevrilebileceği ifade edilmiştir. Maliye Vekili Fuat Ağralı tasarruf bonolarının büyük rağbet göreceğine inancını şu cümleleriyle açıklamıştır (Ayn Tarihi Temmuz 1941, 25; Cumhuriyet 18 Temmuz 1941; Ulus 18 Temmuz 1941; Akşam 19 Temmuz 1941):

“Tasarruf bonoları, parasını elinde tutan tasarruf erbabına yüksek faizli plasman teşkil edecek, her gün artan ve normal bütçe dahilinde temini mümkün olmayan milli müdafaa ihtiyaçlarımızı kısmen karşılayabilecektir. Bilhassa 5 ve 25 liralık kupürler sayesinde tasarruf fikrinin vatandaşlar arasında yayılmasına da yardımcı olacaktır. Tasarruf bonoları vatandaşlar için hem memlekete karşı hem kendi menfaatleri bakımından hakiki bir vazifedir. Bir fedakarlık teşkil etmeyen, kar ve menfaat temin eden bu vazifeyi ifaya vatandaşların seve seve koşacaklarından eminim.”

Tasarruf bonolarının büyük rağbet gördüğü, birkaç gün içinde 7-8 milyondan fazla bono satıldığı, bankalarda vadeli parası bulunan birçok kişinin paralarını bonoya tahvil ettiği, bir hafta sonrası için bu meblanın 18-19 milyona ulaştığı ve halkın bonolara karşı gösterdiği rağbet karşısında bir aya kadar 25 milyon liralık bononun tamamen satılacağı tahminleri basında yer almıştır (Akşam 25 Temmuz 1941; Cumhuriyet 22 Temmuz 1941; Akşam 25 Temmuz 1941; Akşam 7 Ağustos 1941). (Bknz. Ek: 1-2) Tasarruf bonolarının gelirinin milli müdafaa ihtiyaçlarını karşılamak gibi vatani bir gayeye tahsis edilmiş olması ve bono sahiplerinin yüksek faizle kendi menfaatlerini koruma imkanına sahip olmaları bonoların bu kadar rağbet görmesinin sebebi olarak kabul edilmiştir. Bir diğer sebep olarak da bilgilendirici afişlerin, gazete yayınlarının, duvar ilanlarının yapılması gösterilmiştir. Hatta duvar ilanlarının fazlalaştırılması düşünülürken rağbetin bono miktarını azalttığından bu işten vazgeçilmiştir (Cumhuriyet 19 Temmuz 1941; Vatan 23 Temmuz 1941).

Halkı tasarruf bonusu alımı konusunda teşvik etmek ve bilgi sahibi yapmak için gazetelerle sloganlar şeklinde duyurular yapılmıştır. Bu sloganlar gazetelerde şu cümlelerle yer almıştır (Ulus 21 Temmuz 1941; Akşam 9 Ağustos 1941; Akşam 10 Ağustos 1941; Akşam 12 Ağustos 1941; Akşam 15 Ağustos 1941; Ulus 9 Ağustos 1941; Akşam 16 Ağustos 1941; Akşam 17 Ağustos 1941; Ulus 8 Ağustos 1941; Cumhuriyet 31 Ağustos 1941; Ulus 14 Ağustos 1941; Ulus 10 Ağustos 1941; Cumhuriyet 1 Eylül 1941; Cumhuriyet 2 Eylül 1941):

“En emin kasa devlet kasasıdır, tasarruf bonolarından alınız. Tembel paraları bir tasarruf bonusu ile seferber ediniz”, “Alırsanız paranızı tasarruf etmiş, faizini peşin almış, milli müdafaaaya hizmet etmiş olursunuz.”, “Bir tasarruf bonusu alırsanız vatani saran müdafaa zincirine siz de bir halka ilave etmiş olursunuz.”, “Tasarruf bonusu size kazandırırken memlekete de kazandırır.”, “Sizin için tasarruf asker için çelik zırhtır. Bir tasarruf bonusu alınız.”, “Cebinizdeki tembel paraları %6 peşin faiz getiren bir tasarruf bonusu ile

seferber ediniz.”, “Tasarruf bonusu asker gibi hududun muhafızıdır.”, “Hem yurdu hem parayı müdafaa eder, çünkü bir tasarruf bonusu sizin paranıza faiz, yurt müdafaaasına bir çelik zırh veya bir çelik kanat ilave eder. Bir tasarruf bonusu alınız.”, “Bir tasarruf bonusu alınız. Vatani saran müdafaa zincirine siz de bir halka ilave etmiş olursunuz.”, “Tasarruf bonusuna yatırılan para faiz getirir, tasarruf edilir, emniyetle durur, yurdu korur. Daima paradır. Bir tasarruf bonusu alınız.”, “Senede %6 peşin faizli tasarruf bonusu parayı sol cepten sağ cebe koymak demektir. Cebinizde yatan 94 lira bir sene sonra gene 94 liradır. Bunu bir tasarruf bonusuna yatırırsanız bir sene sonra 100 lira olur. Hem sizin paranız artar, hem devletin parası artar.”

Ulusal Ekonomi ve Arttırma Kurumu da basında yer alan ilanları ile tasarruf bonusu alımına katkı sağlamaya çalışmıştır. Bu ilanlardan bazıları şöyledir (Ulus 21 Temmuz 1941; Cumhuriyet 25 Temmuz 1941; Ulus 20 Temmuz 1941; Cumhuriyet 26 Temmuz 1941; Ulus 20 Temmuz 1941; Cumhuriyet 29 Temmuz 1941; Cumhuriyet 3 Ağustos 1941; Vatan 3 Ağustos 1941; Cumhuriyet 3 Ağustos 1941; Vatan 3 Ağustos 1941; Cumhuriyet 30 Ağustos 1941): (Bknz. Ek: 3)

“Tasarruf bonoları alımını bir haysiyet meselesi yapınız. Nüfus başına en çok tasarruf bonusu satabilen şehirlerimizi ilan edeceğiz. Hamiyet lafla değil işle belli olur. Hodri meydan Türk şehirlileri”, “Vatandaşlar arasında bir tasarruf yarışması başladı. Herkes hiç olmazsa 5 liralık bir tasarruf bonusu alıyor.”, “Yurttaşlar 5 liralık tasarruf bonoları halkı devletimizin tasarruf siyasetinin bir eseridir. Onun için her keseye elverişli olan bu bonoları halkımız kapışıyor.”, “Sanayici, tacir, esnaf En yüksek faiz tasarruf bonolarında, hem kasanı, hem vatani düşün. İşinden artan paralarını tasarruf bonolarına yatır.”, “Yurttaş Harp parolamız bu Süs yok, lüks yok Tasarruf bonusu var.”, “Türk çocukları Kumbaralarını tasarruf bonoları ile doldurun. Tasarruf bonusuz kumbara, tüfeksiz asker gibidir.”, “Yurttaş Bütün dünya cayır cayır yanarken biz bolluk ve rahatlık içinde yaşıyoruz. Bunun kıymetini bilelim. Dişimizden ve sırtımızdan keselim, tasarruf bonusu alalım.”

İki aydan kısa sürede tasarruf bonolarının hepsinin satılmış olması halkın vatanseverliğine ve devletin milli itimadına delil olarak ifade edilmiştir. Satışın %90'ından fazlası 1 sene vadeli olarak oluşmuş, dünya buhranının doğurduğu ekonomik şartlar karşısında halkın 3 ve 6 ay vadeli bonolar olduğu halde en uzun vadeli olarak rağbet göstermesi Cumhuriyet maliyesine güven göstergesi olarak kabul edilmiştir. Maliye Vekili Fuat Ağralı Anadolu Ajansı'na verdiği beyanatta bu sonucun tasarruf fikrinin ülkede yerleşmekte olduğunu, vatandaşların milli müdafaa konusunda ilgi ve hassasiyetini gösterdiğini ifade etmiştir (Akşam 14 Eylül 1941; Cumhuriyet 14 Eylül 1941; Ulus 14 Eylül 1941; Ayın Tarihi Eylül 1941, 10).

İlk tertibin yüksek talep görmesi üzerine milli müdafaa ihtiyaçlarını karşılamak üzere yeniden 25 milyon liralık tasarruf bonusu çıkarılmasına dair layiha hazırlanmış, yetkiyi 50 milyona yükselten kanun 22 Eylül 1941 tarihinde Meclis'ten geçirilmiştir. 25 Eylül 1941 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanan kanunla bonolar satışa çıkarılmıştır (Resmi Gazete 25 Eylül 1941; TBMM

ZC D.VI, C. 20, 189; Akşam 19 Eylül 1941; Cumhuriyet 19 Eylül 1941; Ulus 18 Eylül 1941; Akşam 26 Eylül 1941). Maliye Vekili Fuat Ağralı kanun layihası müzakerelerinde halkın fedakarlık ve itimadına teşekkür etmiş ve şu cümlelerle gösterilen ilgiyi belirtmiştir (TBMM ZC D. VI, C. 20, 190; Ülkü 1 Ekim 1941, 24):

“Memleketimizde ilk defa tecrübe edilmiş bonolara gösterilen rağbet gerek zaman gerek yekun itibariyle bütün tahminlerin fevkinde olmuştur. Bonolar hasılatının milli müdafaa ihtiyaçlarına tahsis edilmiş olması bu muvaffakiyetin en mühim amili olmuştur. Elde edilen bu netice memleketin iktisadi vaziyetindeki inkişafı, vatandaşların milli müdafaa işlerindeki fedakarlık hislerini ve halkımızın cumhuriyet maliyesine itimadını göstermek itibariyle büyük ehemmiyeti haizdir.”

Yeni tertip tasarruf bonolarının da öncekiler gibi satılacağına inanç basında yer almıştır. Bonolara halk büyük rağbet göstermiş, birkaç gün içinde yalnız İstanbul’da 1,5-2 milyon liralık bono satılmıştır. İl ve ilçelerden geniş ölçüde tasarruf bonoları isteği yapılmış, bonoların eksiltme ve arttırma işlerinde teminat olarak kabul edilmesi halkın bonolara karşı rağbetini daha fazla arttırmıştır (Ulus 25 Eylül 1941; Vatan 26 Eylül 1941; Akşam 2 Ekim 1941; Ulus 29 Eylül 1941). Satışın şekline göre bu bonoların da öncekiler gibi kısa zaman içerisinde satılıp biteceği düşünüldüğünden gazetelerde tasarruf bonusu almakta acele ediniz duyuruları yayınlanmıştır (Cumhuriyet 6 Ekim 1941; Ulus 28 Kasım 1941; Ulus 30 Kasım 1941; Ulus 1 Aralık 1941; Ulus 6 Aralık 1941; Ulus 7 Aralık 1941; Ulus 8 Aralık 1941):

“En zaruri ihtiyaç maddelerinden başka hiçbir şeye para vermemek, para arttırmak ve bununla tasarruf bonusu almak vazifenizi yapmak ve şahsi menfaatlerinizi korumak demektir. Paranızı en emin olan devlet kasasında karla saklayınız.”, “Paranızı paslandırmayın. Onu parlatıp işletmek için bir tasarruf bonusu almak kafidir.”, “Tasarruf bonusu almak sizi tasarrufa alıştıracaktır. Paranız varsa her ay bir tane 5 liralık bono alınız. Geliriniz biraz daha fazla ise 25 liralık alınız. Biriktirilmiş paranız varsa hepsini bonoya yatırınız. Tasarruf bonolarının 100 liralık, 500 liralık, 1000 liralık parçaları da vardır. Bankalara banka olmayan yerlerde mal sandıklarına müracaat kafidir.”, “Tasarruf bonusu almakta acele ediniz. İlk çıkarılan birinci 25 milyon liralık bonoların satışı bunu ispat etmiştir.”, “İşlenmeyen para eksilmeye, kaybolmaya, israf edilmeye mahkumdur. Fakat tasarruf bonusuna yatırılan para artar, emniyette durur, yurdu korur.”, “Cüzdanda yatan 94 lira bir sene sonra gene 94 liradır. Fakat bir tasarruf bonusuna yatırılan 94 lira bir sene sonra 100 lira olur.”, “Paranızı israf etmeyin. Paranın fazlasıyla tasarruf bonusu alın. Bu suretle hem sizin paranız artar. Hem devletin parası artar.”

İkinci tertip 25 milyon liralık tasarruf bonolarının birincisinde olduğu gibi olağanüstü rağbet görmüş, kısa bir zamanda tamamına yakını satılmıştır (Cumhuriyet 28 Aralık 1941).

İkinci tertip tasarruf bonolarının gördüğü rağbet üzerine gene aynı şartlarda tasarruf bonusu çıkarılması için bir kanun layihası hazırlanmıştır. İkinci tertibin kolayca satılması üzerine yetki sınırı 75 milyona yükseltilmiştir. Faiz, vade, kupon itibariyle öncekilerin aynısı olan bonolar 1942 yılı

Nisan ayı itibariyle ülkenin her yerinde satışa çıkarılmıştır. Maliye Vekili Fuat Ağralı 3. tertip bonoların satışa çıkması ile bonoların aynı istekle karşılanacağını düşündüğünü ifade etmiş ve teşekkür etmiştir (Resmi Gazete 8 Nisan 1942; Akşam 29 Mart 1942; Ulus 1 Nisan 1942; Vatan 1 Nisan 1942; Cumhuriyet 8 Nisan 1942; Vatan 8 Nisan 1942; Akşam 8 Nisan 1942). (Bknz. Ek: 4) Bonoların gördüğü rağbet yoğun olmuş, hatta 2 gün içinde İstanbul ve Ankara'da bir buçuk milyon liraya yakın bono satılmış, 3. tertip bonolar da öncekiler gibi kısa zamanda satılmıştır. Satışlar iyi gitse de gazeteler tasarruf bonusu alımı konusunda bilgilendirici sloganlara yer vermeye devam etmişlerdir (Vatan 12 Nisan 1942; Akşam 25 Nisan 1942; Cumhuriyet 28 Nisan 1942; Akşam 26 Nisan 1942; Cumhuriyet 29 Nisan 1942; Ulus 30 Nisan 1942; Akşam 29 Nisan 1942; Cumhuriyet 2 Mayıs 1942; Akşam 1 Mayıs 1942; Ulus 26 Nisan 1942; Akşam 2 Mayıs 1942; Cumhuriyet 24 Nisan 1942; Ulus 17 Nisan 1942; Cumhuriyet 25 Nisan 1942; Cumhuriyet 26 Nisan 1942) (Bknz. Ek: 5).

Piyasadaki tasarruf bonoları toplamının 75 milyon liraya ulaşması ülkede tasarruf fikrinin geliştiğini göstermesi bakımından olduğu kadar yurttaşların milli müdafaaya yardım konusunda isteklerini göstermiştir. Fuat Ağralı tasarruf bonoları ihraç haddinin 75 milyon lira olarak tespit edildiği için bu haddin aşılmasına meydan verilmemek üzere tasarruf bonoları satışının önceden ihraç olunan bonolardan vadeleri gelen miktarın tekrar piyasaya arzı şekliyle devam edeceğini açıklamıştır. Tasarruf bonusu almak isteyen vatandaşların bankalara ve banka bulunmayan yerlerde mal sandıklarına müracaatla bono satın alabilecekleri ilan edilmiştir (Akşam 17 Haziran 1942; Cumhuriyet 17 Haziran 1942). (Bknz. Ek: 6)

Milli Müdafaa İstikraz Tahvilleri

İkinci Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla oluşan askeri ihtiyaçların karşılanması amacıyla Milli Savunma İstikrazı da denilen Milli Müdafaa İstikraz Tahvilleri çıkartılmıştır. 1942 yılında savaş giderlerini karşılamak üzere 150 milyon lira tutarında Milli Savunma İstikrazı yapılmıştır (Resmi Gazete 25 Nisan 1942; Ünlüöner, 1988: 320). 1942 yılı Eylül ayında milli müdafaa tahvillerinin 15 Eylül'den 30 Eylül'e kadar satışa çıkarılacağı duyurulmuştur. Faizli ve ikramiyeli olmak üzere 2 çeşit çıkarılan tahvillerden faizli tahvillerin faizi %7, ikramiyeli tahvillerin faizi %5'tir. İkramiyeler içinde senede 2 defa çekilecek olan 40.000, 15.000 ve 5.000 liralık büyük ikramiyeler vardır. Halkın istikraza geniş miktarda katılımını sağlamak için tahvillerin önemli bir kısmının 20 liralık küpürler halinde ihraç edileceği, bu küpürlerden başka 100, 200, 500 ve 1.000 liralık küpürlerin de olduğu, hatta tahvillere ait faiz ve ikramiyelerin her türlü vergiden muaf olduğu duyurulmuştur. Bu tahvillerin bir özelliği de yalnız para ile değil önceden alınmış tasarruf bonoları ile mübadele edilebilecek olmasıdır (Akşam 9 Eylül 1942; Ulus 9 Eylül 1942; Ülkü 16 Eylül 1942; Akşam 15 Eylül 1942; Cumhuriyet 5 Eylül 1942; Cumhuriyet 9 Eylül 1942; Ulus 7 Eylül 1942).

Milli müdafaa tahvilleri ile bundan önce satışa çıkarılan tasarruf bonolarının birbiriyle karıştırılması üzerine basında şu açıklama yer almıştır (Cumhuriyet 12 Eylül 1942; Ulus 12 Eylül 1942):

“Milli müdafaa istikrazı tahvilleri tasarruf bonolarından mahiyeti itibariyle ayırır. Tasarruf bonoları kısa vadelidir ve bu vade asgari 3 ay, azami 1 senedir. Halbuki milli müdafaa tahvilleri 20 senede itfa olunur. Yeni tahvillerin faizi tasarruf bonolarının faizinden farklı ve yüksektir. Bundan başka tasarruf bonolarının faizleri peşin ödendiği halde milli müdafaa tahvillerinin faizi işledikten sonra ve senelik olarak ödenir. Buna mukabil tasarruf bonolarının satış fiyatları üzerinden yazılı kıymete müsavi olduğu halde yeni tahvillerin satış fiyatı üzerinde yazılı kıymetten %5 noksandır.”

Tahvillerin ihraç fiyatı %95 olarak belirlenmiş, 20 liralık bir tahvil 19 liraya satılmıştır. Tahvillerin umumi ve hususi idareler ile belediyelerce yapılacak arttırma, eksiltme ve mukavelelerde teminat olarak ve milli emlak satışlarında satış bedeli olarak üzerinde yazılı kıymetle kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Bankalardan satılacağı duyurulan yeni istikrazlara halkın diğer istikrazlarda olduğu gibi büyük rağbet göstereceği tahmin edilmiştir. İlgili makamlar da halkın milli vazife yaparken tasarrufları için müsait bir plasman bulacaklarını açıklamışlardır (Akşam 9 Eylül 1942; Cumhuriyet 15 Eylül 1942; Ulus 15 Eylül 1942; Vatan 15 Eylül 1942).

Vatandaşlar için iyi bir gelir olduğu vurgulanan tahvillerin iki hafta içerisinde tamamen satılacağı tahmin edilmiştir. Tahvillerin satışa çıkarıldığı sabah bütün bankalarda istikraz tahvili almak için büyük bir kalabalığın bulunduğu ifade edilmiştir (Cumhuriyet 14 Eylül 1942; Akşam 15 Eylül 1942). İlk gün olmasına rağmen halk 40 milyonluk birinci tertip bu tahvillere büyük alaka göstermiş, ilgili makamlar bu rağbeti vatandaşların milli müdafaa işlerindeki fedakarlık hislerini ve cumhuriyet maliyesine güvenini göstermesi bakımından önemli olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Yurdun her tarafından alınan haberler satışı devam etmekte olan Milli Müdafaa İstikrazı Tahvillerine karşı halkın yoğun ilgi göstermekte olduğunu göstermiştir. Anadolu'nun en büyük şehirlerinden en küçük kasabalarına kadar her yerden gelen muhabir telgraflarda tahvillerin 3 günde tamamen kapatıldığı, halkın ardı arkası kesilmeyen isteklerini karşılamak üzere buralara yeniden tahvil gönderilmesi için merkeze müracaat edildiği belirtilmiştir (Akşam 16 Eylül 1942; Cumhuriyet 16 Eylül 1942; Vatan 16 Eylül 1942; Ulus 18 Eylül 1942; Akşam 19 Eylül 1942; Cumhuriyet 19 Eylül 1942; Ulus 19 Eylül 1942). Devam eden istekler karşısında bu vilayet ve kaymakamlıklara yeniden milli müdafaa istikraz tahvilleri gönderilmiş ve hiçbir talebin karşılıksız kalmaması hususunda gerekli tedbirler alınmıştır (Akşam 20 Eylül 1942; Cumhuriyet 20 Eylül 1942; Ulus 20 Eylül 1942; Vatan 20 Eylül 1942). Halkın katılımı konusunda “Mütevazi tasarrufunu bir mendil içinde getiren her vatandaş yeni tahvillerle halkımıza verilmiş olan hizmet fırsatından ve temin edilen menfaatten aynı duygu ve anlayışla faydalanmaktadır.” denilmiştir. Mali makamlar ve tanınmış iş adamları bu sonucu cumhuriyet Hükümetinin kurulduğu günden beri aksamayan mali itibarı ve halkın genişleyen tasarruf terbiyesine bağlamışlardır. Milli Müdafaa İstikrazlarının 40 milyon liralık kısmının 15 günlük sürede 500.000 liralık talep fazlası ile kapanması ve 30 Eylül 1942 akşamından itibaren tahvil satışına son verilmesi üzerine Maliye Vekili Fuat Ağralı Anadolu Ajansı aracılığıyla gösterilen ilgiye teşekkür etmiştir (Cumhuriyet 18 Eylül 1942; Akşam 1 Ekim 1942; Cumhuriyet 1 Ekim 1942; Ulus 1 Ekim 1942).

Milli Müdafaa İstikrazı ikinci tertip tahvilleri 17 Mart 1944 tarihinden itibaren satışa çıkarılmış ve satış 31 Mart akşamına kadar devam etmiştir. Senede %7 faiz getiren tahvillerin önemli bir kısmı halkın geniş ölçüde katılımını temin için 100 liralık küpürler halinde ihraç olunmuştur (Akşam 16 Mart 1944; Cumhuriyet 16 Mart 1944; Ulus 16 Mart 1944; Vatan 16 Mart 1944). Tasarruf sahibi vatandaşlar için emniyetli ve yüksek gelirli bir plasman olduğu kadar milli bir hizmet vesilesi teşkil eden bu tahvillerin öncekiler gibi büyük bir rağbet göreceğine kesin gözüyle bakılmıştır. Bu tertip tahvillerin de satış süresi içinde para yerine tasarruf bonusu verilerek de satın alınabileceği duyurulmuştur. Tahvillerin satışa konulduğu gün için İzmir merkezinde 300.000 liralık satış yapılmış, Ankara için de aynı durumun geçerli olduğu belirtilerek yeniden tahvil istenmiştir (Cumhuriyet 17 Mart 1944; Vatan 17 Mart 1944; Akşam 18 Mart 1944). Satışlardan yurdun her köşesinin imkan nispetinde istifade edebilmesi ve taleplerin vaktinde karşılanması için icap eden tedbirler alınmıştır. İkinci tertip milli müdafaa tahvilleri için tayin edilen iki haftalık satış süresinin birinci haftasının sona ermesi münasebetiyle yurdun her tarafından alınan bilgiden ilk haftanın sonuçlarına göre tahvillerin halkın her tabakasından rağbet gördüğü ifade edilmiştir. Tahvillerin satış tarihi bittiğinde ise Maliye Vekili Fuat Ağralı Anadolu Ajansı vasıtasıyla tahvillerin tamamen satıldığını belirterek ilgi ve alakalarından dolayı halka teşekkürlerini iletmiştir (Ulus 19 Mart 1944; Vatan 19 Mart 1944; Ulus 26 Mart 1944; Akşam 1 Nisan 1944; Cumhuriyet 1 Nisan 1944; Vatan 1 Nisan 1944). 15 Ocak 1945 tarihinde satışa çıkarılan 35 milyon liralık üçüncü tertip milli müdafaa tahvilleri 31 Ocak 1945 tarihine kadar satılmıştır. Tasarruf bonusu bulunan vatandaşların milli müdafaa tahvillerinden yararlanabilmeleri için Hükümet tahvil satışlarında para yerine tasarruf bonusu verilmesini de kabul etmiştir (Ulus 3 Ocak 1945).

Sonuç

İkinci Dünya Savaşı ülke ekonomisine olumsuz yansiyarak fakir ve dar gelirli kişileri mağdur etmiştir. Hayat pahalılığı, iaşe sorunları ve ihtikar sonucunda yoksulluk ve birçok toplumsal sorun yaşanmıştır. Savaş dönemi hükümetleri ekonomik alana müdahalede bulunarak savaşın neden olduğu olumsuz koşulları hafifletmeye çalışmıştır.

Savaş koşullarında büyük harcamalar yapmak zorunda kalan ülkeler harcamalarına kaynak sağlamak adına vergi miktarlarını arttırmışlar, yeni vergiler koymuşlar ve iç borçlanmaya gitmişlerdir. İlk borçlanmalar endüstrileşme ve ekonomik kalkınma amaçlı yapılırken, sonraki istikrazlar askeri ihtiyaçların karşılanması amacıyla uygulanmıştır.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında milli savunma ihtiyaçlarını karşılayabilmek için tasarruf bonoları çıkartılmıştır. Aynı dönemde pek çok ülkede de milli müdafaa ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla benzer mali tedbirler alınmıştır. 18 Temmuz 1941 tarihinde milli müdafaa ihtiyacının artan ihtiyaçlarını karşılamak üzere ilk tasarruf bonolarının satışına başlanmıştır. Tasarruf bonolarının halkı tasarrufa alıştıracığı, verilen paraların bağışlanmış olmayacağı, istenilen zamanda bonoların paraya çevrilebileceği garanti edilmiştir. Halkı Tasarruf bonusu almaya teşvik etmek amacıyla gazetelerde sloganlar yer almış, Ulusal Ekonomi ve Arttırma Kurumu da ilanlarıyla bono alımına

katkı sağlamaya çalışmıştır. Tasarruf bonolarının rağbet görmesi üzerine devamı getirilmiş, piyasadaki bono toplamı 75 milyon liraya ulaşmıştır. Bu durum, ülkede tasarruf fikrinin geliştiği ve halkın milli müdafaaya yardım konusunda ne kadar istekli olduğu olarak değerlendirilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında askeri ihtiyaçların karşılanması amacıyla Milli Savunma İstikraz Tahvilleri ile de iç borçlanmaya gidilmiştir. 1942 yılında savaş giderlerini karşılamak amacıyla 150 milyon lira tutarında Milli Savunma İstikrazı yapılmıştır. Faizli ve ikramiyeli olarak iki çeşit olarak çıkarılan tahvillere halkın geniş oranda katılımını sağlamak amacıyla büyük bir kısmı 20 liralık küpürler olarak çıkarılmıştır. Tahvillerin vatandaşlar için iyi bir gelir olduğu vurgulanmış, tahvillerin satışa çıkarıldığı sabahlarda bütün bankalarda büyük bir kalabalık bulunduğu belirtilmiştir. Halkın ilgisi vatandaşların milli müdafa işlerindeki fedakarlık hislerini ve cumhuriyet maliyesine güvenini göstermesi bakımından önemi vurgulanmıştır.

Kaynakça

Gazeteler

Akşam Gazetesi

Ayın Tarihi

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

Cumhuriyet Gazetesi

Resmi Gazete

TBMM Zabıt Ceridesi

Ulus Gazetesi

Ülkü Dergisi

Vatan Gazetesi

Diğer Kaynaklar

Akandere, Osman; (1998). Milli Şef Dönemi Çok Partili Hayata Geçişte Rol Oynayan İç ve Dış Tesirler 1938-1945, İz Yayıncılık, İstanbul.

Aydemir, Şevket Süreyya; (1993). İkinci Adam, C. II, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Boratav, Korkut; (1998). Türkiye İktisat Tarihi, Gerçek Yayınevi, İstanbul.

Cem, İsmail; (1989). Türkiye’de Geri Kalmışlığın Tarihi, Cem Yayınevi, İstanbul.

Gökbunar, Ali Rıza - Hamza Kahrıman; (2014). Karneli Yıllar Bir Savaş Maliyesi Uygulaması, Nobel Yayınları, Ankara.

- İnce, Macit; (1996). Devlet Borçlanması (Kamu Kredisi), Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Koçak, Cemil; (2007). Türkiye’de Milli Şef Dönemi (1938-1945), C. II, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Metinsoy, Murat; (2007). İkinci Dünya Savaşı’nda Türkiye Savaş ve Gündelik Yaşam, Homer Kitapevi, İstanbul.
- Pamuk, Şevket; (2015). Türkiye’nin 200 Yıllık İktisadi Tarihi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Tekeli, İlhan- Selim İlkin; (2014). İktisadi Politikaları ve Uygulamalarıyla İkinci Dünya Savaşı Türkiyesi, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Ünlüönen, Kurban; (1988). “Cumhuriyet Dönemi Devlet Borçları”, Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, S. 4, ss:313-335.
- Yıldırım, Ali - Hasan Şimşek; (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Ekler

*En emin Kasa
Devlet Kasasıdır!*

TASARRUF BONOLARINDAN ALINIZ



Paranızı yüksek bir faizle temin edebilirsiniz.
Bu faizli bonoya satın alırken peşin alacaksınız.
Millî Müdâfaa'nın artan ihtiyaçlarını karşılayacaksınız.
Kendinizi tasarrufla alıştıracaksınız.

Kesenin müsaadesi nisbetinde 5, 25, 100, 500 ve 1000 liralık tasarruf bonolarından alınız.
Bir tasarruf bonosu almak, iyi bir faizle hem kendi menfaatinizi korumak, hem de millî müdâfaanın artan ihtiyaçlarını karşılamak için devlete para olarak etmek demektir.

DEVLETİN MENFAATİ SİZİN DE MENFAATİNİZ VE KÂRİNİZDİR.

**BONO VADELERİ KISA;
FAİZLERİ PESİNDİR.**

3 ay vadeli bir bononun faizi	% 4
6	% 5
12	% 6 dir.

Faizli bono kıymetinden tenzil edilmek suretilerle peşin ödenir. Yani bir sene vadeli 100 liralık bir tasarruf bonosu için 94 lira verecek ve buna mukabil bir sene sonra 100 lira alacaksınız. Faiz peşin olduğu için faiz nisbeti hakikatte % 6 değil biraz daha yüksek % 6,38 dir.

BONO VADESİ GELDİĞİ ZAMAN
Paranızı geri almak istemezseniz vadesi

gelen bonoyu yeni bir bono ile değiştirir ve aradaki faizi bir defa daha peşin alabilirsiniz.

VADE DOLMADAN PARAYA İHTİYACINIZ OLURSA:
Her hangi bir bankaya müracaat ederek bono faizinden yüzde yarım fedakârlık yapmak suretilerle bonoyu iskonto ettirir ve derhal paraya kalbedebilirsiniz. O halde :

PARANIZ DAİMA PARADIR.
Bono faizleri her türlü resimden, vergiden muaftır. Satın alırken, başkasına devrederken, vadesinde bedelini tahsil ederken muamele ve merasim yoktur. Bonolar hâmiline mahustur. Hazine kefilidir.

Tasarruf bonolarını bütün bankalarla şube ve ajanlarından, Millî Piyango idaresinin resmi satış gişelerinden ve bankaların elmiyan yerlerde Malsandıklarından alabilirsiniz.

Paranızın en emin kasası Devlet kasasıdır.
Tembel paraları bir tasarruf bonosile seferber ediniz.

Ek 1: Cumhuriyet, 22 Temmuz 1941.
Gazetede yayınlanan tasarruf bonosu ilanı.

Tasarruf bonoları

Yurdun her yerinde büyük rağbet gördü



Tasarruf bonoları için hazırlanan afişlerden

Ankara 21 (Telefonia) — Maliye Vekâletinden gelen malûmat cuma günü satışa çıkarılan yüzde 6 peşin faizli tasarruf bonolarının, büyük bir rağbetle karşılandığını göstermektedir. Bir gün içinde yalnız İstanbulda yarım milyon liralık satış olmuş fakat aynı gün muhtelif mall müesseseler ve bankalar tarafından üç milyon liralık talep yapılmıştır.

Tasarruf bonoları memleketin her tarafına sevk edilmiştir. Bonoların piyasadaki miktarı 25 milyon lirayı geçmeyecek olduğundan, mevcudun pek kısa zamanda satılmış olacağı anlaşılmaktadır.

Ek 2: Cumhuriyet, 22 Temmuz 1941.

Tasarruf bonolarının tüm yurttta rağbet gördüğünü açıklayan haber küpürü.

PARANIZI
İSRAF ETMEYİNİZ
ARTTIRINIZ
ARTTIRDIGINIZ PARAYI
DA

Tasarruf Bonosu ile
arttırınız

Bir Tasarruf Bonosu size iki bakımdan fayda temin eder.
1 - Paranızı en emin bir yere yatırmış ve ona en iyi bir faiz temin etmiş olursunuz.
2 - Milli müdafaa için artan ihtiyaçlarını karşılayarak daima daha kuvvetli olan Türkiye'ye hizmet etmiş olursunuz.

TÜRK VATANI BİZİMDİR.
ONA HİZMET BORCUMUZDUR.
ONA HİZMET EDERKEN KENDİ MENFAATİNİZE DE HİZMET EDİNİZ.

BİR TASARRUF BONOSU ALINIZ!

Bonolar Hazine'nin kefaleti altında 5, 25, 100, 500, 1000 liralık parçalar halinde ihraç edilmiştir. Demek bonolar her keseye elverişlidir.
Vadesi kısadır. 3 aylık, 6 aylık ve bir senelik bonolar vardır. Bu vadelerin hitamında bonoyu iade ederek paranızı alabilirsiniz.
BONO VADESİ GELDİĞİ ZAMAN
Paranız geri almak istemezseniz vadesi gelen bonoyu yeni bir bono ile değiştirir ve aradaki faizi bir defa daha peşin alabilirsiniz.
FAKAT VADE DOLMADAN EVVEL PARAYA İHTİYACINIZ OLURSA
Herhangi bir bankaya müraaat ederek, bono faizinden yüzde yarım fedakârlık yapmak suretiyle bir bonoyu inkonto ettirip onu derhal paraya kal bedahlırsınız. O halde:
PARANIZ DAİMA PARADIR.

3 AY VADELİ BİR TASARRUF BONOSU BİR YILDA	% 4	FAİZ GETİRİR.
6 - - - - -	% 5	- - - - -
12 - - - - -	% 6	- - - - -

Faizler bono kıymetinden tenzil edilmek suretiyle peşin ödenir. Yani bir sene vadeli 1000 liralık bir bono için 940 lira verecek ve buna mukabil bir sene sonra 1000 lira alacaksınız.
Bono faizleri peşin ödendiği için faiz nispeti hakikatte % 6 değil, % 6,38 dir.
BONOLAR BANKALARLA ŞUBE VE AJANSLARINDA SATILMAKTADIR. Bonoları Milli Piyango İdaresinin resmî satış gişelerine banka olmayan yerlerdeki Malsandıklarında da bulabilirsiniz.

Bir Tasarruf Bonosu ile hem kendinize,



hem vatanına hizmet edebilirsiniz.

Vatandaşlar arasında bir tasarruf yarışıdır başlıca. Herkes, hiç olmasa 5 liralık bir tasarruf bonosu alıyor.

Ulusal Ekonomi
ve
Arttırma Kurumu

Ek 3: Cumhuriyet 25 Temmuz 194
Gazetede yayınlanan tasarruf bonosu ilanları

Yeni tasarruf bonoları satışa çıkarıldı

Halkımız hem emin bir menfaat kaynağı
bulmakta, hem millî müdafaamızın
ihtiyaçlarını karşılayan bir vatan
vazifesi yapmaktadır

Maliye Vekilinin beyanâtı

Ankara 7 (a.a.) — Maliye Vekili
Fuad Ağralı Anadolu ajanına şu be-
yanatta bulunmuştur: — 3 üncü defa 25
milyon liralık tasarruf bonusu çıkarıl-
ması salâhiyeti veren 4185 numaralı
kanun yürürlüğe girmiş bulunuyor. Fa-
iz, vade ve kupon itibarıyla evvelkile-
rin aynı olan bu bonolar bu günden
itibaren memleketin her tarafında sa-
tışa çıkarılmıştır. Daha evvel çıkarılmış
olan 50 milyon liralık tasarruf bono-
larının çok kısa bir zamanda satılmış
olması ve halkımızın bono satın al-
mak için tevâlî eden müracaatlarına
bakılırsa bu son 25 milyonun da teha-
lûkle karşılanacağı muhakkaktır.

Halk, falzi peşin verilen ve istenilen
anda paraya çevrilmesi kabil olan bu
bonolarla tasarruflarına en emin ve en
kârlı bir plâsman bulurken aynı za-
manda bu bonolar hasılâtının millî mü-
dafaamızın artan ihtiyaçlarını karşıla-
mağa yaradığını bilerek bir vatan va-



Maliye Vekili Fuad Ağralı

zifesi ifa ettiğine kanıdır. Vatansever
halkımızın Cumhuriyet maliyesine gös-
terdiği büyük itimada ne kadar teşek-
kür etssek yeridir.

Ek 4: Cumhuriyet 8 Nisan 1942

Maliye Vekili Fuat Ağralı'nın tasarruf bonoları hakkında beyanâtı

*Tasarruf bonosuna ver-
diğiniz para, size faiz
getirir, aynı zamanda
hududa beklîyn asker-
lere daha fazla malzeme,
daha fazla teçhizat, daha
fazla silâh temin eder.*

*Bugünkü tasarrufunuz
yarınki rahatınızdır.
Uçüncü tertib tasarruf
bonolarından satın
almakla bunu temin
edebilirsiniz.*

Ek 5: Cumhuriyet 24-28 Nisan 1942
Gazetede yer alan bilgilendirici slogan örnekleri

Milletin, maliyemize parlak itimadı

Maliye Vekili diyor ki:

**«3 üncü tertib tasarruf bonoları da kâmi-
len satılmış, bu suretle halkın bonolara
yatırdığı para 75 milyon lirayı bulmuştur»**



Ankara 16 (a.s.) — Maliye Vekilimiz Fuat Ağralı Anadolu Ajansı muhabirine aşağıdaki beyanatta bulunmuştur:

— Hasılatı millî müdafanın fevkalâde masraflarına karşılık tatilân tasarruf bonolarının üçüncü tertib yirmi beş milyon liralığının da birinci ve ikinci tertiplerde olduğu gibi fevkalâde rağbet görerek çok kısa bir zamanda tamamen satılmış olduğunu memnuniyetle ve aziz vatandaşlarımıza teşekkürle bildiriyim.

Bu suretle piyasadaki tasarruf bonoları yekûnu yetmiş beş milyon liraya varmıştır. Elde edilen bu netice memleketimizde tasarruf fikrinin ne derece inkişaf ettiğini göstermesi bakımından olduğu kadar tasarruf sâhibi vatandaşların millî müdafaya yardım hususundaki arzularının ve Cumhuriyet maliyesine olan itimadlarının parlak bir

Ek 6: Cumhuriyet 17 Haziran 1942

Tasarruf bonoları hakkında maliye Vekili Fuat Ağralı'nın beyanâtı



Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyde Yer Alan Okullarda Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Önleyici Boyutta Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması

Comparison of Strategies Used by Preschool Teachers in Different Socio-Economic Level Schools

Şakire Ocak Karabay* & Damla Güzeldere Aydın & Sena Arıcı*****

Öz

Bu araştırmada, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimlerinin kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutlarında incelenerek karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken aykırı durum örneklemesine başvurulmuş ve bu kapsamda düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'e bağlı iki merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç bağımsız anaokulundan 24 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Önleyici Yaklaşımları Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" ve "Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu" kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizine; gözlem yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplamasına başvurulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki grupta yer alan öğretmenler arasındaki en temel farklılık fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda ortaya çıkmıştır. Ekonomik açıdan desteklenen ve veliler ile işbirliği içerisinde bulunan okullarda öğretmenlerin bu boyuta yönelik farkındalık ve uygulamalarının daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise öğretmenlerin yetersiz performans sergiledikleri görülmüştür. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin önleyici yaklaşıma yönelik uygulamalarda donanımlarının geliştirilmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, önleyici yaklaşım, olumlu sınıf ortamı, kurallar, günlük eğitim akışı.

Abstract

In this research, it is aimed to compare the preventive approaches used by preschool teachers who work in schools from different socioeconomic levels in educational environments, by examining them in terms of functioning of the rules, organization of the physical environment, planning/implementation of daily education flow and creation of positive class atmosphere. While the study group used in the research was being created, disconfirming case sampling was used, and in this scope, studies were carried out with 24 preschool teachers from three independent kindergartens from low and high socio-economic levels, affiliated to the Ministry of National Education in the academic year of 2017-2018, in two central districts of İ-Zmir. "Semi-structured Teacher Interview Form for Evaluating Preventive Approaches" and "Observation Form for Evaluating Preventive Approaches of Teachers" were used as data collection tools in the research. Content analysis were used in the analysis of the data obtained through interview, while percentage calculation with descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained through observation. Evaluation of the findings obtained from this study shows that the most fundamental difference between the teachers in both groups is the organization of the physical environment. It has been found that in schools that are economically supported and where the parents are cooperated with, the teachers' awareness and applications are higher in this respect. On the other hand, teachers have shown inadequate performance at the creation of a positive classroom atmosphere. When the results are evaluated in general, it is thought that the teachers need to improve their skills on the preventive approach.

Keywords: Classroom management, preventive approach, positive classroom environment, rules, daily education flow.

* (Doç. Dr.); Ege Üniversitesi, sakire.ocak@ege.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2240-0251

** (Öğr. Gör.); İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, damla.aydin@kavram.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5618-1224

*** (Yüksek Lisans Öğrencisi); Ege Üniversitesi, senarici95@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8249-6123

Extended Summary

Purpose and Prospects: The fact that parents who have low socio-economical and educational levels and that raising children under inadequate conditions affects their access to education and their success in the educational process in the preschool period. Preschool education institutions are expected to meet the needs of these children raised under various circumstances in low socioeconomic conditions. In this context, it is even more important for teachers to use classroom management techniques that include protective and preventive measures that will help them establish a sensitive relationship based on love, taking into account the differences in children's needs, enriching the educational learning environments, paying necessary attention to rules, and managing classroom relationships. In this research, it is aimed to compare the preventive approaches used by the preschool teachers who are working in schools with different socioeconomic levels in educational environments, by examining them in terms of functioning of the rules, organization of the physical environment, planning / implementation of daily education flow and creation of positive class atmosphere. Investigating the care given to the selection of the strategies that are being implemented in the prevention of various risky behaviors in line with the needs of the children in the field of preschool education and assessing whether there are different applications will contribute to the development of the future protective and preventive measures. In this respect, following sub-problems studied in the research:

Do strategies for positive classroom atmosphere and preventive approach used by preschool teachers from different socio-economic levels differ in respects of

- 1) functioning of the rules
- 2) organization of physical environment
- 3) planning/implementation of daily education flow
- 4) positive classroom atmosphere?

Method: In this research, the case study method which is based on “how” and “why” questions (Yıldırım & Şimşek, 2016) was used. Disconfirming case sampling, one of the purposeful sampling techniques, was used in the research. The sample of the research consisted of 24 preschool teachers working in 3 independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the academic year of 2017-2018 with low and high socio-economic levels in Bornova and Karşıyaka districts of Izmir. In this study, qualitative data were obtained using both interview and observation techniques. In order to eliminate the risk of potential biases in the teachers’ responses to the questions about their preventive classroom management approach, observation method was used along with the interview method and the data were collected through different data sources. In the body of literature, it is explained that the interview method is a powerful method for revealing people's perceptions, experiences, emotions and thoughts (Yıldırım and Şimşek, 2013), while the observation method is a method that can reveal attitudes of participants in their natural environment (Christensen, Johnson and Turner, 2015). Accordingly, "Semi-structured Teacher Interview Form for Evaluating Preventive Approaches" and "Observation Form for Evaluating Preventive Approaches of Teachers" were used as data collection tools in the research. In the data collection process, using the observation form, the teachers were observed for a total of 40 minutes consisting of 30 minutes of observations and 10 minutes of coding, twice at the structured activity times and twice in the learning centers at play times. The observations were made twice on different days with

the aim of increasing the validity of the observations. The interviews were conducted through forms prepared after the observation period. The teacher interview forms that are prepared by the researchers were conducted individually in a quiet environment in teachers' own institutions. The interviews which the researcher did not intervene or manipulate in any way, lasted 40 minutes on average. Content analysis were used in the analysis of the data obtained through the interviews, while percentage calculation with descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained through observation.

Conclusion and Discussion: When the findings obtained from this study and the teachers' statements about functioning of the rules in the classroom, the organization of the physical environment, the planning and implementation of the daily education flow and the creation of a positive classroom atmosphere were evaluated, it was concluded that the teachers in both groups were aware of the preventive strategies that should be applied in the classroom. The observational results have shown that there are differences between theoretical information and applications. The most fundamental difference between LSL (Low Socioeconomic Level) and HSL(High Socioeconomic Level) is the organization of the physical environment. It has been found that in schools that are economically supported and in which parents are cooperated with, the teachers' awareness and applications are higher in this respect. On the other hand, the teachers have shown inadequate performance in the creation of a positive classroom atmosphere. It should be emphasized that the functional implementation of the forms of preventive approaches in the classroom is critical, as the classroom atmosphere based on empathy and trust, along with the relationships among children and between children-teacher, is fundamental for effective teaching and learning activities (Beaty-O'Ferrall, Green, Hanna, 2010). Children in the preschool period who develop trust and empathic relationships with their teachers and friends can enjoy the school more and ultimately become more motivated for learning activities (Howes, Phillipson and Peisner-Feinberg, 2000).For this reason, preschool teachers in both groups are advised to assume a role of guiding students in the classroom with the preventive strategies that not only establish close teacher-child relationships but also promote positive behaviors, improve social inclusion in the class and improve children's readiness. In this respect, it is thought that teachers should be presented with functional in-service trainings based on practice that will equip them in classroom management, support social and emotional development of children and make them exhibit desired behaviors, strengthen child-teacher relationships, and in which preventive supportive strategies will be presented comprehensively and eclectically.

Giriş

Okulöncesi öğretmenleri çocukların yaşamına en çok desteğe, ilgiye ve şefkate ihtiyaç duydukları dönemde girmektedir. Bu dönemde öğretmenlerden çocukların gereksinimlerindeki farklılıkları dikkate alarak sevgiye dayalı hassas ve cevaplayıcı bir ilişki biçimi kurmalarını ve sınıf içi ilişkileri yönetmelerini sağlayacak koruyucu ve önleyici boyutları kapsayan sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaları beklenmektedir (Marzano ve Marzano, 2003; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Sabol ve Pianta, 2012 s-218). Nitekim özellikle zayıf bağlanma geçmişi olan örselenmiş ihmal edilmiş çocukları koruyacak veya iyileştirebilecek nitelikte olanaklar yaratılması öğretmenlerin örtük görevleri arasında yer almaktadır (Ritchie ve Howes, 2003; Sabol ve Pianta, 2012 s-218). Öğretmenle kurulan güvenli bağlanma ilişki modeli ebeveynle kurulan güvensiz bağlanma ilişkisini telafi edebilmektedir. Güçlü aile bağlarıyla beslenme olanağı bulamamış çocukların, yaşadığı olumsuz ilişki örüntülerini öğretmenleriyle kurdukları destekleyici ve koruyucu bir ilişki örüntüsü ile değiştirebileceği veya geliştirebileceği bilinmektedir.

Pianta (1998, s, 148) özellikle “yüksek risk” grubunda tanı almış çocukların farklı eğitimsel ve sosyal nedenlerden dolayı yüksek tutarlılık ve kararlılık düzeyinde ilişki içinde olmaya gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Yüksek risk grubundaki çocukların gerek zayıf ilişki yaşantılarına maruz kalmaları gerekse zengin uyarıcılardan yoksun bir çevrede büyümüş olmaları her açıdan donanımlı eğitim olanaklarının sağlanmasına duyulan gereksinimleri daha da arttırmaktadır. Bu noktada öğretmenlerden, bir rol model olarak; destekleyici ilişkileri geliştiren, kuralları önemseyen, etkin öğrenme ortamları oluşturan, sınıf hâkimiyetini üstlenen, uyumsuz davranışları önleyen ve sınıfta özel fırsatlar sunan kilit bir birey görevi üstlenmeleri beklenmektedir (Mitchell-Copeland, Denham ve DeMulder, 1997; Gartrell, 2001; Murray ve Greenberg, 2001; Ritchie ve Howes, 2003; Cartleoge ve Kourea, 2008). Nitekim okulöncesi eğitim sınıflarında öğretmenlerin sınıf kurallarını düzenleyerek davranış ve sınıf yönetimine ilişkin önleyici stratejiler kullanmaları, eğitim akışını planlı ve düzenli uygulamaları ve eğitici materyal açısından donanımlı öğrenme merkezleri oluşturmaları sınıf iklimini etkileyen temel bileşenler arasında yer almaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Van Hoorn, Noujrot, Scales ve Alward, 2003). Bu etkileşimlerin tek boyutlu olmadığını ve kuralların, eğitim akışının, öğrenme ortamının ve ilişkilerin birbirini karşılıklı etkileyen işlevlere sahip olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Adelman ve Taylor, 2002; Marzano, 2006). Dolayısıyla sınıf içi kuralların işe koşulması, fiziksel açıdan donanımlı öğrenme merkezlerinin oluşturulması, günlük eğitim akışının düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesi sadece ilişkilerin zenginleşmesine katkıda bulunmamakta; aynı zamanda eğitim sürecinin kalitesinin artmasına, çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarının en üst düzeye çıkmasına (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003, s, 19, Domitrovich, Gest, Gill, Bierman, Welsh ve Jones, 2009; Karabay ve Ası, 2015) ve sınıfta akıcı bir eğitim ortamının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Söz konusu olumlu kazanımlar düşünüldüğünde bu yapılar arasındaki bağlantılar, etkileşimler ve işleyişler hakkında alanda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu görülmektedir (Hieneman, Dunlap ve Kincaid, 2005; Parsonson, 2012).

Nitelikli eğitim işleyişinin sağlıklı bir şekilde döngüsünü tamamlayabilmesi için öğretmenlerin söz konusu dört farklı boyutta beklenti ve standartları karşılayacak şekilde bilinçli bir yapılanma içinde çocukların gereksinimlerini göz önünde bulundurarak planlı şekilde hareket etmesi gerekmektedir. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeye (düşük ve yüksek) sahip çocukların kendi duygu durumlarındaki, yaşamlarındaki ve gelişim düzeylerindeki handikapları azaltacak ya da ortadan kaldıracak gerekli desteklerin sunulmasında öğretmenlerin uyguladıkları koruyucu ya da önleyici yaklaşımlara ilişkin bilgiler de kıymetli olacaktır. Alanda öğretmenlerin bu bağlamda sergiledikleri tutumların tartışılması önemlidir çünkü bu geri bildirimler eğitimcilerin ve uzmanların gerekli yaklaşımların gerçekleşmesi adına değişim içine girmesini, sorumluluk almasını ve öz farkındalıklarının artmasını sağlamaktadır. Ancak literatür incelendiğinde bu bağlamda yapılan çalışmaların geniş bir perspektifle özellikle koruyucu ve önleyici boyutlarda ele alınmadığı vurgulanmakta ve bu boyutların eşgüdümlü olarak tartışılmasının önemi belirtilmektedir (Harrower, Fox, Dunlap ve Kincaid, 2000; Fox ve Little, 2001). Bu noktadan hareketle, okulöncesi dönemde öğretmenlerin söz konusu dört boyuta yönelik olan koruyucu önleyici yaklaşım biçimlerinin araştırılmaya değer bir konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimlerinin incelenerek karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Farklı sosyoekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin çocukların gereksinimleri doğrultusunda;

- 1) kuralların işleyişi ile ilgili,
- 2) fiziksel ortamın düzenlenmesi ile ilgili,
- 3) günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ile ilgili,
- 4) olumlu sınıf atmosferi ile ilgili önleyici yaklaşıma yönelik kullandıkları stratejiler farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularının temel alındığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016) araştırma deseni olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Desenin bu çalışmada kullanılmasında; durum çalışmasının tanımında yer alan; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışma, ortam ve olayların bütüncül yorumunu hedefleme ve olgu ile içerik arasındaki sınırları kesin hatlarıyla çizememe (Yin, 2013) özelliklerinin çalışma ile paralellik göstermesi etkili olmuştur.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir İlinin Bornova ve Karşıyaka İlçelerinde bulunan düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip 3 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 24 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada gönüllülük esas alınmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip kurum olarak seçilen anaokulu Bornova İlçe merkezine 7,5 km uzaklıkta Doğanlar Mahallesi'ndedir. Farklı etnik, ırk ve yaş gruplarından toplamda 293 çocuğun eğitim aldığı ve 12 öğretmenin görev yaptığı okul sabah ve öğlenci olmak üzere ikili öğretim hizmeti vermektedir. Okulda yemekhane, satranç odası, plastik oyuncaklardan oluşan park mevcuttur. Ancak rehberlik servisi bulunmamaktadır. Sınıflar ortalama 25 öğrenciden oluşurken her sınıfta bir öğretmen ve bir stajyer öğrenci yer almaktadır. Fiziksel, kültürel, ekonomik çevre koşulları sebebi ile sosyoekonomik olarak alt grupta yer alan bu okulda görev yapan 12 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Her ne kadar okul 2015 yılında eğitim vermeye başlamış olsa da sınıf içi materyallerin, sandalye, masa, perde ve duvarların yenilenmeye ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Okulda ciddi anlamda materyal eksikliği ve merkezlerin yapılanmasında geleneksel bakışın hakim olduğu gözlenmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okullardan birincisinde 25 öğretmen görev yapmakta ve 475 çocuk eğitim almaktadır. Söz konusu okul; bahçesi, geniş yemekhanesi, satranç salonu, sergi odası ve jimnastik solunu ile hizmet vermektedir. Ayrıca rehberlik hizmeti, aile katılım çalışmaları, seminer, projeler ile ilçenin örnek gösterilen sık sık ödüllendirilen bir okuludur. Sosyoekonomik olarak üst düzeyde yer alan bir okul statüsündedir. Sınıf içinde eğitici materyallerin sıklıkla yenilendiği projeler ile revize edildiği gözlenmektedir. Ayrıca okulda öğretmen-aile etkileşimine önem verilmektedir aile katılımları sık sık gerçekleştirilmektedir. Bu okuldan örnekleme 3 öğretmen dahil edilmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okul olarak seçilen bir diğer okulöncesi eğitim kurumunda ise 10 öğretmen görev yapmakta ve 240 öğrenci yer almaktadır. Okul geniş ve kullanışlı bir bahçeye sahiptir. Girişte bir sergi alanı yer almaktadır ve iki katlı bir bina şeklinde planlanmıştır. Sıklıkla projeler, seminerler, atölye çalışmaları, anne-baba eğitimleri ile dikkat çekmektedir. Kurumun veli profili yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ve fiziksel olarak (sınıf içi eğitici materyal, okul içi ve bahçe düzenlemesi) iyi seviyededir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada hem görüşme hem de gözlem tekniği kullanılarak nitel verilere ulaşılmıştır. Alan yazınında görüşme yönteminin insanların algılarını, yaşantılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmakta güçlü bir yöntem olduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2016) açıklanırken gözlem yönteminin de katılımcıların doğal ortamlarındaki davranışlarını ortaya çıkarabilecek (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimlerini karşılaştırmak ve var olan farklılıkları ortaya çıkartmak amacıyla “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Açık uçlu sorulardan ve sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okulöncesi öğretmenlerinin önleyici yaklaşım biçimlerine yönelik uygulamaları hakkında bilgi almak amaçlanmaktadır. Literatür temel alınarak hazırlanan soru havuzundan taslak biçiminde görüşme formu elde edilmiştir. Taslak form klinik psikoloji ve okulöncesi eğitimi alanında uzman iki kişinin görüşleri alınarak son halini almıştır. Son olarak 5 okulöncesi öğretmeni ile yapılan pilot uygulama sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğu görülmüş, form uygulamaya konmuştur.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması olarak dört boyuttan oluşmaktadır. İlk boyut olan kuralların işleyişinde öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların belirlenmiş ve uygulanış biçimleri ayrıntılı olarak sorulmuştur. Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda, öğrenme merkezleri, materyal seçimi/kullanımı gibi sınıf içindeki çevresel ortama dair sorular yer almaktadır. Üçüncü boyut olan günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda ise günlük eğitim akışının planlanması, uygulanması, geçişler ve uygulamaların ve günlük rutinin nasıl ilerlediğine dair sorular bulunmaktadır. Formun son bölümü olan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise mevcut sınıf ortamındaki ilişki örüntüleri değerlendirilmekte ve öğretmenin pozitif iklimi destekleyecek girişimlerinin olup olmadığı sorulmaktadır.

Öğretmenlerin Önleyici Yaklaşımlarını Değerlendiren Gözlem Formu

Öğretmen görüşme formuna paralel biçimde hazırlanan gözlem formu, ilk olarak konuya ilişkin literatür, gözlem ölçekleri ve formlarının incelenmesi ile taslak gözlem formu biçiminde oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak gözlem formu, okulöncesi anabilim dalında görev yapan klinik doktorasına sahip bir uzman, okulöncesi anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve okulöncesi anabilim dalında uzmanlık derecesine sahip bir başka uzman olmak üzere toplamda üç kişinin değerlendirmesine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışmada öncelikli alanında uzman bir eğitimci tarafından gözlem sürecinde ortak bir bakış açısı yakalanması için temel unsurlar üzerinde çalışılmış örnek videolar üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik için 6 sınıfın deneme gözlemi ile pilot uygulamalar gerçekleştirilerek kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve sonuç .79 olarak bulunmuştur.

Gözlem formunun birinci boyutu olan kuralların işleyişi boyutunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kurallar, bu kuralları kazandırırken/pekiştirirken hangi teknikleri kullandıkları, çocukları merkezlere nasıl yönlendirdikleri ve geçiş kurallarının var olup olmadığı gözlenmektedir.

Formun ikinci boyutu olan fiziksel ortamın düzenlenmesinde ise öğretmenlerin öğrenme merkezlerini ve sınıf ortamını nasıl yapılandırdıkları ve etkinlik öncesinde herhangi bir hazırlık yapıp yapmadıkları (materyal, oturma düzeni) gözlenmektedir.

Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutunda, öğretmenlerin günlük eğitim akışını nasıl planladıkları (etkinlik çeşitlerinin dağılımları, materyal hazırlığı) ve günlük eğitim akışındaki rutinleri uygulayış ve kazandırış biçimlerindeki süreklilik ve tutarlılığa yönelik tutumları değerlendirilmektedir. Ayrıca bu rutinler hakkında çocukların farkındalıkları da gözlenmektedir. Bunlara ek olarak uygulamalar sırasında öğretmenlerin çocukları teşvik etmeye, seçim fırsatı sunmaya yönelik girişimleri de incelenmektedir.

Formun sonuncu boyutu olan olumlu bir sınıf atmosferinin planlanması/uygulanmasında ise, öğretmen ve çocukların sınıf ortamında destekleyici ve sıcak ilişkiler kurup kurmadıkları, öğretmenlerin duygularını kontrol etmede sergiledikleri tutumlar gözlenmektedir. Ayrıca çocukların duygusal gelişimleri açısından sınıf ortamında görsel yada sözel destekleyici materyal kullanıp kullanmadıkları değerlendirilmektedir.

Gözlemlerin hem yapılandırılmış etkinlik zamanında (fen etkinliği, sanat etkinliği gibi) hem de öğrenme merkezlerinde serbest oyun zamanında yürütülmesine özen gösterilmiştir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış zamanlarda 2 şer defa olmak üzere her sınıf ortamı toplamda 4 farklı zamanda gözlemlenmiştir. Gözlemler süresince 30 dakika gözlem, 10 dakika kodlama ile toplamda 40 dakika süren bir değerlendirme gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışma farklı sosyoekonomik düzeye sahip 2017-2018 eğitim öğretim yılında İzmir'e bağlı iki merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiş ve öncelikle çalışmayı yürütmek için MEB'den gerekli izinler alınmıştır. Anaokulu müdürlerine ve söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

İlk olarak gözlem formu kullanılarak araştırmacılar tarafından öğretmenler toplamda iki kez yapılandırılmış etkinlik zamanlarında ve iki kez öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarında olmak üzere 30 dakika gözlem 10 dakika kodlama olacak şekilde toplamda 40 dakika gözlemlenmiştir. Gözlemin geçerliğini arttırmak amacı ile farklı günlerde iki kere gözlem yapılmıştır. Araştırmacılar gözlem boyunca sınıf ortamında, dikkat dağıtmayan, ilgi çekmeyen ve ortama müdahalede bulunmayarak katılımcı olmayan biçimde konumlanmışlardır. Gözlem sürecinden sonra hazırlanan formlar aracılığıyla görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formu ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumda sessiz bir ortamda bireysel olarak yapılmıştır. Araştırmacının hiçbir müdahale ve yönlendirmede bulunmadığı görüşmeler ortalama olarak 40 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek amacı ile katılımcıların onayı ile hem not alınarak hem de ses kaydı yapılarak veriler kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada görüşme formunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde, veriler arasında bulunan kavramlara ve ilişkilere ulaşarak verileri açıklayıp sonuca varabilmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu süreçte verilerin kodlanması, temalara ulaşma, temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olan içerik analizi aşamaları (Sözbilir, 2013) uygulanmıştır. Öncelikli olarak görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar aracılığı ile Word dosyası üzerine deşifre edilerek veri seti oluşturulmuştur. Etik sorunları engellemek amacı ile öğretmenlere YÖ1, YÖ2, ... YÖ12; DÖ1, DÖ2, ... DÖ12 şeklinde kodlanmıştır. Deşifre ile veri seti oluşturulduktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilerek ilgili alan yazınına ve veri setinden çıkarılan anlamlı veri birimlerine dayalı bir kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kod listesi ile anlamlı veri birimleri araştırmanın alt problemlerine uygun olacak şekilde kodlanmıştır. Temalara ulaşma aşamasında birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Son aşama olarak bulgular, uygun görüşmelerden birebir alıntılar kullanılarak tanımlanmış ve tema ve alt temalara ilişkin sayısallaştırma yapılarak frekansları hesaplanmış, nitel veriler yorumlanarak rapor edilmiştir. Gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde ise betimsel istatistik ile yüzde hesaplaması yapılmış ve bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Gözlem formunda, öğretmenlerin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimleri; kuralların işleyişi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması /uygulanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutlarındaki madde sayısındaki toplam puana göre değerlendirilmiştir. “Kuralların İşleyişi” ile ilgili gözlem bulgularından toplam puan alınmış ve bu puanlar 12-108 aralığında düşük düzey, 109-216 aralığında orta düzey ve 217-324 aralığında yüksek düzey olarak hesaplanmıştır. “Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgularda da 12-84 aralığı düşük düzey, 85-168 puan aralığı orta düzey, 169-252 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular ise 12-96 aralığı düşük düzey, 97-192 aralığı orta düzey, 193-288 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. “Olumlu Bir Sınıf Atmosferinin Oluşturulması” ile ilgili gözlemlere ilişkin bulgular; 12-120 aralığı düşük düzey, 121-240 aralığı orta düzey, 241-360 aralığı yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Gözlem ve görüşme yolu ile elde edilen bulgular birlikte yorumlanarak okuyucuya sunulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada, farklı sosyoekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmakta olan okulöncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında kullandıkları önleyici yaklaşım biçimleri “*kurallar, fiziksel ortamın düzenlenmesi, günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ve olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması*” boyutlarında incelenerek ve var olan farklılıklar ortaya çıkartılarak çalışmanın bulguları oluşturulmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden ve araştırmacılar tarafından yürütülen gözlemlerden elde edilen bulgular söz konusu dört boyutta ele alınarak sunulmuştur.

Kurallar

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda kurallar boyutu, *sınıf ortamında uygulanan kurallar ve sınıf kurallarının oluşturulması/öğretilmesi* temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 1. Sınıf Ortamında Uygulanan Kurallara İlişkin Bulgular

		Sınıf Ortamında Uygulanan Kurallar	
		Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F	Düşük Sosyo-Ekonik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F
Öğrenme merkezleri ile ilgili kurallar	Merkezlerdeki çocuk sayısı kuralı	12	0
	Materyallerin kullanım kuralları	16	13
	Öğrenme merkezlerine yönlendirme/geçiş kuralları	13	2
	Toplam	41	13
Davranışlarla ilgili kurallar	İlişkiyi güçlendiren kurallar	11	8
	Sınıf düzenini sağlayan kurallar	10	6
	Özel alanı koruma	2	0
	Toplam	23	14
Etkinlik sırasında uygulanan kurallar	Etkinlik öncesinde ihtiyaçları giderme	5	4
	Yerinden kalkmama	1	4
	Sözel ifadeye yönelik kurallar	2	5
	Katılım göstermek/dinlemek	7	0
	Diğerlerinin etkinliğine karışmama	1	0
	İzinsiz sınıftan çıkmama	0	1
Toplam	16	14	

Öğretmenlerin sınıf ortamında uygulanan kurallar açısından görüşleri değerlendirildiğinde, her iki okuldaki öğretmenlerin de öğrenme merkezleri ile ilgili kurallar, davranışlar ile ilgili kurallar ve etkinlikler sırasında uygulanan kurallar olmak üzere üç tür kural ifade ettikleri tespit edilmiştir. Söz konusu kurallar frekans açısından değerlendirildiğinde ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre öğrenme merkezleri ile ilgili, davranışlar ile ilgili ve etkinlik süreci ile ilgili kuralları çok daha sık tekrar ettikleri saptanmıştır.

Öğrenme merkezleri ile ilgili kuralların içeriği incelendiğinde merkezlerin kullanım kuralları (materyalleri düzenli kullanma/bırakma, başka merkeze taşımama, materyale zarar vermeme, materyalleri sırayla oynama) ve öğrenme merkezlerine yönlendirme/geçiş kuralları (dağılım panosu ile yönlendirme ve geçiş) her iki okuldaki öğretmenler tarafından ortak kurallar olarak ifade edilirken, merkezlerde oynayan çocuk sayısına yönelik kuralın sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edildiği saptanmıştır.

Sınıf ortamında uygulanan davranışlar ile ilgili kuralların içeriği değerlendirildiğinde, ilişkiyi güçlendiren kurallar (saygılı olmak, yardımlaşma, paylaşımcı olma, arkadaşına zarar vermeme) ve sınıf düzenini sağlayan kurallar (sıra olmak, sınıfta koşturmak, temizlik) her iki okuldaki öğretmenler tarafından da ortak olarak ifade edilen kurallardır. Bu kurallara ek olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler özel alanı korumaya yönelik kuralların olduğunu da belirtmişlerdir.

Son olarak etkinlikler sırasında öğretmenlerin uyguladıklarını ifade ettikleri kuralların içeriği incelendiğinde; etkinlikler öncesinde ihtiyaçları giderme, yerinden kalkmama, söz hakkı alarak konuşma, sessiz olma ve ses tonunu ayarlama kuralları her iki okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra etkinlikler sırasında izinsiz sınıftan çıkmama kuralı sadece düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından belirtilirken; etkinliklere katılım gösterme/dinleme ve arkadaşının etkinliğine müdahale etmeme kuralı sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Sınıf ortamında uygulanan kurallar temasına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde hem kurallara yönelik ifade sıklıkları hem de kural çeşitliliği açısından ifadeleri, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin söz konusu boyutta daha zengin bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir.

Sınıf ortamında uygulanan kurallar temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ6: Oynadığın oyuncağı yerine koy, arkadaşının vücuduna izinsiz dokunmama, arkadaşına zarar verecek bir şey yapma şeklinde...

DÖ1: Parmak kaldırarak konuşma kuralı var, topluca bir yere gideceksek sıra oluruz, öğrenciler konuşurken öğretmenler susar, öğretmen konuşurken çocuk susar karşılıklı birbirimizi dinleriz yani...

Tablo 2. Sınıf Kurallarının Oluşturulması/Öğretilmesine Yönelik Bulgular

Sınıf Kurallarının Oluşturulması/Öğretilmesi		Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F	Düşük Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F
Kuralların oluşturulma zamanı	Dönem başında/Problem ortaya çıkmadan önce	11	7
	Dönem içerisinde/problem ortaya çıktıktan sonra	3	2

Kuralların kim ya da kimler tarafından oluşturulduğu	Öğretmen	3	7
	Öğretmen ve çocuklar	6	4
Kuralların öğretim biçimi	Etkinlikler aracılığıyla	14	22
	Açıklamalar aracılığıyla	30	17
	Ceza aracılığıyla	0	3

Sınıf kurallarının oluşturulması/öğretilmesi teması; öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda kuralların oluşturulma zamanı, kuralların kim ya da kimler tarafından oluşturulduğu ve kuralların öğretim biçimi olarak üç alt temada incelenmiştir.

Kuralların oluşturulma zamanına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin de sıklıkla dönem başında problemler ortaya çıkmadan önce kuralları belirlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin diğer okuldaki öğretmenlere kıyasla dönem başında/problem ortaya çıkmadan önce kuralları belirlediklerine yönelik ifadelerinin daha sık olduğu tespit edilmiştir.

Kuralların kim ya da kimler tarafından oluşturulduğuna yönelik öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin kuralları çocuklarla birlikte oluşturduklarına yönelik ifade sıklıklarının diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülürken; kuralların sadece öğretmenler tarafından oluşturulduğuna yönelik görüşün düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından daha sık ifade edildiği saptanmıştır.

Kuralların öğretim biçimine yönelik bulgular incelendiğinde, her iki gruptaki öğretmenlerin de etkinlikler aracılığıyla (oyun, drama, boyama, tekerleme) ve açıklamalar aracılığıyla (örnek olay yolu ile, soru-cevap yöntemi) kuralları öğrettiklerini ifade ettikleri görülürken sadece düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerden bazıları kural öğretiminde ceza verme yöntemine başvurduklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Söz konusu bulgular, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin kuralların oluşturulması, öğretilmesi gibi boyutlarda diğer gruptaki öğretmenlere kıyasla daha önleyici bir yaklaşım biçimi sergilediklerini göstermektedir.

Sınıf kurallarının oluşturulması/öğretilmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ7: Hep birlikte belirlediğimiz kurallar var. Neden sonuç şeklinde konuşup belirlediğimiz. Genelde dönem başında konuşuyoruz nelere dikkat etmeliyiz hangi kurallar hayatımızı kolaylaştırır gibi. Güvenli bir ortamda olmaları adına. Öğretmek pekiştirmek için de sürekli aynı şeyi tekrar ediyorum. Herkes kuralı

boyasın diyorum mesela. Mahremiyet, bedenim, bana dokunma, ısırma, vurma olayları olunca mesela bu bizim özelimizdir gibi video izlettik.

DÖ11: Sene başında beraber belirledik kuralları. Önce resimledik, oturunca kaldırdık sınıftan. Sık sık kural tekrarı yapıyoruz. Resimler büyük fayda sağladı. Tekrar yoluyla da hatırlatma yapıyorum. Ben genelde ödül ve ceza kullanıyorum. Ceza olarak da düşünme köşesini kullanıyorum. Kural dışı hareketler birkaç kez tekrarlanırsa o gün bir etkinliğe ya da oyuna katılmıyor. Ödül olarak da gün sonunda yıldız veriliyor. Panoda yıldız tamamlanınca ödül veriliyor.

Araştırmada kuralların işleyişi ile ilgili gözlemler boyutunda öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları kuralların neler olduğu, kuralları önceden belirleyip belirlemedikleri, bu kuralları kazandırırken eğitici materyal kullanıp kullanmadıkları, kuralları pekiştirirken nasıl bir yaklaşım biçimi sergiledikleri, hem etkinlikler sırasında hem de öğrenme merkezlerine yönlendirme ve geçişlerde kuralları uygulama boyutlarına yönelik performansları ve çocukların bunları ne düzeyde benimsedikleri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak da kuralların işleyişi gözlem boyutunda düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 90,5 puan alarak düşük düzeyde; yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 196 puan alarak orta düzeyde bir performans sergiledikleri saptanmıştır.

Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda fiziksel ortamın düzenlenmesi kategorisi, *öğrenme merkezlerinin oluşturulması, oturma alanının düzenlenmesi, eğitici materyallerin seçimi ve merkezlerin revize edilmesi* temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesine Yönelik Bulgular

		Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler	Düşük Sosyo-Ekonik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler
		F	F
Öğrenme merkezlerinin oluşturulması	Çocuk merkezli	3	5
	Merkez kriterlerine göre	29	21
Oturma alanının düzenlen mesi	Çocukların özelliklerine göre	12	11

Eğitici materyallerin seçimi	Etkinlik türüne göre	7	7
	Çocuk merkezli	20	10
	Materyallerin özellikleri	22	13
Merkezlerin revize edilmesi	Eğitici materyal yenileme yok	1	8
	Eğitici materyal yenileme var	9	4

Öğrenme merkezlerinin oluşturulması teması; öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda çocuk merkezli ve merkez kriterlerine göre olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında çocuğu merkezli bir düzenleme yaptıklarını ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin de çocuğun istek ve ilgisine dikkat ederek merkezleri oluşturduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Merkez kriterlerine göre öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin de ışık, ses, boyut, güvenlik, ulaşılabilirlik, hareketlilik ve bütünleştirilebilirlik kriterlerine dikkat ederek merkezleri oluşturduklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenlerin de söz konusu temaya yönelik benzer içerikler sundukları ve ifade sıklıklarının da birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrenme merkezlerinin oluşturulması temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ2: Fen doğa camın önüne koydum inceleme için yanına sakin diye kitap merkezini aldık sanat merkezi ayrı ve kağıtlar malzemeler tamamen önlerinde ulaşabilecekleri şekilde sessizlik sakinlik hareketliliğe göre ayırmaya çalıştık. Ses, ışık bunlara dikkat ettim. Geçici merkezler de oluyor bir merkez en fazla 4 kişi oluyor bunu anlıyor büyüklüğü o kadar 6 olursa anlayamıyorlar kendileri yönetmiş oluyorlar süreci...

DÖ9: Kitap merkezinin sessiz yerde olması, blok merkezinin köşede olması gibi geçişi engellemesi için. Sanat yerinin aktif yerlerde olması gibi...

Oturma alanının düzenlenmesi teması; çocukların özelliklerine göre ve etkinlik türüne göre olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Çocukların özelliklerine göre alt temanın içeriği incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenler de sakin ve hareketli çocukları bir araya getirmemeye ve çocukları kız-erkek şeklinde bir arada oturtmaya yönelik ifadelerde buldukları görülmüştür. Etkinlik türüne göre oturma alanının düzenlenmesi alt teması değerlendirildiğinde ise her iki gruptaki öğretmenler de etkinlik türüne

göre çember şeklinde/U şeklinde veya büyük grup şeklinde oturma alanının düzenlenmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Oturma alanının düzenlenmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ4: Oturma düzeninde hepsini görmeliyim. U şeklinde otururlar. Önceliğim hepsini görebilmek...

DÖ2: Oturma düzeni; özellikle hareketli çocukları bir araya getirmemeye çalışıyorum. Karşılıklı oturtamamaya çalışıyorum. Makas falan zarar vermemesi için. Çok yakın oturtmuyorum alanı rahat kullansınlar diye kalabalık ama çok zor oluyor...

Fiziksel ortamın düzenlenmesi kategorisinin üçüncü teması olan eğitici materyallerin seçilmesi; öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çocuk merkezli ve materyallerin özellikleri olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler de çocuk merkezli materyal seçiminde çocuğun gelişim seviyesine, ilgi, istek ve ihtiyacına, sınıftaki çocuk sayısına göre seçim yaptıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Materyallerin özelliğine göre seçimde ise yine her iki gruptaki öğretmenlerin de materyallerin güvenli olmasına, sağlam olmasına, işlevsel olmasına/eğitici olmasına, çeşitli olmasına ve gerçek malzeme/materyalden üretilmiş olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de görüşleri değerlendirildiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre çocuk merkezli ve materyallerin özelliğine göre materyal seçimine yönelik ifade sıklıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Eğitici materyallerin seçilmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ8: Yaş grubu, zarar vermemesine, problem çözme yeteneğine cevap verecek şekilde. Bebek falan yok bizim sınıfımızda biraz daha bomboş olmasın zeka geliştirici düşünmesini sağlayan oyuncak olmasına özen gösteriyoruz...

DÖ5: Zaten materyal var burada onları kullanıyoruz. Ama sağlamlık, kullanılabilirlik önemli...

Fiziksel ortamın düzenlenmesi kategorisinin son teması olan merkezlerin revize edilmesi teması incelendiğinde; öğretmenlerden bazılarının eğitici materyallere yönelik herhangi bir yenilemede bulunmadıkları, bazılarının ise eğitici materyallere yönelik dönem içerisinde yenilemeler yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre eğitici materyalleri yenilemeye yönelik daha sık ifade buldukları tespit edilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çoğunun eğitici materyallere yönelik herhangi bir yenileme yapmadıklarına yönelik ifade sıklıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Merkezlerin revize edilmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ9: Materyalleri dönem içerisinde değiştiriyorum, farklı yeni materyaller getiriyorum, depodan çıkarıyorum...

DÖ11: Şartlar el verdikçe yenilenmesini istiyorum...

Araştırmada fiziksel ortamın düzenlenmesi ile ilgili gözlemler boyutunda öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenme merkezlerini sayı, konum ve materyal çeşitliliği açısından nasıl yapılandırdıkları ve etkinlikler öncesinde materyal düzenlemesi, oturma düzeni vb. yönelik ne tür hazırlıklarda buldukları araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Gözlemler sonucunda söz konusu boyuttan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 84 puan alarak düşük düzeyde; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 179 puan alarak yüksek düzeyde performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanması

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması boyutu, *günlük eğitim akışını planlama, günlük eğitim akışını uygulama, etkinlikler arası geçişi sağlama ve günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma* temaları çerçevesinde ele alınmıştır.

Tablo 4. Günlük Eğitim Akışının Planlanması/Uygulanmasına Yönelik Bulgular

		Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler	Düşük Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler
		F	F
Günlük eğitim akışını planlama	Çocuk odaklı	16	24
	Etkinlik odaklı	21	5
Günlük eğitim akışını uygulama	Çocuk odaklı	7	3
	Etkinlik odaklı	40	16
Etkinlikler arası geçiş sağlama	Etkinlikler ile	16	25
	Açıklamalar ile	4	2

Günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma	Çocuklarla birlikte planlama	4	3
	Etkinlikleri açıklama	17	3
	Görsel/sözel ipucu kullanma	9	2

Günlük eğitim akışını planlama teması öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çocuk odaklı ve etkinlik odaklı olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler de çocuk odaklı planlamada çocuğun gelişim düzeyine, çocuğun ilgi ve isteğine, hazır bulunuşluğuna dikkat ettiklerini ifade ederken; etkinlik odaklı planlamada ise ilgi çekici olmasına, yaratıcı/özgün olmasına, etkinliklerin çeşitli olmasına, birbirini bütünleyici olmasına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan farkı olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerden bazıları etkinlik odaklı planlamada işlevselliğe ve esnekliğe dikkat ettiklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin söz konusu alt temalara ilişkin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin etkinlik odaklı planlamayı çocuk odaklı planlamaya göre daha yüksek sıklıkla ifade ettikleri; düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise çocuk odaklı planlamayı etkinlik odaklı planlamaya göre daha sık belirttikleri tespit edilmiştir.

Günlük eğitim akışını planlama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ3: Gelişim düzeylerine ve gelişim hızlarına dikkat ediyorum. Standart gitmiyorum sayfa sayfa matematik kitabı yaptırmıyorum mesela... Bu daha zor her biri için ayrı kavram kazanım ama gerekli olan bu. Öbür türlü öteki sıkılacak gelişim hızı önemli. Tekrarlamayacak etkinlik olmalı. Farklı oyunlar olmalı ritim çalışmaları yapmak bunlar hep çeşitli olmalı...

DÖ6: Çok da zorlanmamaları yaşlarına uygun olması, bir şeyler kazanmalarını istiyorum. Sanat da yapıyoruz ama sürekli yapılmasını sevmiyorum. Okuma yazma çok sık yapıyoruz...

Günlük eğitim akışını uygulama teması çocuk odaklı ve etkinlik odaklı olarak iki alt temada değerlendirilmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler de çocuk odaklı uygulamada çocuğa seçim yaptırma ve çocuğu süreçte aktif kılma yaklaşımlarını benimsediklerini belirtirken, etkinlik odaklı uygulamada da dikkat çekme, soru cevap yönetimi, etkinliklere dengeli bir şekilde yer verme, oyunsu süreç oluşturma ve etkinliklerin çeşitli olması unsurlarına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocuğun uygulamada gerekli olan materyalleri önceden hazırlamaya özen gösterdiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu alt temalara ilişkin öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde her iki gruptaki öğretmenlerin de etkinlik odaklı uygulamayı çocuk odaklı uygulamaya göre daha sık ifade ettikleri saptanmıştır. Ancak ifade sıklıkları açısından genel olarak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan

öğretmenlere göre çocuk odaklı ve etkinlik odaklı uygulamalara yönelik daha sık ifadeye buldukları görülmüştür.

Günlük eğitim akışını uygulama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ7: Uygulamada sıkılıyorlar ben yaparsam onların yapacakları, birebir yapacakları aktif olacakları etkinlikler seçiyorum onu yapıyorlar. Hemen arada bir hareket boşaltacakları oyun oynatıyorum...

DÖ11: Uygulama aşamasında iki durağan etkinliği ard arda koymuyorum aktif-pasif dengesine bakıyorum...

Günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması kategorisinin üçüncü teması olan etkinlikler arası geçişi sağlama, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkinlikler ile ve açıklamalar ile geçişi sağlama olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de etkinlikler ile geçişi sağlamada oyun, şarkı, müzik, parmak oyunu ve tekerleme faaliyetlerini kullandıklarını ifade ettikleri saptanırken; açıklamalar ile geçişi sağlamada ise soru-cevap yöntemi ile çocukları hedeften haberdar ederek geçişi sağladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Etkinlikler arası geçişi sağlama temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ6: Ashında çocukları genelde haberdar ediyorum ne yapacağız ne olacak gibi haber veriyorum. Meraklarını uyandırıcı sorularla başlıyoruz yani ses çalışması öncesi a sesiyle başlayan aramızda kimler var diye sorularla ilgisini çekmeye çalışıyorum...

DÖ12: Geçişleri kavram ne ise ona uygun yapıyorum. Mesela kavramımız hangi renk ise ona göre kıyafet giyip gelin diyorum..

Söz konusu kategorinin son teması olan günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma; akışı çocuklarla birlikte planlama, etkinlikleri açıklama ve görsel/sözel ipucu kullanma alt temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenler de düzenli bir rutine sahip olma ve çocukların rutinleri, akışı öğrenmesini sağlamak amacı ile akışı çocuklarla birlikte planladıklarını, gün içerisinde uygulanacak etkinlikleri çocuklara güne başlama zamanında açıkladıklarını ve her gün işleyen rutine yönelik sınıfa görseller asarak çocuklara sözel veya görsel olarak hatırlattıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin söz konusu temanın tüm alt temaları açısından ifade sıklıklarının, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ifade sıklıklarından çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Günlük eğitim akışı hakkında çocuklara bilgi verme/hatırlatma temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ9: Çocuklara girişte anlatıyorum, o günkü konu ne ise onunla ilgili materyalleri sunuyorum. Günlük akıştan haberdar ediyorum...

DÖ11: Her gün bir kavram ya da sayı öğretilmediği için program sabit değil. Gün içerisinde ne işlenecekse önceden bilgi vermeye çalışıyorum...

Araştırmada günlük eğitim akışının planlanması/uygulanması ile ilgili gözlemler boyutunda öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verip

vermedikleri, eğitim akışındaki rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları, rutin hakkında farkındalık oluşturup oluşturmadıkları, uygun rehberlik sunup sunmadıkları ve zamanı etkin kılacak “geçiş etkinlikleri” uygulayıp uygulamadıkları, uygulamalar sırasında öğretmenlerin çocukları teşvik etmek, seçim fırsatı sunmak için bir girişimde bulunup bulunmadıkları araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Sonuç olarak düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 114,5 puan alarak; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 177,5 puan alarak orta düzeyde performans sergiledikleri tespit edilmiştir.

Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulması

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisi, *olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler, çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme ve öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemesi/kontrol etmesi* temaları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Olumlu Sınıf Atmosferinin Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

		Yüksek Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F	Düşük Sosyo- Ekonomik Düzeye Sahip Okulda Görev Yapan Öğretmenler F
Olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler	Duygular hakkında konuşma	42	25
	Etkinlikler aracılığıyla	5	5
	Ödül aracılığıyla	8	7
Çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme	Materyal aracılığıyla	16	1
	Destekleyici yaklaşımlar	30	11
	Kısıtlayıcı yaklaşımlar	0	3
Öğretmenler in kendi duygularını düzenlemesi /kontrol etmesi	Duyguları yatıştırma	11	12
	Duyguları bastırma	2	6

Olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler teması, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda duygular hakkında konuşma, etkinlikler aracılığıyla, ödül aracılığıyla ve materyal aracılığıyla olmak üzere dört alt temada incelenmiştir. Duygular hakkında konuşma alt temasına yönelik her iki gruptaki öğretmenlerin de olumsuz duyguların nedenini araştırma, doğru davranışa yönlendirmeye yönelik açıklamalarda bulunma ve model olma yaklaşımlarını uyguladıklarını belirttikleri saptanmıştır. Etkinlikler aracılığıyla olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişim alt temasına yönelik ifadeler değerlendirildiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin de drama yöntemini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin oyun, hikâye ve resim yoluyla da girişimlerde bulduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Ödül aracılığıyla destekleyici girişimde bulunmaya yönelik her iki gruptaki öğretmenlerin de ilgi, şefkat, sevgi gösterme yaklaşımlarını uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak materyal aracılığıyla alt teması değerlendirildiğinde ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerden sadece birinin duygu kartı kullandığını ifade ettiği görülürken; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin tamamı sıklıkla duygu kartı, hikaye, kukla, zil ve oyun materyalleri kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğretmenlerin de söz konusu alt temalara ilişkin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde, tüm alt temalarda yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ifade sıklıklarının, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ifade sıklıklarından çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Olumlu sınıf atmosferini destekleyici girişimler temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ9: Çocuklar ile çok sık konuşuyorum, birebir konuşuyorum. Etkinliklerine devamlı katılıyorum...

YÖ6: Eskiden kukla vardı. Şu an için duygu zarını kullanıyorum problem anlarında da kullanıyorum...

DÖ4: Konuşuyoruz genelde ben dili olur sen dili olabilir. İlişkilerini drama ile anlatarak olabilir geliştirmeye çalışıyoruz... Materyal olarak bir şey yok. Bazısı düdüğü kullanıyor benim öyle bir şeye ihtiyacım yok olmadı bu zamana kadar...

Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulması kategorisinin ikinci teması olan çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme, destekleyici yaklaşımlar ve kısıtlayıcı yaklaşımlar olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Destekleyici yaklaşımlar alt teması her iki grupta yer alan öğretmenlerin görüşleri ile ortaya çıkartılmışken; kısıtlayıcı yaklaşımlar yalnızca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler de destekleyici yaklaşım olarak nefes alıp verme/içinden sayma, sakinleştirici minder kullanma, çocuğun çözüme kendi ulaşmasını sağlama, konuşarak doğru davranışa yönlendirme, sakinleştirmek amacı ile öğretmenin çocuğu yanına alması yaklaşımlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar dışında sadece yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ayna kullanma, akran desteği sağlama, çocuğun duygularını önemseme/ilgi gösterme, film veya müzik açma, resim yaptırma ve hareketli oyun yaklaşımlarını kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Destekleyici yaklaşımlara yönelik öğretmenlerin ifade sıklıkları incelendiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre çok daha yüksek sıklıkla belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan

öğretmenlerin destekleyici yaklaşımlara yönelik çok daha farklı teknikler de (ayna kullanma, akran desteği sağlama, çocuğun duygularını önemseme/ilgi gösterme, film veya müzik açma, resim yaptırma ve hareketli oyun) belirttikleri görülmüştür. Kısıtlayıcı yaklaşımlar alt teması incelendiğinde sadece düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin çocukların duygularını kontrol etme/düzenleme amacı ile çocuğu görmezden gelme yaklaşımını kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Çocukların duygularını düzenleme/kontrol etme temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ3: Sarılıyorum. Diyorum ki mutsuzsan bana sarılmak ister misin diyorum mesela. Yalnız mı kalmak istiyorsun diyorum. Nefes egzersizi yaptırırım su İçme dışarı çıkma yüzünü yıkama. Arkadaşına söylüyorum bak bugün arkadaşın iyi değil ona destek olmak ister misin müzik açalım mı dikkatini dağıtalım mı? ...

YÖ4: Ona kadar say diye bir şey var sakinleşmek için ya da benim yanıma gel diyorum. Sinirlendiği sıkıldığı zaman derin nefes al burnundan ağızından ver, konuşabilecek hale gelince arkadaşınla konuş hala geçmediyse benim yanıma gel. Genelde sakinleşip konuşması yeterli. Bazen müdahale etmiyorum boyutuna bağlı...

Söz konusu kategorinin son teması olan öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemesi/kontrol etmesi, duyguları yatıştırma ve duyguları bastırma olarak iki alt temada incelemiştir. Her iki grupta yer alan öğretmenler de kendi duygularını kontrol etmek/düzenlemek amacı ile derin nefes alma, empati kurma, duygularını çocuklarla paylaşma, ortamdaki kısa süreliğine uzaklaşma ve bilişsel yeniden düzenleme yaklaşımlarını kullanarak duygularını yatıştırdıklarını belirtmişlerdir. Duygularını baskılama alt temasında ise her iki grupta yer alan öğretmenlerin de kişisel problemlerini dışarıda bırakma, duyguları paylaşmama yaklaşımını kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Genel olarak ifade sıklıkları incelendiğinde düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin duyguları baskılama yaklaşımını yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre daha sık ifade ettikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak hem öğretmenlerin kendi duygularını kontrol etmek hem de çocukların duygularını kontrol etmek/düzenlemek amacı ile kullandıklarını ifade ettikleri yaklaşımlar incelendiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerden de önleyici yaklaşımlara yönelik herhangi bir ifadeye saptanmamıştır.

Öğretmenlerin kendi duygularını düzenlemesi/kontrol etmesi temasına yönelik öğretmenlerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

YÖ7: Çok öfkelendiğim zamanlarda bunaldığım zamanlarda stajyer varsa su içmek için mutfaka gidiyorum depoya gidiyorum oksijen alayım diyorum bir ortam değiştiriyorum...

DÖ5: Eğer çocuklar gerçekten yanlış bir şey yaptılarsa kitap aldım onları bekliyorum ama hala devam ediyorlarsa açıkçası kızıyorum bağırabiliyorum. O anı eğlenceye çevirmeliyim sakinleşmek için. Durayım ona kadar sayayım gibi bir yapım yok. Ne yaptılarsa boş verip eğlenmem lazım benim o an...

Gözlemin son boyutu olan olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda öğretmenlerin ve çocukların sıcak, keyifli ve destekleyici ilişkiler sürdürüp sürdürmedikleri, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için stratejiler kullanıp kullanmadıkları, çocuklara duygu kontrolü açısından model olup olmadıkları, çocukların duygu düzenlemelerini sağlamaları açısından sosyal-duygusal gelişimi

destekleyici duygu kartları, programlar, hikâyeler vb. materyaller kullanıp kullanmadıkları araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Gözlemler sonucunda söz konusu boyutta düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin 104,5 puan alarak düşük düzeyde; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise 160 puan alarak orta düzeyde bir performans sergiledikleri saptanmıştır.

Tartışma

Farklı aile yaşantılarına ve çevre koşullarına sahip ortamlarda yetişen çocukların ilk sosyalleşme alanı olan okulöncesi eğitim kurumlarında kuralların uygulanması sınıf yönetimi açısından oldukça değerlidir (Canter, 2014; Pianta, 2017). Bu bağlamda bu çalışmada ilk olarak öğretmenlerin sınıf ortamlarında kuralların işleyişine yönelik ne tür stratejiler kullandıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf ortamında uygulanan kurallar temasına yönelik öğretmenlerin ifade sıklıkları değerlendirildiğinde yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda (YSD) görev yapan öğretmenlerin düşük sosyo ekonomik seviyeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere (DSD) kıyasla kuralları daha sık gündeme getirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca merkezdeki çocuk sayısı, özel alanı koruma, etkinliklere katılım gösterme/dinleme ve diğerlerinin etkinliğine karışmama şeklinde eğitim sürecinin niteliğini ve akışını etkileyebilecek etkin, daha geniş kapsamlı sınıf kuralları ifade etmişlerdir. Nitekim alan yazınında da eğitim ortamlarında, sınıf yönetiminin sağlanması, etkinlik süreçlerinin aksamaması, verimin yüksek düzeyde korunması adına davranış temelli kurallar ile işleyişe yönelik kuralların birbirini bütünüleyici ve destekleyici biçimde işe koşulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Evertson ve Weinstein, 2006). Kurallar sınıfta istenmedik durum ve davranışların ortaya çıkmasını önlemenin bir aracı olarak değerlendirilmekte ve önlemler sınıf yönetimi modelinde bir temel yapı görevi üstlenmektedir (Beaty, 2000; Bilir, 2014). Bu bağlamda YSD öğretmenlerinin, yaşanabilecek olası problemleri ortaya çıkmadan önce önlemek adına sınıf kurallarını dönem başında çocuklarla birlikte tartışarak belirlediklerini ifade etmeleri önlemler sınıf yönetimi modeline uygun davranış sergilediklerini göstermiştir. Diğer yandan bu çalışmada DSD grubundaki bazı öğretmenlerin YSD grubundaki öğretmenlerden farklı olarak kuralları öğretme amacı ile ceza yöntemine başvurduklarını dile getirmiş olmaları düşündürücü bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. DSD sınıflarında öğretmen çocuklarla baş edemediğinde otorite kurma çabasının bir parçası olarak, denetimi sağlayabilmek adına bu yaklaşımı bir çözüm olarak görebilmektedir. Bu tutumların öğrenci-öğretmen ilişkilerini zedeleyebilecek olmasına rağmen okullarda yürütülmekte olan pek çok disiplin modelinin ceza üzerine kurulduğu da bilinmektedir (Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Alan yazınında uzmanlar, risk faktörlerinin yüksek olduğu ve olumsuz yaşantılar ile sıklıkla karşılaşılan aile ortamlarında sevgi, ilgi ve şefkatten yoksun büyüyen çocukların gereksinimlerini gidermek için öğretmenlerin ekstra destekleyici çaba göstermesine gereksinim duyduklarının altını çizmektedir. Ancak bunu sağlamak çoğu zaman kolay olmamaktadır (Bilir, 2014; Westman ve Bergmark, 2014). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin destekleyici ve ılımlı bir iklim oluşturmak için kullanılan tekniklere yönelik yeterli düzeyde bir bilgi birikimine sahip olmadıklarını saptanmıştır (Martin, Linfoot ve Stephenson, 1999; Allen, 2010; Kaya, Lundeen ve Wolfgang, 2010; Drang, 2011). Bilimsel anlamda hangi yönetim tekniklerinin daha etkili olacağını bilmeyen öğretmenlerin kısıtlayıcı olarak nitelendirilen ceza uygulamalarına başvurabilmeleri olasıdır (Güleç ve Alkış, 2004). Cezalandırıcı bir sınıf ortamının çocuklar üzerinde olumsuz etkilere neden olacağı, korku duyma ve kızgınlık hissetme şeklinde duygulara yol açabileceği ve bu durumun da çocuklarda uyumsuz davranışların ortaya çıkmasını tetikleyebileceği vurgulanmıştır (Tillery, Varjas, Meyers ve Collins, 2010). Beaty'e (2000) göre her ne

kadar cezalandırıcı yaklaşım biçimi uyumsuz davranışın tekrarlanma olasılığını azaltsa da negatif duygular, kızgınlık ve karşı çıkma yaşam boyu devam etmektedir.

Araştırmanın bu içerikler açısından gözlem boyutu değerlendirildiğinde yüksek sosyo- ekonomik düzeye sahip kurumda görev yapan öğretmenlerin hem nicelik hem de içerik açısından daha kapsamlı kurallar tanımladıklarına yönelik görüşme bulgularıyla araştırmanın gözlem bulgularının örtüştüğü saptanmıştır. Gözlemler sırasında öğretmenlerin kuralları önceden belirleme, hatırlatıcılar kullanma, kararlı tutum sergileme, hem etkinlikler sırasında hem de öğrenme merkezlerine yönlendirme ve geçişlerde kuralları uygulama boyutlarına yönelik performansları değerlendirildiğinde düşük sosyo ekonomik düzeye sahip sınıflarda öğretmenlerin düşük; yüksek sosyo ekonomik seviyede görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde bir performans sergiledikleri gözlenmiştir.

Araştırmacılar kuralların sınıf içindeki düzeni sağlamaya yönelik en etkili önleyici yaklaşım biçimi olduğunu belirtmektedirler (Carlson, Turet, Bender ve Benson, 2011). Bu nedenle gözlemlenen performans düzeylerinin ileri düzeye çıkartılması için öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirilmesi yerinde bir kazanım olacaktır. Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların ilk defa sosyal bir bağlam içinde kurallara uydukları ortam olma özelliğine sahiptir. Bu sınıf içi ortamlarda kurallar çocuklar ile önceden belirlenip hatırlatıcılar kullanılarak kararlı bir tutum içinde benimsetilirse çocukların içsel motivasyonları desteklenmiş olacaktır ve böylelikle sınıf içinde yaşanabilecek olası sorunlar için önleyici bir adım atılmış olacaktır (Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2014).

Bu araştırmanın ikinci bir bulgusu olarak öğretmenlerin öğrenme merkezlerini eğitici materyal ve etkinlikler açısından yenilenmesine yönelik girişimleri değerlendirildiğinde YSD grubundaki öğretmenlerin eğitici materyal ve etkinlik yenileme girişiminde bulduklarına yönelik ifade sıklıklarının DSD grubundaki öğretmenlere kıyasla çok daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin, çocukların merkezlere olan ilgilerinin eksildiğini gözlemlediğinde mevcut kavram ve etkinlikler ile uyumlu olacak biçimde belirli aralıklarla yenileme ve düzenlemeler yaptıkları araştırma bulgusu ile örtüşmektedir (Erşan, 2011). Alan yazını taraması sonucunda, öğrenme merkezlerinin, çocukların kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri ve oyun yelpazelerini genişletmeleri amacıyla bol çeşitli, nitelikli materyaller ile donatılmasının yanı sıra öğretmen tarafından sınıf içindeki işleyişe ve ihtiyaca bağlı olarak yenilenmesinin de oldukça değerli olduğuna sıklıkla rastlanmaktadır (Jalongo ve Isenberg, 2000; Henniger, 2005; Townsend-Butterworth, 2010). Bu çalışmalara ek olarak çocukların öğrenme merkezlerinde gösterdikleri oyun davranışlarını inceleyen çalışmalarda ise dramatik ve blok merkezlerinin öğretmen tarafından sıklıkla yenilenmesinin çocuğun dikkatini çekmesinde bir etmen olduğu sonucuna varılmıştır (Özdemir, 2014; Aysu ve Aral, 2016). Bilgi, materyal ve zengin uyarıcılar açısından donanımlı fiziksel ortamlarda yetişme olanağı bulamayan çocukların okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel donanımındaki destekleyici ve öğretici nitelikteki özellikleri sayesinde geçmiş yaşantılarındaki yetersizlik ve yoksunluklarını ortadan kaldırması ya da en aza indirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocuklara, fiziksel çevrede kurdukları etkileşimler ile öğrenme arasındaki bağlamları güçlü tutacak araç ve gereçlerden yararlanmalarını sağlayacak sınıf ortamları sunması gerekmektedir (Kıldan, 2010; Özkubat, 2013). Öğrenme sürecinde bir ortamdan diğerine sınır tanımayan bir akışın olduğu göz önüne alındığında çocukların bütün becerilerini geliştirmeye teşvik eden deneyimler yaşatacak en nitelikli donanımların sunulması gerekmektedir (Crowther ve Wellhousen, 2004).

Araştırmanın fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik görüşme bulguları ile gözlem bulgularının birbirini desteklediği düşünülmektedir. Tüm boyutlar değerlendirildiğinde fiziksel ortamın düzenlenmesi

boyutunda belirgin farklılık göze çarpmaktadır. Gözlemler sırasında araştırmacılar, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, materyallere ilişkin düzenlenmeler ve yenilemelerin gerçekleştirilmesi boyutlarına yönelik uygulamaları değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda şu özellikler ele alınmıştır; öğrenme merkezlerinin sayısı, büyüklüğü, birden fazla amaç için kullanılmaları (sanat merkezinin aynı zamanda fen merkezi; dramatik oyun merkezinin blok merkezi olarak kullanılması), merkez özelliklerine göre konumlandırılmaları, çocukların eğitim gereksinimlerini ve ilgilerini karşılayacak materyaller açısından zengin nitelikte düzenlenmeleri, etkinliklere göre hazırlanmaları. Değerlendirmeler sonucunda düşük sosyo ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin sözü edilen özellikler açısından düşük düzeyde performans sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Yüksek sosyo ekonomik seviyeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise bu özellikler açısından yüksek düzeyde yeterli bir performans gösterdikleri saptanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde okulöncesi eğitim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli bir biçimde düzenlenmesinin, etkin eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesinde, çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, çocukların yaratıcı ve biricik ürünler oluşturabilmelerinde ve çocukların sınıf içinde uyumsuz sayılabilecek davranışlarının önleminde kritik bir işleve sahip olduğu açıklanmaktadır (Çelik ve Kök, 2007; Aral ve Can Yaşar, 2015). Alan yazınında üzerinde durulan değerli kazanımlara rağmen öğretmenlerin okulöncesi sınıflarının fiziksel koşullarından memnuniyetsiz oldukları (Kandır ve Çatlak, 2006) bilinmekte ve bu durumun ivedilikle çözümlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Günlük eğitim akışının planlanması üzerine elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise DSD öğretmenlerinin YSD öğretmenlerine kıyasla çocuğu merkeze alan bir yaklaşımı daha sık dile getirmiş olması sevindirici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin özellikle yüksek risk grubunda yer alan çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların gelişim seviyelerine ve hazır bulunuşluklarına uygun, ulaşılması muhtemel hedefler belirlemeleri ve bu doğrultuda planlamalarını gerçekleştirmeleri gerektiği bilinmektedir (Sieberer ve Nagler, 2016). Söz konusu yetersizliklere sahip çocuklar, zayıf geçmişleri ve yoksunlukları nedeniyle daha duyarlı ve daha nitelikli bir eğitime gereksinim duymaktadırlar. Akademik becerilerin ön planda tutulduğu günümüz koşullarında öğretmenlerin ve ailelerin akademik yeterliliklere yönelik beklentileri, çocuk odaklı yaklaşımdan ziyade etkinlik odaklı yaklaşımların daha ön planda tutulmasına neden olmaktadır (Trivette ve Anderson, 1995; Fan ve Chen, 2001; McLoughlin ve Lewis, 2002, Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2015). Ancak her ne kadar eğitim akışının planlanmasında öğretmenler sözel olarak çocuk merkezli bakışı önemsediklerini dile getirmiş olsalar da araştırmanın bir diğer bulgusu olan günlük eğitim akışının uygulanmasında her iki okulda görev yapan öğretmenler etkinlik odaklı bir bakış üzerinden hareket ettiklerini daha sık dile getirmişlerdir. Nitekim okulöncesi öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, her ne kadar öğretmenler, çocukların öğrenmeye yönelik girişimlerini desteklediklerini ifade etseler dahi günlük etkileşimler sırasında yüksek oranda direktif (yönlendirici) yaklaşım biçimini kullandıkları gözlenmiştir (Wen, Elicker ve McMullen, 2011) Her iki grubun uygulamaya yönelik ifade sıklıkları karşılaştırıldığında ise YSD' li öğretmenlerin etkinlik odaklı yaklaşıma yönelik ifade sıklığının çok daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yüksek sosyo ekonomik kültürel seviyedeki velilerin beklentilerinin ve mevcut eğitim sisteminin akademik gelişime yönelik taleplerinin öğretmenlerin bu tutumlarını kamçılıdığı düşünülmektedir. Bundan dolayı da öğretmenler çocuklarda akademik yapıyı güçlendirebilmek adına etkinlikleri planlarken çocuğu merkeze almak düşüncesinden uzaklaşarak beklentilere yönelik etkinlikleri uygulamayı tercih edebilmektedirler. Eğitimin içeriği ve uygulanması konusunda günümüzde çeşitli görüş ayrılıklarına rastlanmaktadır; kimi ülkelerde çocukların mümkün olan en fazla sürede oyun oynamaları savunulurken kimi ülkelerde

okulöncesi eğitimin temel görevinin çocuğu ilköğretime hazırlamak olduğu görüşü vurgulanmaktadır (Koçyiğit ve Baydilek, 2015). Uzun yıllardır akademik başarı, tüm eğitim kademelerindeki okulların birincil amacı olarak kabul edilmekte ve çocukluktan yetişkinliğe her birey bireysel akademik performansa göre değerlendirilmektedir (Cunningham, 2003). Bu noktada gerek ebeveynler gerekse eğitimciler okuma, okuryazarlık, matematik alanlarındaki performansları okuldaki başarının birinci göstergesi olarak kabul etme eğilimindedirler ve bu beklentileri ile hareket ederek yönlendirici bir tutum sergilemektedirler (McLoughlin ve Lewis, 2002).

Araştırmanın günlük eğitim akışının planlanması ve uygulanması açısından gözlem boyutu değerlendirildiğinde ise yüksek-sosyo ekonomik düzeyde yer alan okulda görev yapan öğretmenler ile düşük sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan öğretmenlerin aynı düzeyde performans gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak her iki gruptaki öğretmenlerin de çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlik çeşitlerine dengeli bir şekilde yer verme, eğitim akışındaki rutinleri sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulama, rutin hakkında farkındalık oluşturma, uygun rehberlik sunma ve zamanı etkin kılacak “geçiş etkinlikleri” uygulama, uygulamalar sırasında çocukları teşvik etme, seçim fırsatı sunma açısından yeterli düzeyde olmamakla birlikte orta düzeyde bir performans sergiledikleri görülmüştür. Çocuklar sınıf ortamında kendilerini güvende hissetmek isterler. Dolayısıyla gün içinde ne zaman ne ile karşılaşacaklarını bilmelerini sağlayan rutinelere gereksinim duyarlar. Hohmann ve Weikart, çocukların günlük eğitim programındaki akışın tutarlı bir şekilde uygulanmasına alışmaları durumunda bu durumun çocukların gelecek olayları önceden görebilmelerini mümkün kılacağını açıklamaktadırlar (2000, s, 163). Nitekim Beaty de (2000, s, 244) çocuğun sınıf içerisinde kendisini güvende ve rahat hissetmesini gün içerisinde karşılaşacağı olay ya da durumlar hakkında bilgi sahibi olması ile ilişkilendirmektedir. Rutinlerin açık ve tutarlı bir şekilde uygulanması çocuğun sınıf içerisinde kendini güvende hissetmesini sağlamakta ve uygun olmayan davranışların önlenmesine katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca araştırmacılar rutinlerin öğretimi sürecinde çeşitli pekiştiriciler, sözel hatırlatıcılar ve çocukların rahat bir şekilde görebileceği görsel hatırlatıcıların kullanılmasının çocukların rutinleri daha kalıcı biçimde öğrenmelerini sağlayacağı üzerinde durmaktadırlar (Beaty, 2000, s.244; Baker, Gentry ve Larmer, 2016). Bu çalışmada DSD öğretmenlerine kıyasla YSD grubu öğretmenlerinin günlük eğitim akışı hakkında bilgi vermek için çocuklarla birlikte planlama yapmayı, etkinlikleri çocuklara açıklamayı ve görsel ve sözel ipuçları kullanmayı daha sık vurgulamış olmaları bu gruptaki öğretmenlerin rutini daha sistemli bir şekilde uygulamayı önemsediklerini düşündürmüştür.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenler kuralları önceden belirleyerek, ilgili ortamı zengin materyallerle düzenleyerek ve günlük eğitim akışını sistemli bir şekilde uygulayarak çocukları öğrenmeye istekli kılacak uyumlu bir sınıf atmosferi yaratabilirler. Bu bileşenlerin çok boyutlu olarak birbirlerini desteklediği ve etkileşim içinde olduklarını vurgulayan uzmanlar temelde olumlu iklimin olduğu sınıf ortamlarında günlük akışın ve istendik davranışların daha kolay yerleştiğini de belirtmektedirler (Adelman ve Taylor, 2002; Marzano, 2006; Fox ve Little, 2001).

Araştırmanın son bulgusu olumlu sınıf atmosferi ile ilgili öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri önleyici yaklaşıma yönelik görüşleri değerlendirildiğinde YSD grubundaki öğretmenlerin DSD grubundaki öğretmenlere kıyasla olumlu bir bağlam oluşturmak için çok daha sık destekleyici girişimlerde bulduklarına dair ifadelerle sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerini geliştirmek amacı ile daha fazla destekleyici yaklaşımlar kullanmayı dile getirdikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan DSD grubundaki öğretmenlerden bazılarının

çocukların duygu düzenlemelerini sağlamak amacıyla kısıtlayıcı yaklaşımlara başvurduklarını ifade etmeleri de beklenen bir bulgudur. Nitekim araştırmacılar hem psikolojik hem de sosyal zorlukların öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini etkilediğini açıklamaktadırlar (Swartz ve McElwain, 2012). Nitekim Vitto, (2003, s,145) tüm olumlu sınıf iklimine rağmen, sınıf ortamını etkileyen çok fazla faktörün olması, içsel ve dışsal faktörlerin çok boyutlu olması gibi nedenlerin öğretmenlerin kontrolünü zayıflatabileceğini ve öğretmenleri farklı yaklaşım arayışına sokabileceğini açıklamaktadır. Ancak sınıf içerisinde öğretmeniyle duygusal anlamda destekleyici bir etkileşim içinde olduğunu hisseden çocuklar ile öğretmeni cezalandırıcı sert bir tutum içinde algılayan ve kendilerini dışlanmış hisseden çocuklar arasında etkileşimlerden elde edilecek kazanımların farklı olacağı da göz ardı edilmemesi gereken bir bulgudur (Pianta ve Hamre, 2001). Diğer taraftan öğretmenlerin, kendi duygularını kontrol etmek ve düzenlemek için stratejiler kullanmaları, çocuklara duygu kontrolü açısından model olmaları, çocukların duygu düzenlemelerini sağlamaları açısından sosyal-duygusal gelişimi destekleyici duygu kartları, programlar, hikâyeler vb. materyaller kullanmaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen gözlemler aracılığı ile belirlenmiştir. Gözlem verileri ışığında da düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin yetersiz/düşük performans sergiledikleri; yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin ise orta düzeyde performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde her iki grupta yer alan öğretmenlerin sınıf içerisinde kuralların işleyişine, fiziksel ortamın düzenlenmesine, günlük eğitim akışının planlanıp uygulanmasına ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik ifadeleri incelendiğinde sınıf içinde uygulanması gereken önleyici stratejilerin farkında oldukları belirlenmiştir. Gözlem sonuçları ise teorik bilgiler ile uygulamalar arasında farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. DSD ve YSD arasındaki en temel farklılık fiziksel ortamın düzenlenmesi boyutunda ortaya çıkmıştır. Ekonomik açıdan desteklenen ve veliler ile işbirliği içerisinde bulunan okullarda öğretmenlerin bu boyuta yönelik farkındalık ve uygulamalarının daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması boyutunda ise öğretmenlerin yetersiz performans sergiledikleri görülmüştür. Empati ve güvene dayalı sınıf ikliminin, çocukların hem kendi aralarında hem de öğretmen ile kuracağı ilişki örüntüsünün etkin eğitim öğretim faaliyetleri için temel arz etmesi sebebi ile önleyici yaklaşım biçimlerinin sınıf içinde işlevsel olarak uygulanmasının oldukça kritik olduğunun altını çizmek gerekmektedir (Beaty-O'Ferrall, Green, Hanna, 2010). Öğretmenleri ve arkadaşları ile güvene ve empatiye dayalı ilişkiler geliştiren okulöncesi dönem çocukları okuldan daha fazla keyif alabilir ve sonuçta öğrenme etkinliklerine daha fazla motive olabilirler (Howes, Phillipsen ve Peisner-Feinberg, 2000). Bu sebeple her iki grupta yer alan okulöncesi öğretmenlerine, sadece yakın öğretmen-çocuk ilişkileri kurmakla kalmayıp aynı zamanda olumlu davranışları teşvik eden, sınıfta sosyal uyumu artırarak çocukların okula hazır bulunuşluğunu geliştiren, önleyici stratejileri sınıf içinde işe koşan bir rehber rolü üstlenmeleri önerilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda onları donanımlı kılacak, çocukların da sosyal duygusal gelişimini destekleyecek, istedik yönde davranışlar sergilemelerini sağlayacak, çocuk-öğretmen ilişkisini güçlendirecek, önleyici destekleyici stratejilerin kapsamlı ve eklektik bir şekilde sunulacağı uygulamaya dayalı işlevsel hizmet içi eğitimlerin sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adelman, Howard, Taylor, Linda. (2002), Fostering School, Family and Community Involvement. Safe and Secure: Guides to Creating Safer Schools. Northwest Regional Educational Laboratory, <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/book7.pdf>, Erişim Tarihi: 25.09.2008.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Aral, N., Can Yaşar, M. (2015). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Okul Öncesi Eğitim Programları. Edt.: Aysel Köksal Akyol. s: 78-112 Ankara: Hedef Yayınları
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Baker, C.B., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom Management: Perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(1), 22-37.
- Beaty, J.J. (2000) Skill for Preschool Teachers . Prentice –Hall Inc. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, USA.
- Beaty-O'Ferrall M. E., Green, A. Hanna F. (March, 2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students Promoting Change through Relationships, *Middle School Journal*, 41(4), 4-11.
- Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlensel Model. *Folklor/Edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Canter, L. (2014). Classroom management for academic success. Solution Tree Press.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The Influence of Group Training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers' Classroom Management Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 134-154.
- Cartleoge, G., & Kourea, L. (2008). Culturally responsive classrooms for culturally diverse students with and at risk for disabilities. *Exceptional Children*.74 (3), 351-371.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz. (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crowther, I. & Wellhousen, K., (2004). Creating Effective Learning Environments. Kanada: Delmar Learning Thomson.
- Cunningham, G. K. (2003). Can education schools be saved? (http://www.vestibular.uerj.br/vest2004/files/2004ef_d1_ing.pdf).
- Çelik, M., Kök, M. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı Ve Donanımın Önemi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 158-170
- Denham, S. A., Bassett, H. H. , & Zinsser, K. (2012) Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.

- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567–597.
- Drang, D. M. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. ve Worsham, M.E. (2003). *Classroom management for secondary teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T.,& Stough, L. M. (2001). *Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education*. *Educational Psychologist*. 36(2), 103-112.
- Erşan, Ş. (2011). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgi Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri ile İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi.” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Fox, L., & Little, N. (2001). Starting early: School-wide behavior support in a community preschool. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 251–254.
- Gartrell D. (2001 November). Replacing time-out part one – using guidance to build an encouraging classroom. *Young Children*, 8-16.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 247-266.
- Harrower, J. K., Fox, L., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2000) Functional assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality*, 8, 189–204.
- Henniger. M. L. (2005). *Teaching an introduction young children*. New Jersey: Pearson Prentice.
- Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive behavior support strategies for students in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42, 779-794.
- Hohmann, M., Weikart, D.P., 2000. *Küçük Çocukların Eğitimi*. Çeviren: Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Öğüt. Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. Kuruçeşme, İstanbul.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113–132.
- Jalongo, R.M., Isenberg, P.J. (2000). *Exploring your role in designing a safe, healthy, and appropriate early childhood environment*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kağıtçıbaşı, C. & Ataca, B. 2015. Value of Children, Family Change, and Implications for the Care of the Elderly. *Cross-Cultural Research*, 49, 374-392.

- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında: Eğitim Hizmetlerinde Kalite. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, c.15,111-130.
- Kandır, A., Çatlık, İ. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okullarının Fiziksel Koşullarına Ve Sınıflarındaki İlgi Köşelerinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Mesleki Eğitim Dergisi, 8(15), 40-62.
- Karabay, S. O., Ası, D. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Kurallar ve Çocukların Kurallara Yönelik Farkındalık Düzeyleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), ss.69-86. DOI: 10.17679/iuefd.16331426.
- Kaya, S., Lundeen, C., & Wolfgang, C. H. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education*, 21 (2), 157-169.
- Kıldan, O. (2010). Okul Öncesi Eğitim Bağlamında: Eğitim Hizmetlerinde Kalite. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, c.15,111-130.
- Koçyiğit, S. & Baydilek, N. B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty.,Cilt:XII, Sayı:I,1-28 .
- Martin, A. J., Linfoot, Ken., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4),347-358.
- Marzano, R.,J.& Marzano, J. , S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J. (2006). Classroom assessment and grading that work. Alexandria, VA: ASCD.
- McLoughlin, J.A. & Lewis, R. B. (2002). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi. (Ed. A. Ataman, Çev. F. Gencer). IV. Baskı, Gündüz Yayınevi, Ankara.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E.K., (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8(1), pp: 27–39.
- Murray, C., & Greenberg, M.T., (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (1), 25–41.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yas Grubu Çocukların Serbest Zaman Etkinliklerindeki Oyun Ve Oyuncak Tercihlerinin İncelenmesi, *Journal Of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 58-66.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behavior management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Pianta, R.C. (1998). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2001). Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Pianta, R., C., (2017). Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi, (Çev. Ş. Karabay, & D., Ası). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1999).
- Ritchie S, Howes C. Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2003;24:497–516
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*. 51(2). 181-197.
- Sabol T., J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher- child relationships. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 213-231.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Sözbilir, M. (2010). Madde Analizi ve Test Geliştirme. 1/06/2018 tarihinde <http://olcmevedegerlendirme.wordpress.com/about/> adresinden alınmıştır.
- Tillery, A. D, Varjas, K. Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General Education Teachers' Perceptions of Behavior Managements and Intervention Strategies. *Journal of Pozitive Behavior Interventions*. 12(2), 86-102.
- Townsend-Butterworth, D.(2010). What to expect at preschool: the classroom everyt- hing about the environment is designed to help your child learn and grow. <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?id=136>
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Van Hoorn, J., Noujrot, P., Scales, B. & Alward, K. (2003). *Play at the center of the curriculum* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen M.B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: are they consistent with bserved classroom practices?. *Early Education And Development*, 22(6), 945–969. DOI: 10.1080/10409289.2010.507495
- Westman S., & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73-88.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2013). *Qualitative research from start to finish*. USA: Guilford.



4. Sınıf Öğrencilerinin Başlık Bulma Becerileri

An Examination on 4th Grade Students' Skills to Finding Title

Mustafa Başaran*

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin metne buldukları başlıkların yaratıcılık, uzunluk ve içeriği yansıtma açısından uygunluğunu tespit etmektir. Araştırmanın yöntemi betimsel tarama modellerinden ilişkisel taramadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Esenler ilçesindeki devlet ilkokullarında öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden yansız örnekleme yoluyla seçilen toplam 308 öğrencidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin metne uygun başlık bulma hususunda en çok orijinal/ilgi çekici başlık bulmada sıkıntı yaşadıkları; metnin içeriğini yansıtan başlık bulmada daha az zorlandıkları; kısa başlık yazmada ise neredeyse hiç sorun yaşamadıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başlık bulma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ayrıca metni derinlemesine anlayan öğrenciler metin içeriğini yansıtan başlık bulmada daha başarılıdır.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi, Başlık, Başlık Bulma Becerisi

Abstract

The aim of this research is to determine suitability of funded by 4th grade students' text title for creativity, length and mirroring content. The method of the research is relational descriptive survey model. The population of the study is 4th grade students who are attending the state school located in central district of Istanbul Esenler in 2018-2019 academic year. The sample of the study is 308, 4th grade students selected randomly by from this universe. Research results can be listed as follows: The biggest problem of Students is finding original /interesting title. It has been observed that writing short title is almost no difficulty for students. The gender variable has no significant impact on the skills of finding title. Finally students, who understand text deeply, are more successful in finding the title that reflects the content of the text.

Keywords: Title, Writing Skills, Skill of Text Title Finding

* (Doç. Dr.); Yıldız Teknik Üniversitesi, mbasaran66@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1684-5852

Extended Summary

Purpose and Significance:

One of the main gains in teaching and developing writing skills is composition knowledge. Composition is that the individual brings together the information he/she watches, hears and thinks, in a coherent and consistent manner and puts forth a work. Each work must be given a name as it is given a name. Naming is the way of introducing an entity in the shortest possible way, in the most eloquent but most effective way. For this reason, the name-giving job is given to the mother, the father or the architect and the engineer. Also naming is extremely serious work; cannot be treated arbitrarily: a girl is male; an animal cannot be named. It has a title that introduces each text, if it has a name that promotes every entity. For this reason, it can be said that the criteria that should be considered when writing the title to the texts with the criteria to be considered while naming the assets are similar.

There are a few things to consider when assigning titles to a text. These can be listed as follows:

- The first of these points is that the text and title are in harmony. This means that the header should reflect the content of the text as much as possible. At least a reader reading the title should be able to predict the content. However, the topic is neither the subject of the author's approach to the subject, nor the title. The relationship between these concepts can be expressed as follows: Abstract of the text; the essence of the abstract is main idea; the most self-evident is the title. For this reason, it is very easy to find the title after finding the subject and justification for the author. Even in some cases the topic can be used as the title.

- The title is interesting and interesting. Because one of the reasons that read the article is the title of the article. Finding interesting topics is directly related to screening. An interesting title makes the reader wonder, the reader reads the article with this curiosity. However, the title should be as accurate as the original. Especially in informative texts, deceptive and misleading titles should not be used.

- Another issue to be considered in the title writing is that the title is appropriate for the type of text. The title of a thought, a novel or a poem should not be written with the same logic.

- The headings should be short and concise. You should avoid long titles as much as possible.

- The title should make sense of the main idea of the text as much as possible.

The aim of the study was to determine the suitability of the titles of primary school 4th grade students in terms of reflecting creativity, length and content, and to what extent students were found to be affected by the students' understanding of gender and text.

Methodology

The method of this research is the relational survey of descriptive survey models. The study population of the study consists of 4th grade students attending public primary schools in Istanbul Esenler in the academic year of 2018-2019. The sample of the study is 308, 4th grade student selected from the 5 state primary schools in this universe by means of neutral sampling.

A reading comprehension and title finding test developed by the researcher was applied to the students. In the test, there is a narrative test consisting of a total of 8 multiple choice questions,

based on a storytelling with 410 words, and a four-in-depth four-sided question developed by Başaran (2007).

The measurement tool was delivered to the teachers by the researcher and necessary explanations were made. The measurement tool was implemented by teachers in the classroom environment. The topics that the students found were evaluated by three field experts according to the following criteria. As a result of the evaluation of the related literature, the findings of these criteria were evaluated together with 3 field education experts. The points written by the students were agreed upon by these experts. Criteria for evaluating titles are as follows:

Criterion	1 point	2 points	3 points
Length	Title Extremely long or irrelevant single word	Title 4 or 5 words Reflecting content	Title 2 or 3 words Reflecting content
Reflecting content	Title Does not reflect content at all	Title Content Reflects Less or to mislead the reader	Title Reflects content so as not to allow misunderstandings
Creativity/Interest	Title Not interesting/original interesting at all	Title arouses curiosity in the reader. but not customary/interesting	Title Makes reader curious and creative/ interesting

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was observed that the students experienced difficulties in finding the most appropriate title in the text. Students have less difficulty in finding titles that reflect the content of the text. It is observed that students have hardly any difficulties in writing short titles. The gender variable does not have a statistically significant effect on the originality / interest attractiveness of the titles found by the viewers, the content reflecting the content and the appropriate length. There is a statistically significant positive correlation between title finding skills reflecting text content with deep understanding of the text. In other words, students who understand the text are more successful in finding titles reflecting the content.

Although it is included in the curriculum, it is seen that the students reflect the content and find it difficult to find interesting titles. For this reason, it is advisable for teachers to make studies on finding titles more frequently in the classroom, to discuss on the topics and to explain the features that will make the title good or bad by introducing good and bad title examples to the class. In addition, teachers should prepare appropriate title-finding questions when preparing the test to understand the text particularly deeply.

Giriş

İnsanlık tarihinde bilgi ve kültürün biriktirilmesine ve aktarımına temel teşkil eden tüm büyük dönüşümlerin yazıyla ilgili olduğu görülmektedir: Bilgiyi konuşma yoluyla aktaran sözlü kültür; yazının bulunmasıyla başlayan el yazmalı eserlere dayalı kültür; 15. yüzyıl ortalarında matbaanın bulunmasını izleyen tipografik (basılı) kültür ve elektrikli telgrafın bulunması ile başlayan elektrik ve elektronik kültür dönemi olarak sıralanabilir (Baldini, 2000). Gerçekten de insanlar yazıyı kullanarak zaman ve mekân sınırlılıklarını aşmış, diğer insanlarla duygu ve düşüncelerini paylaşabilmişlerdir. Bunun yanında olayları not etme, kayıt altına alma, bilgiyi depolama ve koruma imkânını da elde etmişlerdir. Yazı başlangıçta, çevrede bulunan nesnelere örnek alınarak meydana getirilmiştir. Yazının bu ilk döneminde bir şekil/resim bir kelimenin karşılığı olarak kullanılmış, zamanla şekiller heceleri ve sesleri sembolize eder hâle gelmiştir. Çizilen bu işaretler ve şematik biçimler zamanla gelişmiş, değişmiş ve bunun sonucu olarak günümüzde kullanılan farklı alfabeler ortaya çıkmıştır (Başaran ve Karatay, 2005; Donoughue, 2009; Uzar, 1999). Günümüzde yazı üretilen bilgiyi kalıcı hâle getiren ve paylaşılmasını kolaylaştıran vazgeçilmez bir iletişim aracı hâline gelmiştir. Yazıyı en genel tanımla, ağızdan çıkan seslerin oluşturduğu sözcüklerin, kulak ya da jest yardımı olmaksızın, gözle görülebilen, bazen de dokunulabilen işaretler halinde biçimlendirilerek kaydedilmesini sağlayan araç olarak tanımlamak mümkündür (Karaalioglu, 1995; Arseven, 1992).

Etkili bir yazılı iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biridir. Ancak öğrencilerin öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisi ise yazmadır (Çamurcu, 2011). Bunun sebebi yazmanın, yazarken aynı anda kullanılan; tamamı uygulama ile kazanılan; birbirlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen ve ayrı ayrı düşünülüp geliştirilebilen çok sayıda beceriyi ustalıklı kullanmayı gerektirmesidir. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışların birer örüntüsüdür (İşeri ve Ünal 2010). Alfabe bilgisi, kompozisyon bilgisi, dil bilgisi, bilgiyi yapılandırma vb. yazmanın gerektirdiği bilişsel; duyguları anlatan metinler üretirken duygularını tanıma ve anlatabilme duyuşsal ve kalem tutma, oturma, klavye kullanma vb. davranışlar ise psiko-motor becerilere örnek olarak gösterilebilir.

Yazma becerisinin öğretilip geliştirilmesinde temel kazanımlardan biri de kompozisyon bilgisidir. Kompozisyon, bireyin izleyip, işitip, düşünüp ürettiği bilgileri, tutarlı ve bağlaşıklık bir şekilde bir araya getirmesi ve bir eser ortaya koymasınıdır. Her esere bir ad verildiği gibi her kompozisyona da bir ad verilmelidir. Adlandırma, bir varlığı en kısa yoldan, en ayrıntısız ama en etkili şekilde tanıtmaya yoludur. Bu sebepten isim verme işi varlığı en iyi tanıyana, duruma göre anneye, babaya veya mimara, mühendise verilmektedir. Ayrıca adlandırma son derece ciddi bir işidir; keyfi davranılamaz: Bir kıza erkek; bir insana hayvan ismi verilemez. Nasıl ki her varlığı tanıtan bir ismi varsa, her metni tanıtan bir başlığı vardır. Bu sebepten varlıklara isim verilirken dikkat edilmesi gereken ölçütlerle metinlere başlık yazılırken dikkat edilmesi gereken ölçütlerin benzer olduğu söylenebilir.

Bir metne başlık verilirken dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır (Gündüz ve Aktaş, 2002; Arıcı ve Urgan, 2012).

- Bu hususlardan ilki metinle başlığın uyum içinde olmasıdır: Başlığa bakınca metin, metne bakınca başlık akla gelmelidir. Yani başlık metnin içeriğini olabildiğince yansıtmalıdır. En azından başlığı okuyan bir okuyucu, içeriği tahmin edebilmelidir. Ancak başlık ne konudur, ne yazarın konuya yaklaşım biçimidir, ne de anafikirdir. Bu kavramlar arasındaki ilişki şu şekilde ifade edilebilir: Metnin özü özet; özetin özü anafikir; anafikrin en öz hali ise başlıktır. Bu

sebepten yazar için konu ve anafikiri bulduktan sonra başlığı bulmak oldukça kolay olmaktadır. Hatta bazı durumlarda konu başlık olarak da kullanılabilir.

• Başlığın ilgi ve dikkat çekici olması başlıkta aranacak diğer özelliştir. Zira yazıyı okutan nedenlerden biri de yazının başlığıdır. İlginç başlıklar bulmak doğrudan yaratıcılıkla ilgilidir. İlginç bir başlık okuyucuyu meraklandırır, okuyucu bu merak ile yazıyı okur. Ancak başlık orijinal olduğu kadar doğru da olmalıdır. Özellikle bilgi verici metinlerde okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı başlıklar kesinlikle kullanılmamalıdır.

• Başlık yazımında dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da başlığın metnin türüne uygun olmasıdır. Bir düşünce yazısının, bir romanın veya bir şiirin başlığı aynı mantıkla yazılmamalıdır.

- Başlıklar kısa ve öz olmalıdır. Uzun başlıklardan mümkün olduğunca kaçınmak gerekir.
- Başlık mümkün olduğunca metnin ana düşüncesini sezdirmelidir.
- Başlıklandırmada mastar fiil, soyut ifade ve edilgen yapı kullanılmamalıdır.

Çeşitli başlık oluşturma şekilleri vardır. Örneğin yazar başlık oluştururken, ana düşüncedeki konu veya konunun maddesini (Suriye İç Savaşı), yazıda vurgulanan amacı (Barış), sanatlı yazımı (Zeytin Dalı), çarpıcı bir biçimde vurgulamayı (Bebekler Ölsün Mü) kullanabileceği gibi konuyu vurgulayacak özlü bir sözü (İsyah Ahlakı), bir deyim (Filler Tepişir Çimenler Ezilir) de başlık olarak kullanabilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin başlık bulma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri ve kazanım maddeleri de bulunmaktadır. Başlık bulma ile ilgili olarak ilkokul (1-4. Sınıflar) öğretim programında geçen kazanımlar şunlardır:

- Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. (1. sınıf)
- Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. (1. sınıf)
- Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir. (2-3-4. Sınıf)
- Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. (2-3-4. Sınıf)
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. (2-3-4. Sınıf)
- Metinleri oluşturan öğeleri tanır. a) Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir (3. sınıf)
- Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. (4. Sınıf)

Yine 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında başlık bulma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için önerilen etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklere örnek olarak; “Öğrencilerin bilgi edinmek için kütüphanelerden yararlanmaları sağlamalıdır. Ayrıca kitap incelemelerinde içindekiler, başlıklar ve kaynakça kısımlarını okumaları istenmelidir.”, “Metni tanıma, inceleme ve tahmin etme süreçlerinde başlık bulma çalışmaları yapılmalıdır.”, “Okuma sırasında not alırken şöyle bir yol izlenebilir: Metni hızla gözden geçirin; üst başlık, alt başlıklar ve görsellere dikkat ederek metin hakkında genel bir fikir edinin.” vb. gösterilebilir.

Programda yer almasına ve metnin hem yazımında hem de okunup anlaşılmasında kritik bir rolü olmasına karşın ilgili literatürde -ne kompozisyon ve ne de Türkçe öğretimi kitaplarında-başlık nasıl bulunur? İdeal başlığın özellikleri nedir? Başlık bulmak niçin önemlidir? vb. soruların yanıtı nerdeyse yok gibidir. Hatta yakın tarihli birçok ilgili kaynakta başlık isimli bir başlık bulunmamaktadır (Bayram, 2009; Ağca, 2001; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004; Özdemir ve Binyazar, 2002; Ağca, 2006; Kantemir, 1997; Özbay, 2011; Temur ve Çakıroğlu, 2010; Cemiloğlu, 2009; Oğuzkan, 2001; Özdemir, 2002; Yavuz, Yetiş ve Birinci 1999).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin metne buldukları başlıkların yaratıcılık, uzunluk ve içeriği yansıtma açısından uygunluğunu ve öğrencilerin buldukları başlıkların öğrencilerin cinsiyet ve metni anlama durumlarından ne ölçüde etkilendiğini tespit etmektir.

1. Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi betimsel tarama modellerinden ilişkisel taramadır. İlişkisel tarama iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. ilişkisel çözümleme, korelasyon türü ve karşılaştırma olmak üzere iki türlü yapılabilir (Karasar, 2005).

1.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul Esenlerdeki devlet ilkokullarında öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrende bulunan 5 devlet ilkokulundan yansız örnekleme yoluyla seçilen 308, 4. sınıf öğrencisidir.

1.2.Ölçme Aracı

Örnekleme alınan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen bir okuduğunu anlama ve başlık bulma testi uygulanmıştır. Testte, Sandık isimli 410 kelimelik bir hikâye edici metin ve bu metinle ilgili olarak Başaran (2007) tarafından geliştirilen dördü derinlemesine dördü yüzeysel anlam kurmaya dayalı toplam 8 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir okuduğunu anlama testi bulunmaktadır. Ölçme aracında kullanılan metnin başlığını da öğrencilerin bulması istenmiştir. Kullanılan okuduğunu anlama testinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo1. Sandık Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
601	8	4.76	1.87	.621	.699	.77

Tablo 1.'de görüleceği üzere uygulama yapılan 611 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 4.76, testin güçlük indeksi .62, ayırt ediciliği .70 ve güvenilirliği .77 olarak bulunmuştur.

1.3.Uygulama

Ölçme aracı öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçme aracı öğretmenler tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin bulunduğu başlıklar üç alan uzmanı tarafından aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Bu ölçütlere ilgili literatürün taranması sonucu elde edilen bulguların 3 alan eğitimi uzmanı ile

birlikte değerlendirilmesi sonucu ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazdığı başlıklara bu uzmanların üzerinde görüş birliğine vardığı puan verilmiştir.

Çizelge 1. Başlıkları Değerlendirme Kriterleri

Kriter	1 puan	2 puan	3 puan
Uzunluk	Aşırı uzun veya ilgisiz tek kelime	İçeriği yansıtmakla birlikte 4-5 kelime	İçeriği yansıtmak kaydıyla 2-3 kelime
İçeriği yansıtma	İçeriği hiç yansıtıyor	İçeriği okuru yanıtacak şekilde veya az yansıtıyor	İçeriği yanlış anlaşımlara müsaade etmeyecek şekilde yansıtıyor
Yaratıcılık/ilgi çekicilik	Hiç ilginç/orijinal/ilgi çekici değil	Okurda merak uyandırmakla birlikte alışılmış bir şekilde oluşturulmuş/ilginç değil	Okurda merak uyandırmakta ve yaratıcı/ilginç

2. Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde, toplanan veriler tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Bulduğu Başlıkların Yaratıcılık, İçeriği Yansıtma Ve Uzunluk Açışından Değerlendirilmesi

Boyutlar/Öğrencinin Aldığı Puan	Kötü		Orta		İyi	
	f	%	f	%	f	%
Yaratıcılık	52	48.1	38	35.2	18	16.7
İçeriği yansıtma	28	25.9	38	35.2	42	38.9
Uzunluk	16	14.8	36	33.3	56	51.9

Tablo 2. incelendiğinde, öğrencilerin bulduğu başlıkların yaratıcılık açışından 52'sinin (%48.1) kötü, 38'inin (%35.2) orta ve 18'inin (%16.7) iyi düzeyde; içeriği yansıtma açışından, 28'nin (%25.9) kötü, 38'inin (%35.2) orta ve 42'sininin (%38.9) iyi düzeyde ve uzunluk açışından,

16'sının (%14.8) kötü, 36'sının (%33.3) orta ve 56'sının (%51.9) ise iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin başlık bulurken en çok yaratıcı/ilgi çekici başlık bulmada problem yaşadığı ve uygun uzunlukta başlık yazmada ise çok daha az zorlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Başlık Bulma Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkeninden Etkilenme Durumu

Boyutlar Sd=106	Kız (N=64)		Erkek (N=44)		t	P
	X	S	X	S		
Yaratıcılık	1.68	.68	1.68	.82	.039	.969
İçeriği yansıtma	2.03	.81	2.27	.75	1.555	.123
Uzunluk	2.50	.66	2.18	.78	1.965	.093

Tablo 3.'e göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin buldukları başlıkların orijinalliyi/ilgi çekiciliği, içeriği yansıtma ve uygun uzunlukta olma durumları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Başlık Bulma Yeterliliklerinin Metni Anlama Değişkeninden Etkilenme Durumu

Boyutlar N=108	Yaratıcılık	İçeriği yansıtma	Uzunluk	Yüz. an. kurma	Der. anlam kurma	
Yaratıcılık	r	1				
	p					
İçeriği yansıtma	r	-.209	1			
	p	.033				
Uzunluk	r	.113	.173	1		
	p	.243	.073			
Yüzeysel anlam kurma	r	.003	.148	.158	1	
	p	.977	.127	.103		
Derinlemesine anlam kurma	r	-.027	.213*	-.072	.354**	1
	p	.783	.027	.462	.000	

Tablo 4.'te metni yüzeysel ve derinlemesine anlamının metne orijinal/ilgi çekici, içeriği yansıtan ve uygun uzunlukta başlık bulmayla ilişkisi gösterilmektedir. Tabloya göre metni derinlemesine anlamayla içeriği yansıtan başlık bulma arasında düşük düzeyde ancak istatistikî olarak manidar pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=213$; $p<.05$]. Bu bulgu metni derinlemesine anlayan öğrencilerin metnin içeriğini yansıtan başlık bulmada daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda öğrencilerin metne uygun başlık bulma hususunda en çok orijinal/ilgi çekici başlık bulmada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler metnin içeriğini yansıtan başlık bulmada daha az zorlanmaktadır. Öğrencilerin kısa başlık yazmada ise neredeyse hiç zorlanmadıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin buldukları başlıkların orijinalliği/ilgi çekiciliği, içeriği yansıtmaya ve uygun uzunlukta olma durumları üzerinde istatistikî olarak manidar bir etkisi yoktur. Öğrencilerin metni derinlemesine anlamasıyla metin içeriğini yansıtan başlık bulma becerileri arasında istatistikî olarak manidar pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Yani metni iyi anlayan öğrenciler içeriği yansıtan başlık bulmada daha başarılıdır.

Bu durumun ortaya çıkması programın yapısı ve öğretmen yeterlilikleri açısından ayrı ayrı değerlendirilebilir. Öğretmenlerin programın program hakkındaki görüşlerinin alındığı çalışmalarda, hiçbir öğretmenin “başlık bulma becerisiyle” ilgili olumlu veya olumsuz görüş bildirmedikleri görülmektedir. Programla ilgili öğretmenler daha çok ders kitapları içindeki metinlerin içerikleri, hizmet içi kursların yeterliliği ve okulun/sınıfın fiziki şartları hakkında görüş bildirmektedirler. Bu durum öğretmenlerin bu beceri ve ilgili kazanımları diğer kazanımlar kadar önemsemediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca programa ilişkin çalışmalarda da başlık bulma becerisiyle ilgili hususlara dikkat çekilmediği görülmektedir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010; Yıldırım, Kandemir, Çınar ve Durak,2017; Epçaçan ve Erzen, 2008; Gömleksiz ve Kan 2007; Akkaya, ve Susar, 2007; Akkaya ve Susar, 2010; Atik ve Aykaç, 2017) Yine ilgili Türkçe literatür ve lisansüstü tezler tarandığında öğrencilerin başlık bulma becerisi yahut başlık bulmayla ilgili sınıf içi etkinliklere ilişkin çalışmaların olmadığı da görülmektedir.

Müfredatta yer almasına karşın öğrencilerin içeriği yansıtan ve ilginç başlık bulmada oldukça zorlandıkları görülmektedir. Bu sebepten öğretmenlerin sınıfta daha sık başlık bulma çalışmaları yapmaları, bulunan başlıklar üzerinde tartışmaları ve sınıfa iyi ve kötü başlık örnekleri getirerek başlığı iyi veya kötü yapacak özellikleri öğrencilere anlatmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmenler, metni özellikle derinlemesine anlamayı amaçlayan test hazırlarken uygun başlık bulma soruları hazırlamaları önerilebilir. Başlık bulma becerisi ile ilgili yapılacak akademik çalışmaların da hem öğretmen hem de öğrencilere bu becerinin kazandırılması sürecinde faydalar sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Ağca, H. (2001). Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Ağca, H. (2006). Yazılı Anlatım. Ankara: Gündüz Yayıncılık
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı F. (2007). Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Milli Eğitim, 174.
- Akkaya, N. Ve Susar Kırmızı F. (2010). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Milli Eğitim, 185.
- Arıcı, A. F. Ve Ungan, S. (2013). Yazılı Anlatım. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arseven, C. (1992). Yazı. Sanat Ansiklopedisi V. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 141.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi, 18 (3), 586-907
- Baldini, M. (2000). İletişim Tarihi, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Başaran, M. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlere İlişkin Tercihleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik El Yazısı Öğretimi. MEB Dergisi, 168, 48-60
- Bayram, Y. (2009). Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2009). Türkçe Yazılı Anlatım Ve Anlatım Teknikleri Öğretimi. Bursa: Alfa Aktüel
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29, 503-518
- Donoughue, C. (2009). Yazının öyküsü. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(1) 182-202.
- Gömlüksiz M. N. ve Kan A. Ü. (2007), Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke Ve Yaklaşımlar. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 5(2), 60-66.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Turkish Studies, 5(4), 1135-1173.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). yazma eğilimi ölçeğinin türkçeye uyarlanması. Eğitim ve Bilim, 35 (155), 104-117.
- Kantemir, E. (1997). Yazlı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Engin Yayınları
- Karaaliolu, S. K. (1995). Sözlü yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayınları.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). Yazlı Ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayınları.
- Oğuzkan, A. (2001). Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri. Ankara: MEB Yayınları
- Özby, M. (2011). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2002). Yazma Öğretimi ve Yazma Sanatı. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Özdemir, E. (2002). Yazınsal Türler. Ankara: Bilgi Yayınları
- Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (1999). Üniversite Türk Dili Ve Kompozisyon Dersleri. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. Ve Durak, M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi. 5(2), 135-154.
- Uzar, N (1999). Türkiye’de ilköğretim basamağında yazı eğitimi ve yazı öğretimi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.



Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğini Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

Turkish Adaptation Study of Attitudes towards Mathematics in Secondary School Students

Özgür Şen*

Öz

Bu çalışmada, Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Çalışma, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 878 ortaokul öğrencisinden alınan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanarak ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin özgün formu 19 maddeden oluşmaktadır. Analizler doğrultusunda 1 madde ölçekten çıkarılarak Türkçe'ye uyarlamasında 18 madde yer almıştır. Çalışmanın sonucunda, uyarlaması yapılan ölçeğin faktör yapısı, özgün yapısıyla tutarlı 3 faktörlü (öz benlik, matematiğin algılan kullanışlılığı, ilgi) model oluşturduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin literatürde istenilen uyum indekslerini sağlamaktadır. Güvenirlik çalışmasına göre ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, uyarlanan ölçeğin ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek için alternatif, kullanışlı, uygulanması kolay, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, ölçek uyarlama, matematik, tutum.

Abstract

This is a study of adaptation of the Scale for Assessing Attitudes towards Mathematics in Secondary Education (SATMAS) developed by Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego (2016) into Turkish. The study was conducted with data collected from 878 secondary school students. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were done so as to analyse the construct validity of the scale. The scale in its original form contained 19 items. In consequence of the analyses, one of the items was removed from the scale and thus the Turkish version of the scale contained 18 items. The factor structure formed a 3-factor model consistent with the original structure of the scale and with its items. Confirmatory factor analysis had the fit indices for the scale demanded in the literature. The Cronbach's Alpha was calculated as 0.91 for the scale. The results obtained demonstrated that the scale was a useful, easy to use, valid and reliable instrument in assessing secondary school students' attitudes towards mathematics.

Keywords: Secondary school students, adaptation of scale, mathematics attitude.

* (Dr. Öğretim Üyesi); Yozgat Bozok Üniversitesi, senozgur@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8177-0984

Extended Summary

Purpose and Significance:

A review of relevant literature makes it clear that the number of valid and reliable scales prepared to assess especially secondary school students' attitudes is very small. This study aims to adapt the scale for Assessing Attitudes towards Mathematics in Secondary Education (SATMAS) developed by Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego (2016) into Turkish and to develop a valid and reliable instrument to evaluate secondary school students' attitudes towards mathematics.

The scale in its original form included three factors- namely, 1) self-concept, 2) perceived usefulness of mathematics, and 3) interest. The original scale was developed by administering it to 792 secondary education students whose age was 13.96 on average (sd=1.09). The Cronbach's Alpha coefficient for the overall scale was found as .92.

Method

This study employs survey model, which is one of qualitative research methods. Survey models, which aim to describe a past state or a current state as it is, intend to make a generalization based on the whole population or on a group taken from the population (Karasar, 2005). The study included 878 secondary school students 53% (n=465) of whom were girls and 47% (n=413) of whom were boys. Of the participants, 16,9% (n=148) were the fifth graders, 31,8% (n=279) were the sixth graders, 28,7% (n=252) were the seventh graders and 22,6% (n=199) were the eighth graders. 320 students' views were consulted for exploratory factor analysis, 344 students' views were consulted for confirmatory factor analysis and 214 students' views were consulted to validate the scale.

Prior to adaptation work, the author was contacted and the necessary permission was obtained for the study. A group of five experts two of whom were educators in mathematics, one of whom was a mathematics teacher and two of whom were trainers in English Language Teaching took part in the adaptation work.

Results

Following Bartlett's sphericity test, [$\chi^2 = 3669.296$; $sd = 171$; $p=0.000 < 0.1$] was found. According to the data, it was concluded that the scale was appropriate for factor analysis. EFA results indicated that the scale had three factors whose eigenvalues were bigger than 1- as in its original version. Item 19 was excluded from the analyses since the difference between loads was smaller than 1 (.457-.036). The eigenvalues for the factors were 7.409; 2.763 and 1.815, respectively. The three factors explained 66,59% of the total variance. Exploratory factor analysis result showed that the structure of the original scale and the adapted scale were fully consistent in the number of factors and in items. Item factor loads ranged between .62 and .84.

According to confirmatory factor analysis results, the fit indices for the scale were calculated as [$\chi^2 = 347.740$; $sd=132$, $p=.000$; $\chi^2 \div sd = 2.634$; $CFI = .951$; $GFI = .902$; $NFI = .923$; $AGFI = .873$; $RMSEA = .069$]. Thus, it was found that the three-factor scale confirmed the fit indices necessary for confirmatory factor analysis.

Item total correlations for the items in the scale ranged between .447 and .812 and the t-values for the score averages of top 25% and bottom 25% groups were significant ($p < .001$) for all items. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .91 for the whole scale.

Discussion and Conclusion

It was concluded according to the analysis results that the factor structure and items of the scale in the adaptation version agreed with the ones in the original version. The factors in the scale were self-concept (items 1, 2, 3, 4, 5, 6 and 7); perceived usefulness (items 8, 9, 10, 11 and 12) and interest (items 13, 14, 15, 16, 17 and 18). Considering the reliability and validity evidence of the scale, Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego (2016) state that the scale is a promising instrument in assessing secondary education students' attitudes towards mathematics. This can also be said for the Turkish adaptation of the scale. It may be said that the Turkish version of the scale will contribute to the literature in that it is easy to use, it does not take much time and that the items in the scale are comprehensible. This study demonstrated that the adapted scale was a valid and reliable instrument in assessing secondary school students' attitudes towards mathematics.

Giriş

İnsan kimliğinin merkezi parçalarından biri tutumdur (Bohner & Wänke, 2002). Tutum insan, nesne, kavram veya durumlara yönelik olarak olumlu ya da olumsuz yanıt vermek için öğrenilen eğilimlerdir (Yıldız & Turanlı, 2010). Aslında bir tepki hazırlığı gibi düşünülen tutum bir davranış değil, davranışın ön koşulu olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 1981, s.9). Krech & Crutfield (1980), tutumu bireyin dünyasındaki bir olaya karşı bilşisel, algısal ve güdüsel süreçlerin kesintisiz devam eden bir örgütlenmesi olduğunu söylemektedir (Akt, Tavşancıl, 2010, s. 67). Aynı zamanda, tutum, öğrenmenin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Genel olarak tutumlar olumlu olarak görülürler. Bireylerin duygu, inanç, değer ve davranışlarını kapsayarak öğrenme ve öğretme süreci üzerinde etkili olan düşünme, davranış ve davranış tarzlarını etkilemektedirler (Akinoso, 2017).

Matematik eğitimi için, öğrencilerin matematik dersi ve duyguları ile ortaya çıkan matematiğe yönelik tutumları büyük önem taşımaktadır (Nazlıçipek & Erkin, 2002). Ayrıca, öğrencilerin matematik dersi ile ilgili olarak yaşadıkları tecrübeler, matematiğe yönelik olarak olumlu ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Kocakaya, Okuyucu, Öner & Uzunyol, 2018). Bu bakımdan, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum oluşturma, varolan tutumlarını geliştirme, koruma ve güçlendirmeleri büyük önem taşımaktadır (Sezgin-Memnun, 2015). Matematiğe yönelik tutum, matematiğe olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt verme yatkınlığı olarak tanımlanır (Moenikia & Zahed-Babelan, 2010). Tutum, matematik öğrenme ve öğretme sürecinde hayati bir rol oynamakla beraber öğrencilerin matematik alanındaki başarılarına etki etmektedir (Farooq & Shah, 2008). Çocukların matematiğe yönelik tutumları kendi matematiksel yeterliliklerini algılamalarını büyük ölçüde etkilemekte, matematik performansları üzerinde derin bir etki yaratmaktadır (Soni & Kumari, 2017). Matematiğin pek çok kişi için zor ve algılanması karmaşık bir ders olarak düşünülmesinin, bireylerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyebileceği kaçınılmazdır. Ortaokul matematik dersi öğretim

programları, öğrencilerin matematiğe özgüvenli bir yaklaşım sergilemelerini aynı zamanda olumlu tutum geliştirmelerini amaçlar (MEB, 2009, 20013, 2017).

Tutum, başarıyı etkileyen faktörlerden biridir (Mohamed & Waheed, 2011). Aiken (1970), ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile matematik başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğunu, Ma (1997) olumlu tutuma sahip öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca alan yazınındaki birçok çalışma matematik başarıları ile tutum arasında güçlü bir ilişki olduğunu destekler niteliktedir (Bramlett & Herron, 2009; Lipnevich, Preckel & Krumm, 2016; Ma & Kishor, 1997; Schenkel, 2009). Ancak, bu durumun aksi sonuçlarının elde edildiği çalışmalarda bulunmaktadır. Örneğin; Peker ve Mirasyedioğlu (2003), yapmış oldukları çalışmada matematiğe yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme süreci içinde büyük önem taşıyan matematiğe karşı tutum, etkili bir biçimde ölçülmesi gerekir (Nazlıççek & Erkin, 2002). Çünkü, matematiğe yönelik tutum, birey tarafından inanç ve tecrübe ile kazanılan, ancak değiştirilebilen bir tavidir (Eshun, 2004). Matematik dersine yönelik tutumun ölçülebilir olması bu nedenle tespit edilen eksikliklerin belirlenmesi matematik dersine olan başarının atmasında etkili olabilir (Önal, 2013; Yıldız & Turanlı, 2010).

Matematik alanında yurt dışında ve ülkemizde öğretmen adayları ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla pek çok tutum ölçeği geliştirme çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Erol (1989), lise öğrencilerinin matematiğe karşı tutumunu ölçmeye yönelik 70 madde, 6 boyut, 4'lü likert tipi; Aşkar (1986), öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumunu ölçmek amaçlı 20 maddeden (10 olumlu, 10 olumsuz) oluşan 5'li likert tipi; Duatepe & Çilesiz (1999), üniversite öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını saptamak amaçlı 38 madde, 4 boyut, 5'li likert tipi; Turanlı, Karakaş-Türker & Keçeli (2008), eğitim fakülteleri müferradı içerisinde yer alan matematik alan derslerine ilişkin tutumu belirlemeye yönelik 20 madde tek boyutlu; Gülten & Derelioğlu (2006), öğretmenlerin matematik öğretmeye ilişkin tutumlarını ölçen 32 madde, 4 faktörlü; ortaokul öğrencileri için Önal (2013), 22 madde, 4 faktör, 5'li likert tipi matematik tutum ölçeği; Karakaş-Türker & Turanlı (2008), matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amaçlı 18 madde, tek faktör, 5'li likert tipi, Demir (2004), sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla 32 madde, 3 faktör; Cansız-Aktaş & Aktaş (2013), lise öğrencilerinin geometriye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 24 madde, 4 faktör, 5'li likert tipi; Bulut, Ekici, İşler & Helvacı (2002) bireylerin geometri dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amaçlı 17 madde, 3 faktör, 5'li likert tipi; Duatepe & Ubuz (2007), ortaokul öğrencilerinin geometri dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 12 madde, 2 boyut, 5'li likert tipi; Bal & Karacaoğlu (2015), ortaokul öğrencilerinin cebir konusuna yönelik tutumlarını belirlemek amaçlı 25 madde, 2 faktör, 5'li likert tipi şeklinde ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirmişlerdir.

Yurt dışında, tutum ölçeği geliştirme çalışmalarından 108 madde, 9 faktörden oluşan Fennema-Sherman (1976) matematik tutum ölçeği kullanılarak yapılan araştırmaların çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir (Tapia & March, 2004). Ayrıca matematiğe yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmaları (Adelson & McCoach, 2011; Aiken & Dreger, 1961, 1974; Michaels & Forsyth, 1977; Palacios, Arias & Arias, 2014; Tahar, Ismail, Zamani & Adnan, 2010) literatürde yer almaktadır. Bunun yanında farklı ülkelerde geliştirilmiş olan tutum ölçeklerinin dilimize uyarlama çalışmaları mevcuttur. Örneğin; Tabuk & Hacıömeroğlu (2015), Tapia (1996)

tarafından geliştirilen ve Hacıömeroğlu (2017), Lim ve Chapman (2013) tarafından uyarlaması yeniden yapılan tutum ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır.

Bu çalışmada, Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego (2016) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Scale for Assessing Attitudes towards Mathematics in Secondary Education (SATMAS))”nin Türkçe’ye uyarlanması hedeflenmiştir. Genel olarak bakıldığında özellikle ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış tutum ölçeği çalışmalarının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Böylelikle ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir alternatif bir ölçme aracını Türkçe’ye uyarlanarak literatüre kazandırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Geçmiş veya mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen tarama modelinde, evrenin tümü veya evrenden alınacak bir grup üzerinden genel bir yargıya varmak hedeflenmektedir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında üç farklı ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında öğrenimine devam öğrencilerinden toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin temel alındığı araştırmaya 465 (%53) kız ve 413 (%47) erkek olmak üzere 878 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Sınıf düzeyi	F	%
5. sınıf	148	16,9
6. sınıf	279	31,8
7. sınıf	252	28,7
8. sınıf	199	22,6
Toplam	878	100
Cinsiyet		
Kız	465	53
Erkek	413	47
Toplam	878	100

Katılımcı öğrencilerin %16,9 (n=148) u beş, %31,8 (n=279) i altı, %28,7 (n=252) si yedi ve %22,6 (n=199) sı sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Açıklayıcı faktör analizi için 320, doğrulayıcı faktör analizi için 344 ve geçerlilik çalışması için 214 ortaokul öğrencisinden alınan veriler kullanılmıştır.

Ölçeğin Özgün Formu

Ölçeğin özgün formu öz benlik, matematiğin algılan kullanışlılığı ve ilgi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formu yaş ortalamaları 13,96 (sd=1.09) olan 792 ortaokul öğrencisine uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçekte, katılımcılar her maddeye katılma derecesine göre 0 (kesinlikle katılmıyorum) ile 10 (kesinlikle katılıyorum) arasında puanlar vermektedir.

Öz benlik (Student’s math self-concept): Matematiği öğrenme ve kullanma becerisine ilişkin öğrencilerin düzeylerini belirler (ör. Matematik problemlerini çözemiyorum). Bu boyuttan

yüksek puan alan öğrenci matematik ile ilgili görevleri anlama ve çözme yeteneğine sahip iken düşük puan alan bir öğrencinin ise matematiği anlama ve yapma kabiliyetinin düşük olduğu düşünülür.

Matematiğin algılan kullanışlılığı (Perceived usefulness of mathematics): Öğrencilerin matematiğe olan dış kaynaklı değerini ölçer. Bu boyut, öğrencilerin mevcut ve gelecekteki hedeflerinin yanı sıra okul, meslek ve günlük hayatla ilgili olarak matematiğin uygulanabilirliği hakkındaki inançlarını ölçmektedir (ör. Matematiği öğrenmek, gelecekteki kariyerim için önemlidir.). Bu nedenle, bu boyutta yüksek puan alan bir öğrenci hem mevcut hem de gelecekteki hedefleri için matematiği çok yararlı buluyor iken düşük puan alan bir öğrenci hem şimdiki hem de gelecekteki hedefleri için matematiğin faydasına inanmamaktadır.

İlgi (Interest for mathematics): Öğrencilerin matematik öğrenmek için sahip oldukları ilgi düzeylerini belirtir (ör. Matematik problemlerini çözerken zaman hızlı geçiyor.). Bu boyuttan yüksek puan alan bir öğrenci, matematik öğrenmeye büyük ilgi duyar. Diğer taraftan, düşük puan alan bir öğrenci, matematik öğrenmeyi zevkli değil, sıkıcı bulmaktadır (Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego, 2016).

Ölçeğin uyarlama çalışmasına başlamadan önce yazarla iletişime geçilerek yapılacak çalışma için gerekli izin alınmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu amaçla, alanında uzman iki matematik eğitimcisi, bir matematik öğretmeni ve iki İngiliz dili eğitimi alanında eğitmen olmak üzere beş kişilik grup uyarlama çalışmasına katılmıştır. Bu çalışma sırasında, çalışma grubu ölçeğin özgün şekline dikkat ederek ifadelerin açık ve anlaşılır olması için gerekli özeni göstermeyi amaçlamıştır. Uzman grubunun yaptığı çalışmalarda uyuşmanın sağlandığı noktada ölçek maddelerine son hali verilerek en uygun çeviri formu elde edilmiştir. Son olarak ölçek maddelerindeki yazım, noktalama ve anlam bakımından düzenlemeleri yapması için alanında uzman bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları

“Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” nin faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olup olmadığına anlaşılması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Bu amaçla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve bu değer .91 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .90 üzerinde olması “mükemmel” olarak yorumlanmaktadır (Çokluk ve ark, 2016). Bartlett küresellik testi sonucundan [$\chi^2 = 3669.296$; $sd = 171$; $p=0.000 < 0.1$] elde edilmiştir. KMO değerinin .60 dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2006). Bu bulgular, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalinde olduğu gibi özdeğeri 1'den büyük olan üç faktör altında toplandığını göstermiştir. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .32 nin üzerinde olduğu ancak 19. maddenin faktör yük değeri .393 ve iki farklı faktör altında binişik olduğu sonucua ulaşılmıştır. 19. madde için yük değerleri arasında fark .1'den ($.457-.421=.036$) küçük olduğundan analize bu madde dışarıda bırakılarak

devam edilmiştir. Faktörler için öz değer sonuçları 7.409; 2.763; 1.815 şeklindedir. Açıkladıkları varyans miktarları birinci faktör tek başına toplam varyansın %41,15'i, birinci ve ikinci faktörler %56,50'sini, üç faktör toplam varyansın %66,59'unu açıklamaktadır. Aşağıdaki Tablo 2 ölçeğin faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonu hakkında bilgileri sunmaktadır.

Tablo 2. “Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” Faktör Yükleri ve MaddeToplam Korelasyonu

Madde No	İfadeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Korelasyon
m15	Matematik çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	.830			.580
m16	Matematik çalışmak eğlencelidir.	.788			.713
m17	Matematik problemlerini çözerken zaman hızlı geçiyor.	.762			.519
m13	Matematik çalışmayı seviyorum.	.754			.793
m18	Matematik eğlencelidir.	.721			.759
m14	Matematiği seviyorum.	.626			.790
m2	Çok fazla çaba sarf etmeme rağmen matematiği anlayamıyorum.		.848		.657
m6	Ne yaparsam yapayım, matematikten düşük not alıyorum.		.794		.633
m7	Matematik öğrenmek bana her zaman zor gelmiştir.		.794		.706
m1	Sınıf arkadaşlarımla matematik problemleri ve sorularını çözerken kendimi onlara göre daha yetersiz hissediyorum.		.789		.554
m5	Matematik problemlerini çözemiyorum.		.734		.609
m3	Matematik zor bir derstir.		.732		.657
m4	Matematik öğrenmeye yetenekli olduğumu düşünmüyorum.		.676		.664
m9	Her insanın matematik öğrenmeye ihtiyacı vardır.			.848	.550
m11	Toplumların gelişmesi için matematik önemlidir.			.837	.560
m10	Yaşam için matematik gereklidir.			.779	.569
m12	Matematiği öğrenmek, gelecekteki kariyerim için önemlidir.			.651	.473
m8	Matematik yararlı bir derstir.			.746	.649
	Özdeğerler	7.409	2.763	1.815	
	Açıklanan toplam varyans (%)	41.15	56.50	66.59	

Tablo 2 incelendiğinde ölçekteki madde faktör yük değerleri .62 ile .84 arasında değişmektedir. Madde faktör yük değerleri .40 ve üzeri “çok iyi”, .70 ve üzeri “mükemmel” olarak değerlendirilir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bu durumda, maddelere ait faktörler yük değerleri arasında güçlü ilişki olduğunu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek geliştirme ve geçerlilik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizine başvurulmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde amaç, önceden belirli yada kurgulanmış bir yapıyı doğrulamaktır

(Bayram, 2016). Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin uyum indeksleri [$\chi^2 = 347.740$; $sd=132$, $p=.000$; $\chi^2 \div sd= 2.634$; $CFI = .951$; $GFI = .902$; $NFI = .923$; $AGFI = .873$; $RMSEA = .069$] olarak hesaplanmıştır. Kabul gören uyum indeksi kriterlerine bakıldığında; ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı 2.634 olarak bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3'ten küçük olması mükemmel uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). CFI değerinin $\geq .95$ olması mükemmel, NFI değerinin $\geq .90$ olması iyi uyum (Tabachnick & Fidell, 2001) ve GFI değerinin $\geq .90$ olması iyi uyum olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Buna göre .951 olarak hesaplanan CFI değeri mükemmel, .923 olarak hesaplanan NFI değeri iyi ve .902 olarak hesaplanan GFI değerinin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci & Demirel, 2004). RMSEA değeri .069 olarak hesaplanmış olduğundan kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre üç faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin doğrulamalı faktör analizi için gerekli olan uyum indeks değerlerini sağladığı görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışması Sonuçları

“Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” nin iç güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bunun için önce ölçeğin madde toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Madde toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediği ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri ve ölçek faktör puanlarının alt %25 ve üst %25'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığına ait ilişki t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3. “Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” nin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t (alt %25-üst %25)	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t (alt%25-üst%25)
m1	.622	-12.80*	m10	.683	-13.58*
m2	.695	-13.48*	m11	.701	-13.68*
m3	.730	-15.00*	m12	.671	-12.20*
m4	.698	-13.19*	m13	.784	-16.23*
m5	.670	-12.27*	m14	.812	-18.76*
m6	.647	-13.14*	m15	.447	-9.41*
m7	.618	-10.61*	m16	.754	-16.16*
m8	.752	-14.81*	m17	.516	-9.45*
m9	.688	-13.21*	m18	.745	-16.45*

* $p < .001$

Tablo 3’ü değerlendirildiğinde ölçek maddeleri için madde toplam korelasyonunun .447 ile .812 arasında değiştiği ve alt %25-üst %25’lik grupların puan ortalaması arasında yapılan t testi sonuçlarının tüm maddeler için anlamlı ($p < .001$) olduğunu görülmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmış olup orijinal ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92’dir. Ölçeğin “Öz benlik” alt boyutunda 7 madde (1;2;3;4;5;6;7), “Matematiğin algılan kullanılabilirliği” alt boyutunda 5 madde (8;9;10;11;12) ve “İlgi” alt boyutunda 6 madde (13;14;15;16;17;18) bulunmaktadır. Çalışma sonucunda ölçeğin alt boyutları için sırasıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .89; .87; .89 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Yáñez-Marquina & Villardón-Gallego (2016) tarafından geliştirilen “*Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği*” Türkçe’ye uyarlayarak ortaokul öğrencileri için kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla başvurulmuştur. Özgün ölçekte yer alan 19. madde iki farklı faktör altında binişik olduğundan ölçekten çıkarılarak analize 18 madde üzerinden devam edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin özgün ölçekle uyuşan faktör yapısında olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, modelin uyum indeks değerlerinin literatürde aranan niteliklerde olduğu ve iyi düzeyde uyum sağladığı sonucunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla, ölçek faktör puanlarına göre alt %25 ve üst %25 ‘lik puan aralığındakilerin madde puan ortalaması arasındaki farkın ilişkisiz t-testi sonucu tüm maddelerin $p < .001$ için anlamlı bulunmuştur.

Analizler, ölçeğin özgün hali ile örtüşen öz benlik (7 madde), matematiğin algılan kullanışlılığı (5 madde) ve ilgi (6 madde) olmak üzere, üç faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiştir. Önal (2013) ın ortaokul öğrencileri için geliştirdiği ölçek ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik alt boyutlarını içermektedir. Bu çalışmada uyarlaması yapılan ölçek ise farklı alt boyutları içermektedir. Böylelikle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyebilecek olan faktörler farklı boyutlar dikkate alarak değerlendirilebilecektir. Yáñez-Marquina ve Villardón-Gallego (2016), ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik sonuçlarını göz önüne aldıklarında, ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını değerlendirmek için umut verici bir araç olduğu söylemektedirler. Bu sonucun Türkçe’ye uyarlaması yapılan ölçek için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan uyarlaması gerçekleştirilen bu ölçeğin öğrencilerimiz için uygulanması kolay olması, zaman almaması ve maddelerinin anlaşılır olması açısından literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Arıcı (2013), öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde hangi etmenlerin etkili olduğunun tespit edilmesinin, öğrencilerin olumlu tutum geliştirme çabalarına yardımcı olacağını belirtmektedir. Katrancı ve Şengül (2019), tutumları değiştirmek için eğitimin önemli bir araç olduğunu belirtmek ile birlikte öğrenci tutumlarını ve nasıl ölçmemiz gerektiğini bilmek eğitimin kalitesini artırmakta etkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, ölçeğin alt faktörlerinin incelemiş olduğu yapıların öğrencilerin matematiğe olan tutumlarının tespitinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış halinin Cronbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmış olması ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Türkçe’ye uyarlanan “*Ortaokul Öğrencileri için Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği*” nin ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kaynakça

- Adelson, J. L. & McCoach, D. B. (2011). Development and psychometric properties of the math and me survey: Measuring third through sixth graders' attitudes toward mathematics. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(4), 225-247.
- Aiken, L. R. Jr. (1970). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.
- Aiken L. R. & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational psychology*, 52(1), 19-24.
- Akinoso, S. O. (2017). Students attitude to mathematics as correlates to attitude and performance in chemistry. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 8, 40-45.
- Arıcı, Ö. (2013). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin ölçeklenmesi çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 25-40.
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert-tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- Bal, A. P. & Karacaoğlu, A. (2105). An attitude scale improving study in the context of elementary school algebra course. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1258-1271.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. Psychology Press.
- Bramlett, D. C. & Herron, S. (2009). A study of African-American College students' attitude towards mathematics. *Journal of Mathematical Sciences & Mathematics Education*, 4(2), 43-51.
- Bulut, S., Ekici, C., İşler, A. İ. & Helvacı, E. (2002). Geometriye yönelik bir tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 3-7.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cansız-Aktaş, M. & Aktaş, D. Y. (2013). The development of a current attitude scale towards geometry. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 7(2), 225-247.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: Spss Ve Lisrel Uygulamaları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. K. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 162-170.
- Duatepe, A. & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45-52.

- Duatepe, A., Ubuz, B. (2007). The development of a geometry attitude scale. *Academic Exchange Quarterly*, 11(2), 679-685.
- Erol, E. (1989). Prevalence and correlates of math anxiety in Turkish high school students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Eshun, B. (2004). Sex-differences in attitude of students towards mathematics in secondary schools. *Mathematics Connection*, 4(1), 1-13.
- Farooq, M. S. & Shah, S. Z. U. (2008). Students' attitude towards mathematics. *Pakistan Economic and Social Review*, 46(1), 75-83.
- Gülten D. Ç. & Derelioğlu, Y. (2006). Öğretmen adaylarının matematik öğrenmeyi öğretmeye ilişkin tutumlarını incelemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 103-111.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Reliability and validity study of the attitude towards mathematics instruments short form. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 84-99.
- Karakaş-Türker, N. & Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Katranacı, Y., & Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözüme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 44(197),1-24.
- Kline, R. B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kocakaya, S., Okuyucu, M. A., Öner, M. & Uzunoğlu, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına etki eden değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 495-524.
- Lipnevich, A. A., Preckel, F. & Krumm, S. (2016). Mathematics attitudes and their unique contribution to achievement: Going over and above cognitive ability and personality. *Learning and Individual Differences*, 47, 70-79.
- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 221-229.
- Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics education*, 28(1), 26-47.
- MEB (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı.
- MEB (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

- Michaels, L. A. & Forsyth, R. A. (1977). Construction and validation of an instrument measuring certain attitudes toward mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 37(4), 1043-1049.
- Moenikia, M. & Zahed-Babelan, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537-1542.
- Mohamed, L. & Waheed, H. (2011). Secondary students' attitude towards mathematics in a selected school of Maldives. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(15), 277-281.
- Nazlıççek, N. & Erkin, E. (2002). İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 860-865.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.
- Palacios, A., Arias, V. & Arias, B. (2014). Attitudes towards mathematics: Construction and validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91.
- Peker, M. & Mirasyedioğlu, S., (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Schenkel, B. D. (2009). *The impact of an attitude toward mathematics on mathematics performance*. Doctoral dissertation, Marietta College.
- Sezgin-Memnun, D. (2015). Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematik hakkındaki inanç ve tutumlarının nitel ve nicel analizi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 23-42.
- Soni, A. & Kumari, S. (2017). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(2), 331-347.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Ally and Bacom.
- Tabuk M. & Hacıömeroğlu, G. (2015). Turkish adaptation of attitude towards mathematics instrument. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 245-260.
- Tahar, N. F., Ismail, Z., Zamani, N. D. & Adnan, N. (2010). Students' attitude toward mathematics: The use of factor analysis in determining the criteria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 476-481.
- Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 16-22.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın.

- Turanlı, N., Karakaş-Türker, N. & Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayını.
- Yáñez-Marquina, L. & Villardón-Gallego, L. (2016). Attitudes towards mathematics at secondary level: Development and structural validation of the scale for assessing attitudes towards mathematics in secondary education (SATMAS). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 557-581.
- Yıldız, S. & Turanlı, N. (2010). Öğrenci seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 361-377.



Bilim-Toplum İlişkileri Bağlamında Bilim Merkezleri ve Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme

Evaluation on Science Centers and Effects in the Context of Science-Society Relations

Kasım Karaman*

Öz

Bilgi toplumunun inşasında önemli katkılar sağlayan bilim merkezleri, 1960-70'lerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Bilim merkezleri, çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik sergiler ve uygulamalarla toplumun tüm kesimlerine bilimi sevdirmeyi amaçlar. Diğer taraftan bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek Dünya ile entegre bir toplum oluşmasına önemli katkılar sunar. Bilim merkezleri öğrenciler için etkili bir okul dışı öğrenme ortamı oluşturarak, öğretmenler için de hem öğretme becerilerinin artmasına hem de öğretme motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olur. Bilim merkezleri öğretmen ve öğrencilerle birlikte yetişkinleri de bilgi toplumları için önemli olan hayat boyu öğrenme kavramıyla tanıştırma işlevini de gerçekleştirir. Nitel yöntemin tercih edildiği ve ilgili literatürden elde edilen verilerin değerlendirildiği bu çalışma, bilim-toplum ilişkileri bağlamında, bilgi toplumu olma sürecinde 1900'lü yıllardan itibaren gelişmeye başlayan bilim (teknoloji) merkezlerinin bu süreçteki etkilerini çeşitli boyutlarıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede bilim merkezlerinin Dünya'da ve Türkiye'de tarihsel gelişimi, sınıflandırılması, bilim toplum ilişkilerine katkıları, bilim merkezlerinin informal eğitim alanındaki yansımaları ve yapılan akademik çalışmalarda elde edilen bireysel, toplumsal etkileri ortaya koymaktır. Bilgi toplumunda bilim-toplum ilişkilerinin düzenlenmesi ve sürdürülmesi bağlamında, bilim merkezlerine olan talebi de artırmıştır. Her yaştan ve her meslekten ziyaretçilerin çeşitli amaçlarla ziyaret ettikleri bu merkezler, giderek farklı alanları kapsayan tematik ve etkileşimli merkezler olarak cazibe merkezleri olmaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim merkezi, bilim-toplum, eğitim, bilgi toplumu

Abstract

Science centers which make significant contributions to the construction of information society began to become widespread in 1960-1970s. Science centers aims to popularize science for all segments of society through exhibitions and practices aimed at children, youth and adults. On the other hand, they make significant contributions to the formation of a society which is integrated with the world by closely following scientific and technological developments. While science centers create an effective out-of-school environment for students, they help to promote both teachers' teaching skills and their motivation to teach. They also fulfill the function of introducing teachers and students to the concept of lifelong learning which is important for information society. This study, in which the qualitative method is preferred and the data obtained from the relevant literature is evaluated, aims to evaluate the impacts of science (technology) centers in the process of becoming an information society in the context of science-society relations since the 1900s. In this context, this study aims to reveal the scientific centers of historical development in the world and in Turkey, classification, science-society relationship to the contribution of science centers obtained in the reflection and the results of the academic studies on informal education in terms of individual and social impacts. In the context of organizing and maintaining science-society relations in the information society, the demand for science centers has increased. These centers, which are visited by visitors of all ages and professions for a variety of purposes, continue to be centers of attraction as thematic and interactive centers, increasingly covering different areas.

Keywords: Science center, science-society, education, information society

* (Doç. Dr.); Erciyes Üniversitesi, kasimkaraman@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0343-8502

Extended Summary

Introduction

In his book “The Information Society as Post Industrial Society” published in 1981, Masuda, preferred the concept of information society instead of the post-industrial society and pioneered the conceptualizations later on, and the information society became a frequently preferred concept. According to Masuda, in order for a society to move to another structure, changes in the technology dimension that it calls social technology need to occur. Information technology refers to the technology in transition from industrial society to information society.

In Turkey, the steps for the transition to an information society, began to be taken in the early 1990s. Especially, the World Bank report which is a result of the studies carried out in 1991-1992, and published in 1993, Turkey: Informatics and Economic Modernization, is an important document from the start. However, information on activities for the first goal of the society in 1998, TUENA (Turkey National Informatics Master Plan) and KamuNET was held on the initiative. In Turkey, the information society transformation process has gained continuity by determining the objectives and policies of the preparation work of the action plan, 2003- 2004 year in e-Transformation Turkey Project Short-Term Action Plan 2005 Action Plan, 2006-2010 Information Society Strategy and Action Plan, and 2015- In the context of the 2018 Information Society Strategy and Action Plan (Presidency Strategy and Budget Directorate, 2019) 2015-2018 Information Society Strategy and Action Plan has been shaped, Information Technologies Sector, Broadband Infrastructure and Sectoral Competition, Qualified Human Resources and Employment, Community Influence of Information and Communication Technologies, Information Security and User Confidence, Information and Communication Technologies Supported Innovative Solutions, Internet Entrepreneurship and E-Commerce and Public Service User Focus and Efficiency.

Method and Objective

This study aims to evaluate the effects of science (technology) centers, which have been developing since the 1900s, in the process of becoming an information society in the context of science-society relations. This study is qualitative method is preferred, reveals the individual and social effects of science centers of the world and its historical development in Turkey, classification, science, community relations to contribute, science centers obtained reflections and made in academic work in the informal education.

Historical Development of Science Centers

The idea of the science center can be traced back to Francis Bacon (1561-1626), one of the pioneer thinkers who first developed the experimental method of science. The hands-on science center on the imitation of inventions presented to the world's first exhibition is recognized as the Urania Science Center in Berlin, Germany, in 1888. Built in Munich in 1903 with the support of Oscar Von Müller, the Deutsches Museum is one of the first examples of modern science centers. On the other hand, the first Planetarium was opened in 1925 at the Deutsches Museum. Although the foundation of science centers has historically been quite old, it has started to become widespread in the world in the 1960-70s. In the 1980s, technology was added to science centers and it was named as science and technology centers.

Although the technological developments in the 1950s were rapid, the development of interactive science centers slowed down. However, in the early 1960s, innovations in education in the US led to an increase in interactive new science centers. In the late 1960s, two important science centers were opened, and these science centers have and effect on the other science center projects

in the world: the Exploratorium in San Francisco, USA in 1969 and the Ontario in Toronto, Canada in 1969.

In the 1980s, in the understanding of science center, there have been new developments in relation to the process of information society. In Europe, Japan and some Asian countries, the former centers were reorganized with innovations to contribute to the information society process, and the scope of science centers was expanded. For instance, The Cite des Sciences et de l'Industrie in France, Teknorama in Sweden, Teknikens Hus (House of Technology), Eksperimentarium in Denmark and Heureka in Finland.

Today, more than 300 million people visit 3000 science centers around the world (Persson, 2015). As the developments in science and technology and their reflections on daily life increase, the demands for science and technology centers are increasing as well. In this context, the science and technology centers will continue to develop both quantitatively and qualitatively. It is possible to classify science centers, themes, sizes, exhibition halls, whether they are interactive or not, and other activities and services.

Findings

In visits to science centers, visitors find social interaction and self-expression rather than just encountering and observing physical events. They also have the opportunity to participate in various social activities such as discussions, conferences, meeting with a scientist, real-time monitoring of a scientific process, participation in the activities of various science clubs created by young visitors.

Unlike industrial society, learning in the information society cannot be limited to formal education systems. In the information society, knowledge is power, and knowledge is constantly changing and reproduced. In this context, science centers carry out a function that transfers the developments in science and technology, which are the driving force of this new society, to all age groups. In this context, science centers are new learning areas of information societies, which are defined as lifelong learning and covering all age groups, where learning process becomes real.

Science centers contribute to the development of science understanding in society by creating links between science, technology and society. In this context, it also helps to meet the new citizenship requirements of the information society, expressed as scientific and technological citizenship. Science centers also offer opportunities of science literacy for adults.

The first studies on the impact of interactive science centers on learning processes, which serve as public learning areas, suggested that these centers functioned more as entertainment centers and that very little learning has occurred. Some researches later suggested that there was a relationship between the effects of science centers and visitors' visitation goals, and suggested that there was a relationship between the realization of learning and the learning objective of the visitors.

Science and technology centers are informal learning areas such as museums and zoos where visitors can make learning fun by bringing learning and entertainment together. These places positively affect the learning processes of visitors from all ages by touching, doing and interactive participation with various games.

Science centers provide personal impacts such as change of attitude towards science, social experience, career planning guidance, relevant experience increase in the related fields and personal pleasure in people going to the science center. Science centers have important social implications as well as personal effects such as development of local, regional, national and international tourism, development of the city, free time activities, formation of social facilities in its environment, environmental regulation work, creation of new employment areas, formation of

various groups of interest groups and other fields, support of the activities of the center from different sectors it provides contributions such as the formation of volunteers.

The first science center in Turkey was established in April 23, 1993 in Ankara, with the contribution of Ankara Metropolitan Municipality. Over the years, many science centers have been opened with the support of municipalities, associations, foundations, universities and TÜBİTAK. TÜBİTAK has called for the support of the establishment of the 4003 Science Center in order to share scientific knowledge with the community, increase the scientific literacy, and to support the formation of the information society.

In the call announced by TÜBİTAK that covers the establishment of Science Centers, to cover different branches of science, to love science to people of all ages, to increase curiosity to science, to think, to observe, to question, to investigate and to make knowledge based on knowledge, to look at daily events from a scientific point of view, to teach that there is a scientific explanation of every event around us, to deal with science It is aimed to make you feel that it is enjoyable and fun, to follow the current scientific and technological developments.

The number of studies on science centers in Turkey is quite low. In the studies, science centers are generally examined as informal learning areas and evaluations are made according to the opinions of teachers and students.

Result

Developments in science and technology and related changes have created a new era in the society that is called information society. Therefore, the society should adapt accordingly to the necessities of this new era. During this adaptation period, science centers has a significant importance regarding the strenghtening of organisation and maintenance of the science-society relationship. These science centers which are applied by visitors of all ages and professions for various purposes, continue to be centers of attraction as thematic and interactive centers, which increasingly cover different areas.

Science centers, as an out-of-school learning area, are important for students and teachers in terms of informal education. Moreover, this role of science centers is addressed and examined in the academic studies. In the Science education field, for instance, the approach of academic studies focus on the impact of visiting science centres on the academic achievement of students.

Apart from students and teachers, science centers provide learning opportunity to other visitors. Visitors of science centers of all ages have a chance to learn science literacy, life-long learning skills and free time activities. Moreover, this centres provide an environment for all people to socialise and to network with others.

In the related literature, the number of studies about the science centres in Turkey is very limited and related studies in the literature mostly focus on the science education. There is a general agreement on that science centres have a positive impact not only on the academic achievement of students but also teachers.

Giriş

1960'lerden itibaren ileri endüstri toplumlarında ortaya çıkan değişimlerin, mevcut endüstri toplumu yaklaşımlarıyla yeterince açıklanamaması, endüstri toplumu kavramı yerine yeni kavramlar ortaya çıkmasına neden olmuştur. Mevcut durumu ifade etmek üzere, Alvin Toffler'ın "Üçüncü Dalga"sı, Daniel Bell'in "Endüstri-Ötesi Toplum"u, Masuda ve Peter F. Drucker'ın "Bilgi Toplumu" kavramları öne çıkan kavramlardır (Akçam, 2006:2).

Masuda, 1981 yılında yayınladığı "Sanayi Sonrası Toplumu olarak Bilgi Toplumu (The Information Society as Post Industrial Society)" adlı bir kitabında, sanayi sonrası toplumu yerine bilgi toplumu kavramını tercih ederek daha sonra yapılan kavramlaştırmalara öncülük etmiş ve "bilgi toplumu" sıklıkla tercih edilen bir kavram olmuştur. Masuda'ya göre bir toplumun başka bir yapıya geçebilmesi için sosyal teknoloji adını verdiği teknoloji boyutunda, değişikliklerin meydana gelmesi gerekmektedir. Enformasyon (bilgi) teknolojisi, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişteki bu teknolojiyi ifade etmektedir (Karaman; 2016, s.1136).

Türkiye'de Bilgi Toplumu geçiş sürecine yönelik adımlar 1990'lı yılların başlarında atılmaya başlamıştır. Özellikle, 1991 ve 1992 yıllarında gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde 1993 yılında yayınlanan "Turkey: Informatics and Economic Modernization" başlıklı Dünya Bankası raporu, başlangıç açısından önemli bir belgedir (The World Bank, 2019). Ancak bilgi toplumu hedefine yönelik ilk faaliyetler 1998 yılında TUENA (Türkiye Ulusal Enformatik Ana Planı) ve KamuNET girişimleriyle gerçekleştirilmiştir. 2002 yılında acil eylem planı çerçevesinde "e-Dönüşüm Türkiye Projesi" hazırlanmıştır. 2003 yılında ise Türkiye'nin bilgi toplumuna dönüşüm sürecine yönelik strateji ve politikaların belirlenmesi ve uygulanmasında koordine görevi Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde kurulan Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı'na verilmiştir (Akçam, 2006, s. 13).

Türkiye'de Bilgi toplumu dönüşüm süreci, hedef ve politikaların belirlenmesi ve eylem planlarının hazırlanması çalışmaları 2003- 2004 yıllarında "e-Dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı", "2005 Eylem Planı" ile 2006-2010 "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı" ve 2015-2018 yıllarını kapsayan "Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı" çerçevesinde süreklilik kazanmıştır (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı, Onuncu Kalkınma Planında yer alan Bilgi Toplumu hedef ve politikalarıyla uyumlu bir içerik taşımaktadır. Nitekim Onuncu Kalkınma Planında, planın 2023 hedefleri doğrultusunda hazırlandığına vurgu yapılmakta ve "yüksek, istikrarlı ve kapsayıcı ekonomik büyümenin yanı sıra hukukun üstünlüğü, bilgi toplumu, uluslararası rekabet gücü, insani gelişmişlik, çevrenin korunması ve kaynakların sürdürülebilir kullanımı gibi unsurları kapsayacak şekilde" tasarlandığı ifade edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2019).

Bu çerçevede, 2015-2018 Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı, Bilgi Teknolojileri Sektörü, Genişbant Altyapısı ve Sektörel Rekabet, Nitelikli İnsan Kaynağı ve İstihdam, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Topluma Nüfuzu, Bilgi Güvenliği ve Kullanıcı Güveni, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Destekli Yenilikçi Çözümler, İnternet Girişimciliği ve e-Ticaret ve Kamu Hizmetlerinde Kullanıcı Odaklılık ve Etkinlik üzerine şekillenmiştir (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Bu çalışma, bilim-toplum ilişkileri bağlamında, bilgi toplumu olma sürecinde 1900'lü yıllardan itibaren gelişmeye başlayan bilim (teknoloji) merkezlerinin bu süreçteki etkilerini çeşitli boyutlarıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nitel yöntemin tercih edildiği çalışmada literature bağlı olarak bilim (teknoloji) merkezlerinin Dünya'da ve Türkiye'de tarihsel gelişimi, sınıflandırılması, bilim toplum ilişkilerine katkıları, bilim (teknoloji) merkezlerinin informal eğitim alanındaki yansımaları ve yapılan akademik çalışmalarda elde edilen bireysel, toplumsal etkileri ortaya koymaktır.

Bilgi Toplumu Dönüşüm Süreci Ve Bilim (Teknoloji) Merkezlerinin Gelişimi

"İşittim ve unuttum. Gördüm ve hatırladım. Yaptım ve anladım". (Çin Atasözü).

Bilim merkezi düşüncesi, deneysel bilim metodunu ilk geliştiren öncü düşünürlerden Francis Bacon'na (1561-1626) kadar geriye götürülebilir. Dünyanın ilk sergilenen gösterime sunulan icatların imitasyonları üzerinde uygulamalı faaliyet gösteren (hands on) bilim merkezi, 1888 yılında Almanya'nın başkenti Berlin'de ziyarete açılan *Urania Bilim Merkezi* olarak kabul edilmektedir (Deutsches Technikumuseum Berlin, 2019).

Münih'te 1903 yılında Oscar Von Müller'in destekleriyle kurulan etkileşimli Deutsches Müzesi, modern bilim merkezlerinin ilk örneklerinden biridir. Diğer taraftan ilk Planetarium da 1925 yılında yine Deutsches Müzesi'nde açılmıştır (Bozdoğan, 2007, s. 21).

1920'lerde ABD'de modern bir bilim müzesine olan ihtiyaç sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. 20. yüzyılın ilk yıllarındaki gelişme hızı, ABD'yi bilimsel araştırma alanında, özellikle de bilimin endüstriyel üretime uygulamasında, onu dünyada lider konuma getirmiştir. Bu gelişme Amerikan müzelerine de yansımıştır. İlk tam kapsamlı bilim ve teknoloji müzesinin 1929'da ABD'de kurulmuş olması ABD'deki bu gelişmelerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda ABD'deki Henry Ford Müzesi'nde Amerikan tarihini yansıtmak ve bu mirası korumak adına Amerikan bilim ve teknoloji tarihine ait buluşlar uygulamalı sergilerle yansıtılmıştır. Böylece aslında teknolojinin gündelik hayat üzerine etkileri de ortaya konulmuş olmaktadır (Salmi, 1993, s. 32).

Bilim merkezlerinin kuruluşu tarihsel olarak oldukça eskilere dayansa da esasen Dünya'da 1960-70'li yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır. 1980'lerde bilim merkezlerine teknoloji de eklenerek bilim ve teknoloji merkezleri olarak isimlendirilmeye başlanmıştır. (Politik akademi, 2019).

1950'lerde teknolojik gelişmeler hızlı olmasına karşın etkileşimli bilim merkezlerinin gelişimi yavaşlamıştır. Ancak 1960'ların başında ABD'de eğitim alanındaki yenilikler etkileşimli yeni bilim merkezlerinin de artmasına neden olmuştur. 1960'ların sonlarında ise Dünya'daki diğer bilim merkezi projelerini etkileyen iki önemli bilim merkezi açılmıştır: 1969'da San Fransisco'daki Exploratorium ve 1969'da Toronto'daki Ontario (Salmi, 1993: 39).

1980'lerde bilim merkezi anlayışında, enformasyon toplumu süreciyle ilişkili olarak, yeni gelişmeler olmuştur Avrupa'da, Japonya'da ve bazı Asya ülkelerinde "eski" merkezler, enformasyon toplumu sürecine katkı sağlayacak yeniliklerle yeniden organize edilmiş ve bilim merkezlerinin kapsamı genişletilmiştir. Fransa'da The Cite des Sciences et de l'Industrie, İsveç'te Teknorama, Teknikens Hus (House of Technology), Danimarka'da Eksperimentarium Finlandiya'da Heureka gibi (Salmi, 1993, s. 52-54).

Günümüzde Dünya çapında sayıları 3000'lerin üzerinde olan bilim merkezlerini her yıl 300 milyondan fazla kişi ziyaret etmektedir (Persson, 2015). Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve gündelik hayata yansımaları arttıkça bilim ve teknoloji merkezlerine olan talepler de artmaktadır. Bu bağlamda bilim ve teknoloji merkezleri hem niceliksel hem de niteliksel gelişmeye ve genişlemeye devam etmektedir.

Bilim merkezlerini temalarına, büyüklüklerine, sergi salonlarına, etkileşimli olup olmamalarına, diğer etkinlik ve hizmetleri başta olmak üzere çeşitli özelliklerini dikkate alarak sınıflandırmak mümkündür. Danilov, bilim merkezlerini;

1. Kapsamlı Merkezler: Bilim ve teknoloji alanında kapsamlı yapılanmalara sahip olan bilim merkezleridir. Bu merkezler üç kategoriye ayrılabilir. Bunlar:

- a. Sanayi odaklı merkezler,
- b. Eğitim odaklı merkezler
- c. Bilimsel odaklı merkezler.

2. Uzmanlaşmış Merkezler: Sağlık, enerji, doğa gibi bir temada uzmanlaşmış bilim merkezleridir. Bu merkezler bir taraftan okullara ve öğrencilere yönelik faaliyetler gerçekleştirirken diğer taraftan toplumun bilim anlayışına yönelik uygulamalı ve eğitici faaliyetler gerçekleştirirler.

3. Sınırlı Merkezler: Kapsamlı merkezlerden daha küçük ve daha az sayıda sergiye sahip merkezler olmak üzere üç grupta değerlendirilmektedir (Aktaran: Salmi, 1993, s. 48).

Grinell ise bilim merkezlerini farklı işlev ve özelliklerine göre beş grupta sınıflandırmaktadır:

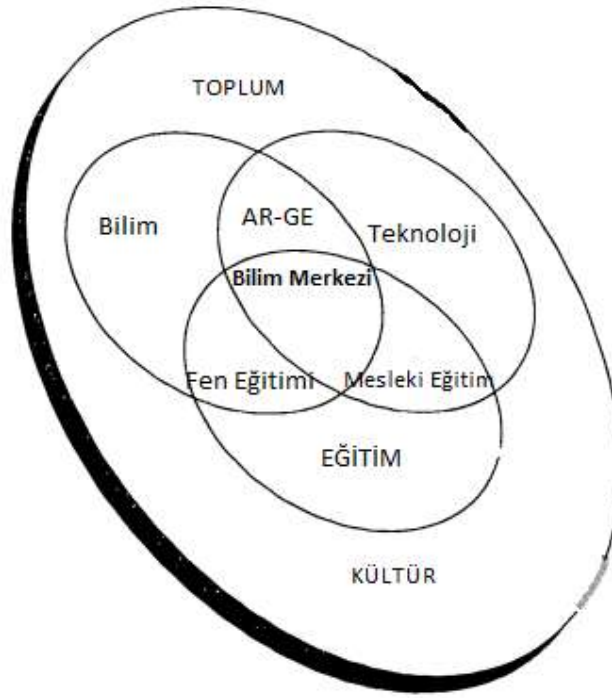
1. Etkileşimli sergilerin bulunduğu interaktif bilim merkezleri,
2. Bazı etkileşimli bölümleri bulunan klasik doğal tarih ya da bilim müzeleri,
3. Etkileşimli doğa merkezleri
4. Çocuk müzeleri
5. Sağlık ve tıp merkezleri (Aktaran: Salmi, 1993, s. 48-49).

Ancak bilim merkezlerini bu sınıflandırmalarla sınırlandırmak mümkün değildir. Bu özelliklerden birden fazlasını barındıran merkezler olduğu yanında, bilim cafeler, tiyatro gibi faaliyetleri bulunan merkezler de bulunmaktadır.

Bilim Merkezleri ve Toplum

Asger Hoeg, gelişmiş ülkelerde bilim merkezlerinin bilgi toplumunun inşasında oynadıkları rollere dikkat çekmektedir (Bilim Genç *TÜBİTAK*, 2019). Bilim merkezleri, esasen, toplumda bilim ve teknolojiye dayalı yeni bir kültürün gelişmesine de aracılık etmektedir.

Şekil 1: Toplum-Kültür İlişkisi Bağlamında Bilim, Teknoloji, Eğitim ve Bilim Merkezi



Kaynak: (Salmi, 1993: 65)

Bilim merkezleri, bilim ve teknolojiyle ilişkili, fen ve mesleki eğitim odaklı bir eğitim alanı olarak konumlandırılabilir (Salmi, 1993: 64). Bu bağlamda bilim merkezleri toplum ile bilim ve teknoloji arasında bir bağ oluşturarak toplumda bilim kültürünün oluşmasına ve yaygınlaşmasına katkı sağlamakta ve nitelikli insan yetiştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Bilim Genç TÜBİTAK, 2019).

Bilim merkezleri, bilim-toplum ilişkisine dair bir farkındalık oluşturur (Jarvis ve Pell, 2005: 54). Bilim merkezleri katılım ve diyalog süreciyle “bilim ve toplum veya toplumda bilim” ya da “bilim ve yurttaşlık veya yurttaşlık için bilim” şeklinde ifade edebileceğimiz bilim, toplum ve yurttaşlık adına pek çok işleve sahiptir. Özellikle son yıllarda hızla yayılan “bilim kafe”lerde bilimsel konuşmalar ve tartışmalar yapılmakta, bu kafelerde uzmanlar ya da gönüllüler alanlarıyla ilgili bilimsel konuşmalar gerçekleştirmektedir (Johnson, 2005).

Bilim merkezlerine yapılan ziyaretlerde ziyaretçiler yalnızca fiziksel olaylarla karşılaşmak ve onları gözlemekten daha öteye, sosyal etkileşim ve kendini ifade etme fırsatları da bulur. Ziyaretçiler sosyal etkileşim sürecinde grup içinde “gözlem-bağlamlaştırma-yorum” şeklinde görüş ve düşüncelerini paylaşma fırsatı bulur. Bilim merkezleri tarafından planlanan tartışmalar, konferanslar, bir bilim insanıyla tanışma, bilimsel bir süreci gerçek zamanlı gözlemleme, genç ziyaretçiler tarafından oluşturulan çeşitli bilim kulüplerinin faaliyetlerine katılım gibi çeşitli sosyal etkinliklere de katılım imkanı bulurlar (Johnson, 2005).

Sanayi toplumlarının ihtiyaç duyduğu işgücü ihtiyacını karşılayacak en uygun sistem olarak görülen örgün eğitim yaklaşımı, 2. Dünya savaşından sonra daha da yaygınlaşarak eğitim sistemlerinin temelini oluşturmuştur. 1960’lardan sonra bilgi ve iletişim teknolojilerindeki

gelişmeler, yanısıra Dünya genelindeki hızlı ekonomik ve siyasi değişmeler, sanayi toplumlarından farklı yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmıştır. Bu yeni ihtiyaçlar mevcut eğitim sisteminin de değişimini zorunlu hale getirmiştir (Karaman, 2014, s. 1137).

Sanayi toplumundan farklı olarak, bilgi toplumunda öğrenme, örgün eğitim sistemleriyle sınırlandırılmaz. Bilgi toplumunda bilgi güçtür ve sürekli değişmekte, yeniden üretilmektedir. İşte bu bağlamda bilim merkezleri bu yeni toplum düzeninin itici gücü olan bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri her yaş grubuna aktaran bir işlevi de yerine getirmektedir. Bu çerçevede bilim merkezleri hayat boyu öğrenme olarak ifade edilen ve her yaş grubunu kapsayan öğrenme sürecinin gerçekleştiği mekanlar olarak bilgi toplumlarının yeni öğrenme alanları olmaktadır.

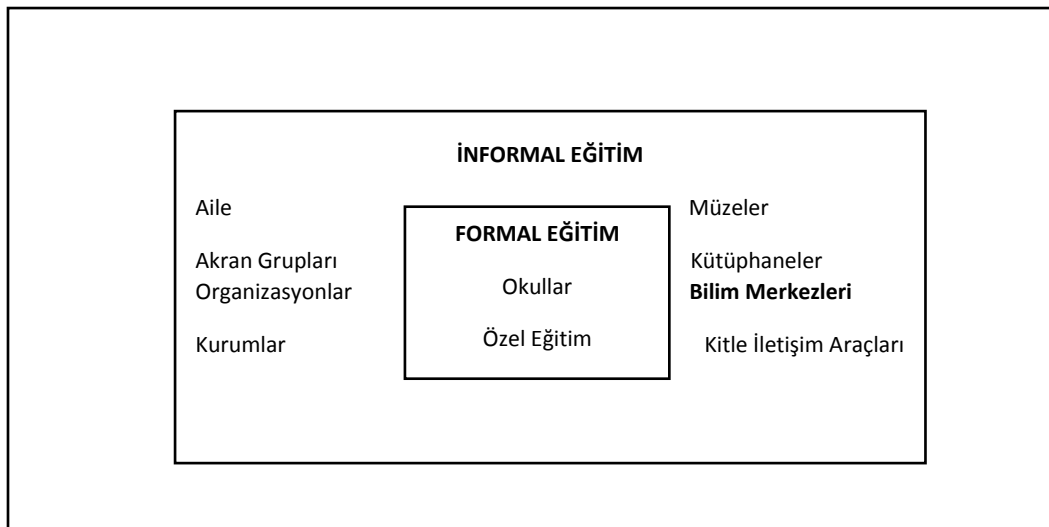
Bilim merkezleri bilim, teknoloji ve toplum arasında bağlar oluşturarak toplumda bilim anlayışının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu çerçevede “bilimsel ve teknolojik vatandaşlık” olarak ifade edilen bilgi toplumunun yeni vatandaşlık gereksinimlerini de karşılamaya da yardımcı olmaktadır. Bilim merkezleri aynı zamanda yetişkinler için bilim okuryazarlığı konusunda fırsatlar sunmaktadır (Short & Weis, 2013: 36).

Bilim Merkezleri ve Eğitim

1960’lardan bu yana örgün (formal) eğitim sistemi dışında yer alan informal öğrenme, artan bir vurgu ile, öğrenmeyi ifade etmekte sıkça kullanılmış, özellikle yeni teknolojiler ve dijital kaynakların gelişmesiyle, günümüzde farklı bir boyut kazanmıştır. Bazı ülkelerde, okul dışı öğrenme çevreleri örgün eğitim sistemiyle informal öğrenme arasındaki pedagojik bağlar nedeniyle, okul mevzuatlarına da dahil edilmiştir (Salmi, 2019, s. 45).

Araştırmalar, 2000’li yıllara kadar bilim ve teknolojiyle ilgili bilgilerin başlıca kaynağının okullar olduğunu ancak bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler ve internet imkanlarının artmasıyla birlikte okul dışı kaynakların öneminin arttığını göstermektedir. Bu bağlamda bilim ve teknoloji merkezleri bilim ve teknoloji alanındaki bilgilerin ve yeniliklerin öğrenilmesinde önemli kaynaklar arasında yer almaya başlamıştır. Diğer taraftan bilim merkezleri yetişkinler için de temel bilgi kaynaklarından biri olarak işlev görmeye başlamıştır (Falk, 2007, s. 461-462). Bilim merkezleri, informal eğitim alanı içerisinde yer alırlar.

Şekil 2: Formal-İnformal Eğitim



Kaynak: Salmi, 1993: 6

Halka açık öğrenme alanları olarak ta hizmet veren etkileşimli bilim merkezlerinin öğrenme süreçleri üzerine etkileri konusunda yapılan ilk çalışmalar, bu merkezlerin daha çok eğlence merkezleri olarak işlev gördükleri ve çok az öğrenmenin gerçekleştiğini ileri sürmekteydiler (Shortland, 1987, s. 214). Daha sonra yapılan bazı araştırmalar ise bilim merkezlerinin etkileriyle ziyaretçilerin ziyaret amaçları arasında bir ilişki olduğunu ileri sürdüler ve öğrenmenin gerçekleşmesi ile ziyaretçilerin öğrenme amacı arasında bir ilişki olduğunu idda ettiler (Beiers & McRobbie, 1992, s. 38).

Bilim, teknoloji merkezleri, müzeler, hayvanat bahçeleri gibi informal öğrenme alanları öğrenme ile eğlenceyi bir araya getirerek ziyaretçilerin öğrenmeyi eğlenceli hale getirebildikleri mekânlardır. Bu mekânlar, her yaşta ziyaretçilerin sergiler ve atölyelerde dokunarak, yaparak ve çeşitli oyunlarla interaktif katılım yoluyla çeşitli açılardan öğrenme süreçlerini olumlu etkilemektedir (Şentürk & Özdemir, 2014, s. 2).

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde müzeler, hayvanat bahçeleri ve bilim teknoloji merkezleri gibi informal öğrenme alanlarının olumlu etkilerini aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- ✓ Öğrenme: Bilim, teknoloji merkezleri, müzeler, hayvanat bahçeleri vd. özellikle öğrenciler ve öğretmenler üzerinde okul dışı farklı yeni bir öğrenme alanlarıdır (Watson vd., 2007, s. 24; Falk & Needham, 2011, s. 5).
- ✓ Anlama: Bilim merkezleri ziyaretçilerine bilim ve teknoloji hakkında bilgiler sunmanın yanında onu anlamlı kılanın yollarını da sunar (Falk & Needham, 2011, s. 10).
- ✓ Motivasyon: Bilim merkezlerine ziyaretler genellikle birkaç saatle sınırlıdır. Bu nedenle ziyaretçilerin motivasyonu önemlidir. Bir informal öğrenme alanı olarak bilim merkezleri, özellikle, öğrencilerin kendilerini daha özgür hissetmeleri nedeniyle öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkiler sağlar (Salmi, 1993, s. 103).
- ✓ İlgi ve merak: Bilim merkezleri ziyaretçilerinin bilim ve teknolojiye karşı ilgi ve meraklarının artmasına neden olur (Falk vd., 2014, s. 41; Falk & Needham, 2011, s. 9)
- ✓ Kariyer planlama: Bilim merkezleri öğrencilerin kariyer tercihlerinin oluşmasında etkilidir (Persson, 2000, s. 452).
- ✓ Bilim okuryazarlığı: Bilim merkezleri bilim okur-yazarlığı konusunda olumlu katkılar sağlamaktadır. Hem kavramsal düzeyde gelişme hem de yenilikleri ve gelişmeleri takip etme açısından ziyaretçilere imkânlar sunmaktadır (Rennie & Williams, 2002, s. 707-708; Wellington, 1990, s. 252).
- ✓ Psikomotor gelişim: Bilim merkezlerinde gerçekleştirilen etkileşimli etkinlikler katılımcıların el-göz koordinasyonunun gelişimine katkı sağlar (Wellington, 1990, s. 250).
- ✓ Bilime karşı tutumlar: Bilim merkezleri ziyaretçilerinin bilime karşı tutumlarını olumlu yönde etkiler. Bu etki sadece tutumlarla kalmayıp davranışlara da yansır (Faria & Chagas, 2012, s. 583).

Bilim merkezleri, okulda ya da evde öğrenilenleri interaktif öğrenme imkanları dolayısıyla canlandırma fırsatı sunarak ilgi ve merak duygularını harekete geçirir. Ziyaretçiler entellektüel

birikimleri dolayısıyla kendilerini daha güçlü hissederler ve özgüvenleri artar ve aileler, çocuklar ve akran grupları arasında bilim merkezinde gördükleri ya da yaptıkları konusunda zevkle tartışabilecekleri bir ortam oluşmasını destekler (Russell, 1990, s. 259).

Bilim merkezleri, okul başarısını olumlu yönde etkilemenin yanında okul dışı diğer bazı alanlarda da bilişsel öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bunlar:

- ✓ Etkileşimli(interaktif) bilim sergilerinin ziyaretçilerin bilgi ve bilim anlayışına olumlu katkılar sağlar.
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezleri, tutumlar ve davranış üzerinde kalıcı bir etkiye sahip öğrenme deneyimleri sunar.
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezlerinin geniş kapsamlı kişisel ve sosyal etkileri vardır. Diğer taraftan bu merkezler kuşaklar arası öğrenmeyi destekleyen ve her yaş grubuna hitap edebilen bir içeriğe sahip olması, farklı yaş gruplarının ortak bir etkinlik alanında uzlaşabilmelerine de katkı sağlamaktadır.
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezleri, halkla bilimsel topluluklar arasında karşılıklı güven anlayışı gelişimine katkı sağlar.

Böylelikle bilim anlayışının belli bir grubun alanı olmaktan çıkıp herkesi kapsayan bir değer olarak yaygınlaşmasına yardımcı olur (Gammon, 2007).

Okul dışı öğrenme çevrelerinin katkısı sadece okul dışı öğrenmeyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda, daha sonra okullarda gerçekleştirilecek öğrenme süreçlerine de temel oluşturabilir (Fenichel & Schweingruber, 2010, s. 183). Bu bağlamda bilim merkezleri bir taraftan örgün eğitim kurumlarındaki öğrenmeyi pekiştiren diğer taraftan da daha sonra gerçekleşecek öğrenme süreçlerine hazırlık sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi iki farklı işleve sahip olabilmektedir.

Bilim Merkezleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Bulgular

Bilim merkezleri üzerine yapılan araştırmalar dört ana hedefe yönelik gerçekleştirilmektedir (Salmi, 1993, s. 67-70):

1. Demografik surveyler: Bilim merkezlerine gelen ziyaretçilerin özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmalar, ziyaretçilerin cinsiyeti, yaş grupları, bilim merkezlerini ziyaret sayıları, ziyaretin süresi, nereden geldikleri gibi bilgileri elde etmeye yönelik çalışmalar.
2. Teknik raporlar: Bilim merkezlerinin planı, sergi alanları, etkileşimli sergiler, faaliyet çeşitliliği, elektronik alt yapı özellikleri gibi yeterlilikleri ortaya koymayı hedefleyen çalışmalar.
3. Önce-Sonra değerlendirme: Bilişsel öğrenme ve eğitim teorileriyle ilişkili bu araştırmalar bilim merkezleri ziyaretçilerine ziyaret öncesi ön testler uygulamakta ve ziyaret sonrası yeniden testler uygulanarak bilgi, tutum ve davranışlarda meydana gelen değişimleri ölçmek amaçlanmaktadır.
4. Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme: Biçimlendirici değerlendirme süreçleri esasen bir akademik araştırma olmayıp bilim merkezlerindeki sergi ve faaliyetler için planlamacılar ve tasarımcılar için veri sağlamayı amaçlamaktadır. Özetleyici

değerlendirmeler ise tamamlanan sergiler sonrasında bir sonraki faaliyetlerin planlamasına katkı sağlamak amacıyla sonuçlar hakkında yapılan değerlendirmeleri içermektedir.

Bilim merkezlerinin etkileri üzerine farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalarda, bilim merkezlerinin;

- ✓ İnteraktif bilim sergilerinin ziyaretçilerin bilgi ve bilim anlayışını arttırdığı,
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezlerinin tutum ve davranışlar üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabilecek unutulmaz öğrenme deneyimleri sağladığı,
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezlerinin çok çeşitli kişisel ve sosyal etkileri olduğu ve kuşaklar arası öğrenmeyi desteklediği,
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezlerinin halkla bilim topluluğu arasında güven ve anlayışı desteklediği,
- ✓ Bilim ve Keşif Merkezlerinin ekonomik etkilerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (The Science Centre Enrichment Activity Grant Project, 2019).

Diğer taraftan Garnett, Bilim merkezlerinin bireysel, toplumsal, politik, ekonomik etkileri üzerinde durmaktadır. Bilim merkezleri, bilim merkezine giden kişilerde öğrenme başta olmak üzere bilime karşı tutum değişimi, sosyal deneyim, kariyer planlamada yönlendirme, ilgili alanlarda ilgili tecrübe artışı ve kişisel haz almak gibi *kişisel etkiler* sağlamaktadır. Bilim merkezlerinin kişisel etkiler yanında önemli *toplumsal etkileri* de vardır: Yerel, bölgesel, ulusal hatta uluslararası turizmin gelişmesine, bulunduğu şehrin gelişimine, serbest zaman aktivitelerine, çevrelerinde sosyal donatıların oluşmasına, çevresel düzenleme çalışmalarına, yeni istihdam alanların oluşmasına, ilgi gruplarının ve diğer başka alanlarda faaliyet gösterebilecek çeşitli grupların oluşmasına, farklı kesimlerden merkezin faaliyetlerine destek sağlayacak gönüllülerin oluşması gibi katkılar sağlamaktadır (Garnett, 2002).

Türkiye’de Bilim Merkezleri

Türkiye’de ilk bilim merkezi, Ankara Büyükşehir Belediyesi’nin katkılarıyla, Ankara’da 23 Nisan 1993 yılında kurulmuştur. Adını ünlü Türk Fizikçi ve Matematikçi Feza Gürsey’den alan (Feza Gürsey Bilim Merkezi, 2018) merkez, uzun bir süre ülkedeki tek bilim merkezi olarak varlığını sürdürmüştür. Yıllar içerisinde belediye, dernek, vakıf, üniversite ve TÜBİTAK destekli birçok bilim merkezi açılmıştır.

Kuruluş tarihleriyle birlikte bu merkezlere Şişli Belediyesi Bilim Merkezi (2005), İstanbul Teknik Üniversitesi Bilim-Toplum Uygulama-Araştırma Merkezi (2007), Bayrampaşa Belediyesi Bilim Merkezi (2008), Karşıyaka Bilim Merkezi (2009), Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi (2010), Ödemiş Belediyesi Deneme ve Bilim Merkezi (2011) ve Bursa Bilim ve Teknoloji Merkezi (2012), Konya Bilim Merkezi (2014), Elazığ Bilim Merkezi (2015) ve Kayseri Bilim Merkezi (2016), Üsküdar Bilim Merkezi (2016) örnek olarak verilebilir. Ayrıca TÜBİTAK, bilimsel bilginin toplumla paylaşılması, bilim okuryazarlığının artırılması, özete bilgi toplumunun oluşumunu desteklemek amacıyla "4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Çağrısı"nda bulunmuştur. Bu çağrıda Türkiye’de bilim merkezlerinin yaygınlaştırılması iki aşamada tasarlanmıştır. Bu aşamalar bilim merkezlerinin 2016 yılı itibarıyla tüm büyükşehirlerde ve 2023 yılı itibarıyla tüm illerde kurulması şeklindedir.

TÜBİTAK bilim merkezlerini “*Bilim merkezleri, farklı yaş gruplarından, farklı birikime sahip bireyleri bilimle buluşturarak, bilim ve teknolojiyi toplum için anlaşılır ve ulaşılır bir hale getiren, etkileşimli öğretim yaklaşımı ile ziyaretçilerini denemeye ve keşfetmeye teşvik eden, bilim ve teknolojinin önemini toplum gözünde artırmayı amaçlayan, deneysel ve uygulamalı etkinlikler içeren, kamu yararı gözetilen, kar elde etmek amacıyla kurulmayan, kamu ve/veya özel sektör kaynakları ile finanse edilen*” merkezler olarak tanımlamaktadır (4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı Çağrı Metni).

TÜBİTAK tarafından ilan edilen ve Bilim Merkezlerinin kurulmasını kapsayan çağrı metninde, merkezlerin farklı bilim dallarını kapsamaması, her yaştan kişiye bilimi sevdirmeyi, bilime olan merakı artırmayı, düşünene, gözlemleyen, sorgulayan, araştıran ve bilgiye dayalı karar verebilen bireyler yetiştirmeyi, günlük olaylara bilimsel bakış açısıyla bakabilmeyi, çevremizdeki her olayın bilimsel bir açıklamasının olduğunu öğretmeyi, bilimle uğraşmanın zevkli ve eğlenceli olduğunu hissettirmeyi, güncel bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmeyi amaçlamaktadır (4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı Çağrı Metni)

Türkiye’de Bilim Merkezleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Bulgular

Türkiye’de bilim merkezleri üzerine yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılan çalışmalar, bilim merkezlerinin iç mimari yapısı ve planlanması ve fen öğretimi alanında bilim merkezlerinin etkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bilim merkezlerini konu edinen bildiri ve makaleler de bilim merkezlerini informal öğrenme alanları olarak incelemekte ve öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmeler yapılmaktadır. Araştırmalarda bilim merkezlerinin ziyaretçiler üzerindeki etkileri konusunda bazı olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar:

- ✓ Bilim merkezlerindeki etkinliklerin gerek ilgi çekici olması gerekse yaparak yaşayarak tamamlanmaları eğitim programlarıyla ilişkilendirildiğinde, öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmelerin oluştuğu belirlenmiştir (Çıgırık, 2016a; Ateş vd., 2011; Bozdoğan & Yalçın, 2006; Çıgırık, 2016b).
- ✓ Bilim merkezlerinin öğrenci öğrenmelerinin dışında gerçekleştirilen aktivitelerle öğrencilerin, üstbilişsel süreçlerinde de etkileri olduğu belirlenmiştir (Ateş vd., 2011)
- ✓ Bilim merkezleri fen bilimleri dersine yönelik motivasyonları arttırmıştır (Çıgırık, 2016b).
- ✓ Ziyaretçilerin bilim merkezlerinde katıldıkları etkinlikler ve yaptıkları gözlemler onların bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yardımcı olmuştur (Çıgırık, 2016a; Ateş vd., 2011; Çıgırık, 2016b; Şentürk, 2009; Şentürk & Özdemir, 2014).
- ✓ Ziyaretçilerin bilim merkezlerinde sahip oldukları deneyimlerle bilimsel süreç becerilerinde bir artış olmuştur (Çıgırık, 2016a; Çıgırık & Ozkan, 2015).
- ✓ Ziyaretler fen bilimlerine karşı merakı ve ilgiyi arttırmıştır (Bozdoğan & Yalçın, 2006; Ayar, 2016)
- ✓ Bilim merkezleri öğrencilerin meslek seçimlerinde yönlendirici olabilmektedirler (Bozdoğan, 2007).

Olumsuz bir sonuç olarak Ayar (2016), çalışmasında bilim merkezinde sınırlı sürede gerçekleştirilen rehberle gezinin sosyal etkileşimi düşürdüğünü gözlemlemiştir. Fakat bu problemin küçük gruplu, geniş zamana yayılan geziler yapılarak üstesinden gelinebileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmalardan farklı olarak Şentürk (2015) öğretmenlerin bilim merkezlerine yapılan ziyaretler hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Öğretmenler zaman yetersizliği, bilim merkezinin yoğunluğu ve ulaşım zorluğu gibi nedenlerle bilim merkezini sık sık ziyaret edemeseler de onların öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görüşündedirler (Şentürk, 2015). Malçok (2018) ise çalışmasında Konya Bilim Merkezi'ni sürdürülebilir iç mekân kriterlerine göre incelemiştir

Sonuç

Başlangıçta daha çok bazı teknolojik ürünlerin sergilendiği müzeler şeklinde yapılan ve sınırlı sayıda olan bilim merkezleri günümüzde oldukça gelişmiş bir içeriğe sahiptir. Sayıları yüzbinlerle ifade edilen bilim merkezleri faaliyet alanlarına ve kapasitelerine göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmaktadır.

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve buna bağlı değişim toplumları yeni bir sürece sürüklemiştir. Bilgi toplumu olarak isimlendirebileceğimiz bu süreç, her alanda değişimi de gerekli kılmıştır. Bilgi toplumunda bilim-toplum ilişkilerinin düzenlenmesi ve sürdürülmesi bağlamında, bilim merkezlerine olan talebi de artırmıştır. Her yaştan ve her meslekten ziyaretçilerin çeşitli amaçlarla ziyaret ettikleri bu merkezler, giderek farklı alanları kapsayan tematik ve etkileşimli merkezler olarak cazibe merkezleri olmaya devam etmektedir.

Bilim merkezleri, özellikle bir okul dışı öğrenme alanı olarak, informal eğitim açısından öğrenci ve öğretmenler için önem arz etmektedir. Yapılan akademik çalışmalar da bilim merkezlerini çoğunlukla bu yönüyle ele almakta ve değerlendirmektedir. Fen eğitimi başta olmak üzere okul müfredatlarıyla bilim merkezlerinin sergi alanlarını karşılaştıran, ziyaretlerle öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkiye odaklanan bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Diğer taraftan bilim merkezlerinin öğrenmeyi eğlenceli hale getiren yapıları ve bu merkezlerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenme motivasyonunu yükselttikleri, bilime karşı ilgiyi artırdıkları, meslek tercihlerini etkiledikleri tespit edilmiştir.

Öğrenci ve öğretmenler dışında, bu merkezleri ziyaret eden diğer ziyaretçiler için de bilim merkezlerinin serbest zaman değerlendirme, bilim okur-yazarlığı, hayat boyu öğrenme gibi her yaş grubu için yeni öğrenme ve sosyalleşme mekânları olarak işlevlere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Türkiye'de ilki 1993 yılında kurulan bilim merkezlerinin sayısı hızla artmaktadır. TÜBİTAK 4003 çağrı metni kapsamında, yerel yönetimlerle işbirliği yaparak bu merkezlerin sayısını artırmayı amaçlamaktadır. Şu an sayıları altı olan TÜBİTAK destekli bu merkezlerin tüm illere yayılması hedeflenmektedir.

Türkiye'de bilim merkezlerini konu alan akademik çalışmaların sayısı oldukça az, kapsamı da oldukça sınırlıdır. Genellikle fen öğretimine odaklanan çalışmalar, bilim merkezlerinin öğretmenler ve öğrenciler açısından olumlu sonuçları olduğu konusunda ortak bulgulara ulaşmışlardır.

Kaynakça

- Akçam, S. (2006). Avrupa Birliğinde Bilgi Toplumuna Geçiş Çalışmaları. TOBB Bilgi Hizmetleri Dairesi, https://www.tobb.org.tr/BilgiHizmetleri/Documents/Raporlar/ab_bilgi_toplumu.pdf (Erişim Tarihi: 12.02.2019).
- Ateş, A., Ural, G. & Başbay, A. (2011). Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi Uygulamalarının Öğrenenlerin Bilime Yönelik Tutumlarına Etkisi ve Öğrenme Sürecine Katkıları. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 2, 83-97.
- Ayar, M. C. (2016). Examining The Effect Of Our World Exhibit On Student Visitors: A Science Center Case”, Science Education International, 27(3), 419-436.
- Barriault, C. & Pearson, D. (2010). “Assessing Exhibits For Learning In Science Centers: A Practical Tool”, Visitor Studies”, 13(1), 90-106.
- Beiers, R. & McRobbie, C. (1992). “Learning In Interactive Science Centres”, Research In Science Education, 22(1), 38-44.
- Bilim Genç TÜBİTAK. “TÜBİTEM Konferansı’nda Bu Yıl Geleceğimiz İçin Bilim Merkezleri Konuşuldu”. <http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/tubitem-konferansinda-bu-yil-gelecegimiz-icin-bilim-erkezleri-konusuldu>. (Erişim Tarihi: 25.02.2019).
- Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri Ve Önemi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E., Yalçın, N. (2006). Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı İlgi Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: Enerji Parkı1. Ege Eğitim Dergisi, 7(2), 95–114.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/yayinlarr> (Erişim Tarihi: 13.02.2019).
- Çıgırık, E. (2016a). Bir Öğrenme Ortamı Olarak Bilim Merkezleri. Informal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD), 1(1), 79-97.
- Çıgırık, E. (2016b). Bilim Merkezlerinde Yürütülen Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çıgırık, E. & Özkan, M. (2015). The Investigation of The Effect of Visiting Science Center On Scientific Process Skills. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, 1312 – 1316.
- Deutsches Technikmuseum Berlin. <https://www-zeuthen.desy.de/CHEP97/museum.htm> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- Falk, J. H., Storksdiack M. & Dierking L. D. (2007). Investigating Public Science Interest and Understanding: Evidence for The Importance of Free-Choice Learning. Public Understand. Sci. 16, 455–469.
- Falk, J.H. & Needham, M.D. (2011). Measuring the impact of a science center on its community. Journal of Research in Science Teaching, 48, 1–12.
- Falk, J. H, Needham, M. D., Dierking, L. D. & Prendergast, L. (2014). International Science

- Centre Impact Study Final Report.
https://www.pavconhecimento.pt/media/media/1832_iscis-final-report.pdf (Erişim Tarihi: 17.3.2019).
- Faria, C. & Chagas, I. (2012). School-Visit to A Science Centre: Student Interaction With Exhibits and The Relevance of Teachers' Behavior. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 582-594.
- Fenichel, M. & Schweingruber, H. (2010). *Surrounded by Science: Learning Science in Informal Environments*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Jarvis, T. & Pell, A. (2005). Factor Influencing Elementary School Children's Attitudes Toward Science Before, During, and After A Visit to The UK National Space Centre. *Jornal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53-58.
- Johnson, C. (2005). Science Centers As Learning Environments. http://www.astc.org/resource/education/johnson_scicenters.htm#process (Erişim Tarihi: 10.03.2019).
- Gammon, B. (2007). The Impact of Science & Discovery Centres: A Review of Worldwide Studies. <http://sciencecentres.org.uk/reports/impact-of-science-discovery-centres.html> (Erişim Tarihi: 16.02.2019).
- Garnett, R. (2002). The Impact of Science Centers/Museums on Their Surrounding Communities: Summary Report. https://www.astc.org/resource/case/impact_study02.pdf (Erişim Tarihi: 16.02.2019).
- Kalkınma Bakanlığı. "Onuncu Kalkınma Planı. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- Karaman, K. (2014). Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 1135-1142.
- Malçok, K. (2018). Bilim Merkezlerinde Sürdürülebilir İç Mekân Kriterleri; Konya Bilim Merkezi Örneği. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Persson, F-E. (2000). Science Centers are Thriving and Going Strong! *Public Understanding of Science*, 9(4), 449-460.
- Persson, F-E. (2015). The Impact of Science Centres. <http://www.peredvinperssonconsulting.com/wp-content/uploads/2012/08/Ecsite-2015.pdf> (Erişim Tarihi: 24.5.2019).
- Politik akademi. Bilim Merkezleri, Türkiye'de Bilim Merkezi Kavramının Doğuşu ve Gelişimi. <https://politikakademi.org/2018/09/bilim-merkezleri-turkiyede-bilim-merkezi-kavraminin-dogusu-ve-gelisimi/> (Erişim Tarihi: 14.02.2019).
- Rennie, L. J. & Williams, G. F. (2002). Science Centers and Scientific Literacy: Promoting A Relationship With Science. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/sci.10030> Son erişim tarihi: 17.3.2019.
- Russell, I. (1990). Visiting A Science Centre: What's On Offer. *Physics Education*, 25, 258-262.

- Salmi, H. (1993). Science Centre Education. Motivation and Learning In Informal Education. Research Report 119. Doctoral Dissertations, Helsinki University, Department. of Teacher Education, Finland.
- Salmi, H. & Thuneberg, H. (2019). The Role of Self-Determination In Informal and Formal Science Learning Contexts. *Learning Environ Res*, 22, 43–63.
- Short, D. B. & Weis, N. (2013). The Role of Science Discovery Centres in The Public Understanding of Science. *The School science review*, 95(350), 27-38.
- Shortland, M. (1987). No Business Like Show Business. *Nature*, 6, 213-214.
- Şentürk, E. (2009). Bilim Merkezlerinin Öğrencilerin Bilime Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Şentürk, E. (2015). Bilim Merkezlerine Yapılan Sınıf Gezileri: Öğretmen Bakış Açılımları, Roller ve Düşünceleri. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Şentürk, E. & Özdemir, Ö. F. (2014). The Effect of Science Centres on Students' Attitudes Towards Science. *International Journal of Science Education*, 4(1), 1-24.
- The Science Centre Enrichment Activity Grant Project. The Impact of Science & Discovery Centres A review of worldwide studies. <https://www.ecsite.eu/sites/default/files/impact-of-science-discovery-centres-review-of-worldwide-studies.pdf> (Erişim Tarihi: 24.3.2019).
- The World Bank. “Documents & Reports. <http://documents.worldbank.org/curated/en/488241468779124698/pdf/multi0page.pdf> (Erişim Tarihi: 13.02.2019).
- Watson, S., Dodd, J. & Jones, C. (2007). Engage, Learn, Achieve. <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/engage-learn-achieve/ELA%20full%20report.pdf> (Erişim Tarihi: 3.3.2019).
- Wellington, J. (1990). Formal and Informal Learning in Science: The Role of the Interactive Science Centres. *Physics Education*, 25, 247-252.
- 4003 Bilim Merkezi Kurulması Destek Programı Çağrı Metni, <https://bilimmerkezleri.tubitak.gov.tr/Upload/SingleFile/Dosya-411-311.pdf>, (Erişim Tarihi:23.05.2019).



Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

Secondary School on 6th Grade Students' Pronunciation of Words

Mukime Gülen Canlı* & Yusuf Tepeli**

Öz

Dil en geniş tanımıyla insanlar arasında iletişimi sağlayan bir sistemdir. İletişim de öncelikle konuşma ve dinleme ile gerçekleştirilir. Konuşma becerisi aynı zamanda öğrenciyi hayata hazırlayan bir beceri alanıdır. Konuşma becerisinin amacı; öğrencinin kendini doğru ifade edebilmesini, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarabilmesini, dili ve sözcükleri doğru kullanabilmesini sağlamaktır. Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmek için kelimeleri de doğru telaffuz edebilmek gerekir. Bu çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri standart Türkçeye göre telaffuz etme durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya'nın Serik ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 altıncı sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedilerek yazıya geçirilmiş ve bu veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin sınıf içi konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz etme oranı %82,55; kelimeleri standart dışı telaffuz etme oranı ise %17,45'tir. Kız öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, Türkçe dersi akademik başarısı 'yüksek' olan öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etme durumunun Türkçe dersi akademik başarısı düşük ve orta düzeyli öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ses olayları bağlamında en fazla ünsüz değişmesi ve ünsüz düşmesi yaparak standart dışı kullanımda buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin telaffuzlarına zaman zaman ağız özelliklerinin yansdığı da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Konuşma Eğitimi, Telaffuz

Abstract

With the widest definition, language is a system that provides communication between people. Communication is primarily carried out by speaking and listening. Speaking is also a skill area that prepares the student for life. The purpose of speaking skills; to express himself correctly, to transfer emotions and thoughts effectively, to use the language and words to ensure the correct use. In order to use Turkish correctly and effectively, it is necessary to pronounce the words correctly. In this study, it is aimed to investigate the pronunciation of 6th grade students according to standard Turkish. In this study, the case study model which is one of the qualitative research methods is used. The study group is 27th grade students studying in a secondary school in Serik district of Antalya in the 2017-2018 academic year. Students' speeches were recorded by recording with a voice recorder and these data were analyzed by content analysis technique. The rate of pronouncing the words correctly in the classroom speeches of the 6th grade students who participated in the study was 82.55%; the rate of non-standard pronunciation is 17.45%. It is seen that female students are more successful than male students in the pronunciation of words, and the students who have high degrees in Turkish Lessons pronounced more words correctly than the students who have medium or low degrees.

It has been determined that the students have the most consonant mutations and dropping a consonant in the context of sound events. It has also been observed that the pronunciations of the pupils reflect the characteristics of the accent from time to time.

Keywords: Teaching Turkish, Speaking Education, Pronunciation

* Akdeniz Üniversitesi, canlı-mukime@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4806-5703

** (Doç. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, ytepli@akdeniz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7634-6775

Extended Summary

Language is a means of communication. Conversation is the oldest and most frequently used way of communication in various ways. Speech begins in the first years after the birth of the individual and continues throughout life. Speech skills acquired in the family are developed through school training. Native language teaching in Turkey's primary and secondary schools is carried out in Turkish Lessons and in high schools it is carried out in Turkish Language and Literature Lessons. The speaking skill is one of the four basic language skills of Turkish teaching (reading, writing, speaking and listening/monitoring) and one of the most important tools of communication. In order to convey emotions and thoughts correctly to the recipient, speaking skills should be improved. According to the Basic General Objectives and Basic Principles of Turkish National Education which is included in the National Education Basic Law No: 1739; (Turkish Language Teaching Program, 2018).

- Developing listening, speaking, reading and writing skills,
- Ensuring the use of Turkish in a conscious, correct and attentive manner in accordance with the rules of speech and writing,
- Enabling students to express their opinions in an effective and understandable way both verbally and in writing through their feelings and thoughts are aimed.

One of the requirements of speaking skills and correct communication is that words are pronounced correctly. Karaağaç (2015), emphasizes that language is sound based, and that sound is the raw material of the language. Human beings observe living and nonliving things and define their reflections with the sounds they perceive. The best representations of entities are the associations of voices. Calling an entity with random sounds causes the real value of that entity not to be understood (Coşkun, 2015, p.15). In this respect, the sound size of the language should not be ignored. When communicating, the correct pronunciation of words will serve both to communicate the message correctly and communicate the language to the future correctly. Therefore, the pronunciation of words is an important issue that needs to be emphasized. In Turkish dictionary the word of "Pronunciation" means 1-Articulatory 2.Articulation. In this study, it is considered as the first meaning. Mispronunciation of words in a communication environment may lead to misinterpreting of the message, distraction, and in case of frequent mispronunciations, the seriousness of the conversation and the speaker may disappear. In this case, healthy communication can not be mentioned.

When developing speaking skills, problems must be identified and corrected by appropriate methods and techniques. The problems experienced in the speeches of students, their pronunciation status, their ability and inability to speak fluently and their reasons should be revealed. In this case, it will be easier to make suggestions for solving the problems. It is thought that this study will help the students to use Turkish correctly while talking, to determine the measures to be taken in order to pronounce the words correctly, and in the planning of the students who will improve their speaking skills. In the research on the subject, it was seen that the studies related to speaking and pronunciation were insufficient. Some of the researches have

been conducted on speech in native language (Çiçek, 2005; Yelok & Dolunay 2007; Yenen, 2012; Çerçi, 2013; Arslan, 2015; Dağ Pestil & Özden, 2018) and some of them are studies conducted in Turkish as a foreign language. (Demirci, 2015; Gürbüz & Güleç, 2016; Moralı, 2018).

The purpose of this study is to examine the pronunciation of the 6th grade students in terms of standard pronunciation in the class. Case study (one of the model of qualitative research methods) was used in the study. Bassegy (1999) described the case study as a study aiming to understand, define, predict or control an individual, group or culture status (Act. Saban & Ersoy, 2017). The study group consisted of 27 sixth grade students studying at a secondary school in Serik district of Antalya in the 2017-2018 academic year. The data of the study were collected with the personal information form developed by the researchers and the voice recorder. Prepared speeches were provided to students in accordance with the themes included in the textbooks. They were recorded, written and analyzed with the technique of content analysis. In this study, the pronunciation of the words is limited to the phonology. The phonology also analyzes changes in these sounds as well as structures of sounds and phonetics seen in every field of language (Karaağaç, 2015).

In the research, the rate of pronouncing the words correctly in the 6th grade students' classroom speeches was 82.55%; the rate of non-standard pronunciation of words was determined as 17.45%. Female students have a better level of pronouncing words than male students. It was seen that there was no difference in the pronunciation status of the students according to whether they received preschool education or not. The students who have high degrees in Turkish Lessons pronounced more words correctly than the students who have medium or low degrees. It was determined that the education level of the father positively influenced the pronunciations of the students, and that the students whose father had graduated from high school had less non-standard use compared to the students who were graduates of elementary school and middle school.

It was determined that the students were in non-standard use in the 7 sound cases (dropping a vowel, dropping a consonant, dropping a syllable, vowel mutation, consonant mutation, consonant derivation and metathesis) in the pronunciation of the words. Mostly, non-standard use was seen due to consonant mutation, it was followed by dropping a consonant and vowel mutation. It was also observed that the pronouns of the western group were reflected in the pronouns of the students (Karahana, 2017). In line with the results of the study, further studies on speaking skills and pronunciation are discussed. In lessons, it was considered necessary for the students to improve their speaking skills and to make improving studies to solve the pronunciation problems.

Giriş

İnsan her türlü ihtiyacını karşılamak için dili geliştirmiş ve kullanmıştır. Dil, insanların birbiriyle iletişimini, duygu, düşünce ve bilgi alışverişini sağlamıştır. Ergin'e (2005) göre, dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta. Aksan (1987), dili insanı insan yapan nitelik ve insanın duygu, düşünce ve isteklerini açığa vurmasına, yaşamasına olanak sağlayan bir unsur olarak tanımlamıştır. Türkçe sözlükte ise dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Bu tanımların ortak noktası dilin bir iletişim aracı olarak insanlar arasında duygu, düşünce ve haberleşme aracı olmasıdır. Dilin en önemli işlevi hatta varlık sebebi insanlar arasında iletişimi sağlamasıdır. İletişim ise başta konuşma olmak üzere çeşitli yollarla sağlanır. Doğru ve etkili bir iletişimin ön koşulu iyi bir konuşmadır. Bu yüzden konuşmacı dilin imkânlarını en iyi şekilde kullanmalıdır.

Türkçe öğretiminin en önemli beceri alanlarından biri olan konuşma, ailede başlayıp okulda gelişen öğrenciyi hayata hazırlayan bir beceridir. İlk olarak ailede başlayan konuşma becerisi aile ve çevrenin etkisiyle şekillenir. Okuldaki eğitimler de öğrencinin toplum içinde, topluluk önünde, arkadaşlarıyla iletişiminde, tartışmalarda, söz hakkı aldığı anda nasıl konuşması gerektiğini öğretir. Gelecekte mutlu, kendine güvenen, kendini sözlü olarak ifade edebilen, sorunlarını konuşarak çözebilen, dilini doğru kullanabilen başarılı bireyler olmalarını sağlar.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri"ne göre Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018). Bununla birlikte 2005 yılında uygulamaya konan 5,6,7 ve 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma kazanımları arasında yer alan "Kelimeleri doğru telaffuz eder." kazanımının son programlardan çıkarıldığı ve telaffuzla ilgili başka bir kazanımın son programlarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı 2017, 2018) yer almadığı görülmüştür ancak bu durum telaffuz konusunun önemsenmediği anlamına gelmemektedir. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında "Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru ve özenli kullanmaları..." ifadesinde Türkçenin doğru kullanımına dikkat çekilmiştir. Bu ifade konuşmayla ilgili telaffuz, vurgu vb. tüm kazanımları içinde barındırmaktadır.

Güzel konuşma, kişilerin kendini doğru ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarabilme, dili, sözcükleri doğru kullanabilme yeteneğidir. Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilmek için kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesi gerekir. Karağaç (2015), dilin sese dayalı olduğunu, dilin ham maddesinin ses olduğunu vurgular. "İnsanoğlu canlı ve cansız varlıkları gözlemleyerek onların yansımalarını algıladıklarına uygun seslerle tanımlamıştır. Varlıkları en iyi temsil eden, tanıtılan seslerin birliktelikleridir. Bir varlığı rasgele seslerle adlandırmak o varlığın gerçek değerinin anlaşılmasına sebep olur" (Coşkun, 2015, s.15). Bu bakımdan dilin ses boyutunun göz ardı edilmemesi gerekir. Telaffuz kelimesi sözlükte "1. Söyleyiş, 2. Boğumlanma." anlamlarına gelir (TDK, 2005). Dilin doğru kullanılması için gereken becerilerden biri de telaffuz becerisidir. Yanlış söyleyişler zamanında uygun bir şekilde düzeltilmezse bu yanlışlar kalıcı olabilir. Gerekli tedbirleri zamanında alabilmek için derslerde konuşma uygulamalarına yeterince zaman ayrılmalı, öğrencilere sık sık söz hakkı verilmeli, sınıf

içi tartışmalar yaptırılmalı ve öğrencilerin yanlışları uygun bir şekilde düzeltilmelidir. Konuşma taklit edilerek öğrenilen bir beceridir. Bu nedenle aile, yaşanan çevre, arkadaşlar, öğretmenler, televizyon ve internet programları çocuklara rol model olur. Bu unsurların çocuklara doğru rol model olabilmeleri de konuşma eğitiminde büyük önem taşır.

Öğrencilerden beklenen sınıf ortamındaki konuşmalarında standart Türkçeyi doğru bir şekilde kullanabilmeleridir. Ancak zaman zaman ağız özelliklerinin sınıf ortamına yansdığı da görülür. Karahan (2017), Anadolu ağızlarını, doğu grubu ağızları (Ağrı, Bingöl, Bitlis, Diyarbakır, Elazığ, Erzurum, Erzincan, Gümüşhane, Hakkari, Mardin vb. doğu ve güneydoğu illeri); kuzeydoğu grubu ağızları (Hopa, Artvin, Rize ve Trabzon) ve batı grubu ağızları (Adana, Afyon, Ankara, Antalya, Bartın, Bolu, Samsun, Sinop, Tokat, Zonguldak vb. doğu ve kuzeydoğu ağızlarının görüldüğü iller dışındaki tüm iller) olmak üzere üç grupta incelemiş bu grupların ağız özellikleriyle ilgili şu tespitlerde bulunmuştur (Karahan, 2017):

Doğu grubu ağızlarında alıntı sözcüklerdeki uzun ünlüler kısalmış, alıntı sözcüklerdeki ses yapısı gerileyici benzeşme yoluyla değiştirilir. Çok heceli kelimelerin sonundaki “ı, u, ü” ünlüleri “i” ünlüsü ile karşılır. “h” ünsüzü doğu grubunun karakteristik özelliğidir. Ön damak ünsüzü “g” iki ünlü arasında ve hece sonunda korunur. Bazı kelimelerde ön ses “y” düşer. Özellikle sayı isimlerindeki patlayıcı ünsüzler ikizleşir. “g-r, p-r” ünsüzleri arasındaki yer değiştirme olayı yaygındır. Kuzeydoğu ağızlarında alıntı sözcüklerdeki uzun ünlüler kısalmıştır. Ünlü kalınlaşması yaygındır. Ünlü incilmesi bütün ünsüzlerin yanında görülebilir. Çok heceli kelimelerin sonundaki “ı, u, ü” ünlüleri “i” ünlüsü ile karşılır. Bazı kelimelerde ilk hecedeki yuvarlak ünlüler düzleşir. Ek ünlüleri genellikle yuvarlaktır. Ünlü-ünsüz uyumsuzluğu vardır. Batı grubu ağızlarında ilerleyici benzeşme gerileyici benzeşmeden daha kuvvetlidir. “e>i” değişmesi görülmekle beraber diğer gruplardaki kadar yoğun değildir. “r, l” ünsüzleri önündeki ünlü türemesi düzenlidir. “g, ğ” ünsüzleri iki ünlü arasında ve hece sonunda sızıcılaşır. “k->g-, t->d-” değişimleri yoğundur. Arka ve orta damak ünsüzü “ñ” korunmuştur.

Araştırma kapsamında konuşma ve telaffuz konusuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konuyla ilgili yeterince çalışma olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Çiçek (2005), Erzincan merkez ilköğretim okullarında ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin telaffuz sorunları üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerdeki telaffuz problemlerini tespit etmek için merkez okullarda görev yapan 38 Türkçe öğretmenine 11 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre derslerde yerel ağızla konuşan öğrencilerin oranının %82,2; yaz tatili dönüşü telaffuz sorunu yaşayan öğrenci oranının %31,6; telaffuz sorunu yaşayan kız öğrencilerin oranının %2,6; erkek öğrencilerin oranının %68,4 olduğu; anne babanın mesleğinin ve ailenin ekonomik durumunun da telaffuz üzerindeki etkisinin %86 gibi oldukça yüksek bir oranla telaffuz durumlarını etkilediği belirlenmiştir.

Yelok ve Dolunay’ın (2007), “Telaffuz Meselesi ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi” adlı çalışmasında Ergin, Ercilasun ve Karahan’ın telaffuzla ilgili görüşlerine yer verilmiş ve ülkemizde telaffuz eğitiminin yetersizliğinden, bu konuya yeterince önem verilmediğinden söz edilmiştir.

Yenen (2012), meslek liseleri ile genel liselerin 9. sınıf öğrencilerinin ses bilgisi ve telaffuz ünitesi hedeflerine ulaşma düzeyini karşılaştırdığı yüksek lisans tezinde Karaman’da dokuzuncu sınıf öğrencilerine bilişsel alana yönelik kazanımlar için başarı testi, duyuşsal alana yönelik

kazanımlar için tutum ölçeği ve psiko-motor becerilere yönelik kazanımlar için metin okuma uygulaması yapmış; çalışmanın sonunda kazanımlardan teorik olanlarda meslek liselerinin uygulama boyutundaki kazanımlarda ise genel liselerin daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Çerçi'nin (2013), "Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi" adlı doktora tezinde 7. sınıf öğrencilerinin konuşma eğitiminde dinleme destekli öğretim materyalleri kullanılarak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonunda dinleme destekli öğretimin, dilbilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanan materyal destekli öğretimden daha etkili olduğu, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma başarısını artırdığı belirlenmiştir.

Tosun ve Aydın (2013), konuşma eğitimine yönelik kitapları inceledikleri çalışmada, ses özellikleri konularının ele alındığı kaynakların bu konuda tam bir uzlaşma içinde olmadığına ve Türkçenin doğru telaffuzu konusundaki belirsizliklere dikkat çekmiştir.

Arslan'ın (2015), ilköğrencilerinin ünlü ünsüz uyumlarıyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumlarını incelediği çalışmasında; ilköğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumu olan sözcüklerin telaffuzunda hata oranının yüksek olduğu, sınıf seviyesi arttıkça hataların azaldığı, okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış öğrencilere oranla daha az hata yaptığı, cinsiyet durumuna göre önemli bir farklılık olmadığı, köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre daha fazla hata yaptığı, anne ve babanın eğitim seviyesinin de çocukların telaffuz durumunu etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Sönmez'in (2017) çalışmasında ünsüzlerin telaffuzu ele alınmış ve Muş il merkezinde yaşayan 7-10 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinin ünsüzleri sesletimleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; sesletimde %10'luk dilimin altında kalanlar çıkarıldığında gelişim yaşına bağlı olarak sesletim farklılığının azaldığı, 1457 çocuk arasında kız ve erkeklerin ünsüzleri farklı çıkarma oranları birbirine daha yakın iken %10'un atıldığı dilimde ise erkeklerin tüm yaş gruplarında kızlardan daha çok ünsüzleri farklı seslettikleri, öğrencilerin en çok "p, b, z, r, h" ünsüzlerini farklı seslettikleri veya bu sesleri çıkaramadıkları ve tüm yaş gruplarında en az sesletim farklılığının sözcük başında yapıldığı belirlenmiştir.

Dağ Pestil ve Özden (2018), "Ana Dilde Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme" adlı çalışmasında fakülte ve yüksekokul öğrencilerinin konuşmalarını konuşma değerlendirme ölçeği aracılığıyla değerlendirmiştir. Çalışmada öğrencilerin konuşma becerilerinin; cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, yaşadıkları yerleşim yerine ve annenin mesleğine göre farklılık göstermediği ancak babanın mesleğine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada kelimelerin telaffuzuyla ilgili bulgulara yer verilmemiştir.

Tepeli ve Arıcı'nın (2018), Türkiye Türkçesinde ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükler üzerine yapılan araştırmasında öğrencilerin genellikle ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükleri doğru telaffuz etmede zorlandıkları belirtilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kelimelerin telaffuzuyla ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Demirci (2015), "B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler" adlı çalışmasında, Suriyeli öğrencilerin okudukları metinlerdeki bazı sesleri doğru çıkaramadıklarını belirtmiştir. Gürbüz ve Güleç (2016), Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, öğrenci görüşlerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisinden sonra zorlandıkları bir diğer konunun telaffuz konusu olduğunu; özellikle "i, ö, ü" gibi seslerin telaffuzunun öğrencileri zorladığını ortaya koymuştur. Tüm (2018), yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde çok uluslu sınıflarda sesletim çalışmalarını incelemiş, öğrencilerin en büyük probleminin sesbirimleri akıcı ve doğru sesletememeleri olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, sözcüklerin sesletimini kolaylaştıracak sesbirimsel yapılarının uluslar arası sesletim simgelerinin gösterilmediği, bu konuda kaynak eksikliği olduğu belirtilmiştir. Moralı (2018), Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele aldığı çalışmasında öğrencilerin yaşadığı sorunlardan birinin de Arapçada olmayan ünlülerin telaffuzları olduğunu belirtmiştir. Ak Başoğul ve Aksu Raffard (2018), tarafından geliştirilen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim hataları ile ilgili, yansıtıcı düşünme aşamaları kullanılarak sesletim problemlerine çözüm yolları aranmıştır. Gerçekleştirilen yansıtıcı uygulamalar sonucunda öğrencilerin olumlu bir gelişim gösterdiği belirtilmiştir.

Bu çalışma, öğrencilerin doğal konuşmaları üzerinde yapılmış olması ve öğrencilerin telaffuzlarında görülen ses olaylarına yönelik standart dışı kullanımları, sebepleriyle ele alması yönleriyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmanın, öğrencilerin konuşurken Türkçeyi doğru kullanması, kelimeleri doğru telaffuz edebilmesi için alınacak tedbirlerin belirlenmesinde ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirici çalışmaların planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarında kelimeleri telaffuz etme durumlarını, kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları nasıldır?
 - a) 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları, cinsiyete göre nasıldır?
 - b) 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre nasıldır?
 - c) 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları, Türkçe dersi akademik başarı düzeylerine göre nasıldır?
 - d) 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları, annenin eğitim seviyesine göre nasıldır?
 - e) 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları, babanın eğitim seviyesine göre nasıldır?
2. 6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumları, ses olayları çeşidi bağlamında nasıldır?
3. Kelimelerin telaffuzunun öğrenci bağlamında standart dışı kullanım durumu nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgiler açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında kelimeleri standart Türkçeye göre telaffuz etme durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma tek bir analiz birimiyle yürütüldüğü için bütüncül tek durum desenine dayalı olarak geliştirilmiştir. Durum çalışması, Yin (1984) tarafından güncel bir olguyu gerçek yaşam içerisinde çalışan, olgu ve içeriğin kesin sınırlarının belli olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmıştır (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya'nın Serik ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören 27 altıncı sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu seçilen okul ilçe merkezine yakın bir köy okuludur, kırsal kesimde bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu bölgenin yerlisidir, öğrenciler sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için alınan ses kayıtları farklı bir öğretmene ve 4 uzmana dinletilerek tespitlerin doğruluğu hususunda uzman görüşü alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için Akdeniz Üniversitesi etik kurulundan onay alındıktan sonra Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Serik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Veri toplama aşamasında ses kayıt cihazı ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersinde ders kitaplarında yer alan temalar (duygular, değerler, Atatürk, bilim ve teknoloji, millî kültür, sağlık ve spor vb.) kapsamında hazırlıklı konuşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin konuşmaları ses kayıt cihazıyla kaydedildikten sonra bu kayıtlar olduğu gibi yazıya geçirilmiştir. Öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda standart dışı kullanımları her bir konuşmacı için ayrı ayrı hazırlanmış tablolara aktarılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Kayıt cihazı ile toplanıp yazıya aktarılan veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Öğrencilerin standart dışı kullanımları belirlenerek tablolaştırılmış, kullanım sıklıkları ile yüzdeleri belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanan bilgiler de çıkan sonuçlarla karşılaştırılarak araştırmanın soruları yanıtlanmıştır.

Kelimelerin telaffuzunda standart dışı kullanımlar belirlenirken ses bilgisiyle ilgili olanlar dahil edilmiş, diğer kullanımlar (şekil bilgisi, anlatım bozukluğuna neden olan kullanımlar) konu dışında tutulmuştur. Araştırmada ulaşılan standart dışı kullanımlar konuşma konusuyla sınırlıdır yani kayda alınan konuşmalar dışında yapılan standart dışı kullanımlar çalışmaya yansıtılmamıştır. Öğrencilerin konuşurken çıkardığı gereksiz sesler ve doğru kelimeyi bulmak için çıkardığı ifadeler, standart dışı kullanım kapsamına alınmamıştır. Araştırmada TDK'nin sesli sözlüğü esas alınmış, telaffuzda sesli sözlüğe uymayan kullanımlar standart dışı kullanım olarak nitelendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ulaşılan bulgular araştırma soruları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında kelimeleri telaffuz etme durumlarını gösteren bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

Konuşmalarda geçen toplam kelime sayısı	Standart dışı telaffuz edilen kelime sayısı	Kelimelerin doğru telaffuz edilme yüzdesi	Kelimelerin telaffuzunda standart dışı kullanım yüzdesi
2813	491	%82,55	%17,45

Tablo 1’de öğrencilerin kullandığı toplam kelime sayısı, standart dışı kullandıkları kelime sayısı ve bunların yüzdeleri gösterilmiştir. Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencileri toplam 2813 kelime kullanmıştır ve bu kelimelerden 491 kelimeyi standart dışı telaffuz etmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri doğru telaffuz etme oranı %82,55; standart dışı kullanım oranı %17,45’tir. Bu durumda 6. sınıf öğrencilerinin, kelimelerin telaffuzunda genel olarak iyi durumda oldukları söylenebilir.

1.1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kelimeleri telaffuz etme durumları tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Telaffuzlarının Cinsiyete Göre Durumu

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı (N)	Standart Dışı Telaffuz Yüzdesi (%)
Kız	13	15,32
Erkek	14	19,22

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 13 kız 14 erkek öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin telaffuz durumları cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanım yüzdesi 15,32 iken erkek öğrencilerin standart dışı kullanım yüzdesi 19,22 olarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan kız öğrencilerin telaffuz durumlarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu söylenebilir.

1.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamasına Göre Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

6. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre kelimeleri telaffuz etme durumları tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Telaffuzlarının Okul Öncesi Eğitimlerine Göre Durumu

Okul Öncesi Eğitimi	Öğrenci Sayısı (N)	Standart Dışı Telaffuz Yüzdesi (%)
Aldı	15	17,32
Almadı	12	17,66

Tablo 3’te araştırmaya katılan 27 öğrenciden 15’inin okulöncesi eğitimi aldığı, 12’sinin almadığı görülmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamasına göre sözcükleri telaffuz etme durumları incelendiğinde okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanım yüzdesinin 17,32 okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin yüzdesinin 17,66 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamasının telaffuz durumlarını etkilemediği söylenebilir.

1.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarısına Göre Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

6. sınıf öğrencilerinin sözcükleri telaffuz etme durumlarını Türkçe dersi akademik başarı düzeyine göre gösteren bulgular tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Telaffuzlarının Türkçe Dersi Akademik Başarısına Göre Durumu

Türkçe Dersi Akademik Başarısı	Öğrenci Sayısı (N)	Standart Dışı Telaffuz Yüzdesi (%)
Düşük	3	22,46
Orta	12	19,36
Yüksek	12	15,16

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan öğrencilerden 3’ünün Türkçe dersi akademik başarıları düşük (0-44 arası); 12’sinin orta (44-69 arası) ve 12’sinin yüksektir (70-100 arası). Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre sözcükleri telaffuz etme durumları değerlendirildiğinde Türkçe dersi başarıları düşük öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanımlarının %22,46; orta düzeyli öğrencilerin %19,36 ve başarıları yüksek olan öğrencilerin standart dışı kullanımlarının %15,16 olduğu görülmüştür. Yani Türkçe dersi başarıları yüksek olan öğrenciler kelimelerin telaffuzunda diğer öğrencilerden daha az standart dışı kullanımda bulunmuştur. Bu bulgulara bakılarak Türkçe dersinde akademik başarı düzeyi arttıkça kelimeleri doğru telaffuz etme becerisinin de arttığı söylenebilir.

1.4. 6. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri telaffuz etme durumunu, annenin eğitim düzeyine göre gösteren bulgular tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Telaffuzlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Durumu

Annenin Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı (N)	Standart Dışı Telaffuz Yüzdesi (%)
İlkokul	14	18,28
Ortaokul	8	16,08
Lise	5	16,87

Tablo 5’e göre araştırmaya annesi ilkököl mezunu olan 14, ortaokul mezunu olan 8 ve lise mezunu olan 5 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre sözcükleri telaffuz etme durumları incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanımı %18,28; ortaokul mezunu olanların %16,08 ve lise mezunu olanların %16,87 olduğu görülmüştür. Bulgular doğrultusunda, çok belirgin olmamakla beraber,

kelimelerin telaffuzunda annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden daha fazla standart dışı kullanımda bulunduğu söylenebilir.

1.5. 6. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

6. sınıf öğrencilerinin kelimeleri telaffuz etme durumunu babanın eğitim düzeyine göre gösteren bulgular tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Telaffuzlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Durumu

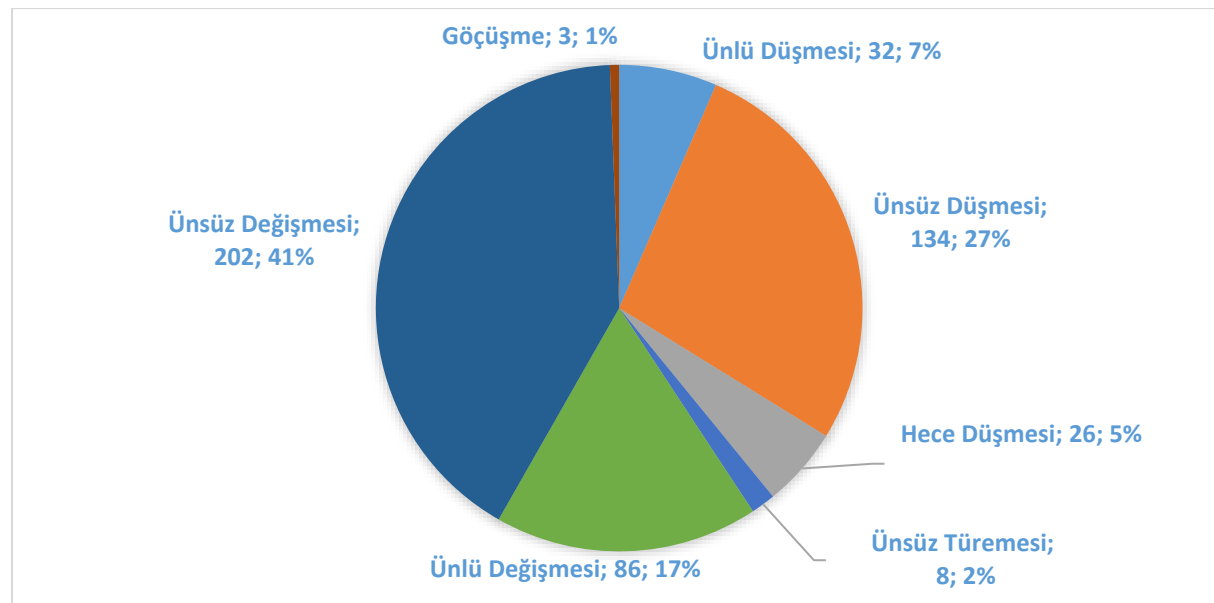
Babanın Eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı (N)	Standart Dışı Telaffuz Yüzdesi (%)
İlkokul	12	17,70
Ortaokul	9	18,76
Lise	6	14,29

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan öğrencilerden 12’sinin babası ilkokul, 9’unun ortaokul ve 6’sının lise mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre sözcükleri telaffuz etme durumları incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin telaffuzlarındaki standart dışı kullanımı %17,70; babası ortaokul mezunu olanların %18,76 ve babası lise mezunu olanların %14,29 olarak bulunmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin telaffuz durumunun diğerlerine göre daha iyi olduğu söylenebilir.

2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Ses Olayları Bağlamında Kelimeleri Telaffuz Etme Durumları

6. sınıf öğrencilerinin telaffuzlarında ses olayları bağlamında standart dışı kullanım durumları şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Öğrencilerin Kelimeleri Ses Olayları Bağlamında Standart Dışı Kullanım Durumu



Şekil 1, araştırmaya katılan öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda 7 ses olayında (ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi, hece düşmesi, ünlü değişmesi, ünsüz değişmesi, ünsüz türemesi ve göçüşme) standart dışı kullanımda bulunduğunu göstermektedir. 6. sınıf öğrencileri konuşmalarında 32 (%7) ünlü düşmesi, 134 (%27) ünsüz düşmesi, 26 (%5) hece düşmesi, 8 (%2) ünsüz türemesi, 86 (%17) ünlü değişmesi, 202 (%41) ünsüz değişmesi ve 3 (%1) göçüşme yaparak toplam 491 standart dışı kullanımda bulunmuştur.

2.1. Ses Düşmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar

Öğrencilerin telaffuzlarında, “ses düşmesi”ne yönelik 32 ünlü düşmesi, 134 ünsüz düşmesi ve 26 hece düşmesi veya kaynaşması olmak üzere toplam 192 standart dışı kullanım belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşmalarında ses düşmesine yönelik standart dışı kullanımları tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Ses Düşmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımları

Ses Olayı	Öğrencilerin Telaffuzlarından Örnekler	
Ünlü Düşmesi	-a->-Ø-	orda, burda, anlatcam
	-e->-Ø-	söyliycem, vercem
	-i->-Ø-	dakka, birsiydi
Ses Düşmesi	-r->-Ø	bi, bi de, bi şekilde
	-r->-Ø	alıyo, gerekiyo
	-r->-Ø-	düşüyolar, oynanıyodu
	h->-Ø-	... ocam
	-h->-Ø-	meraba, ka:ve, saa (saha), daa (daha), sa:ip
	-y->-Ø-	bö:le, ..üz(yüz), yeşil eşil
	-n->-Ø-	sora (sonra)
	-c->-Ø-	çoukları
	-ğ->-Ø-	çocuu, bıçai, gördüü, okuduu, dinlediiniz
	-ğİ->-Ø-	anlatıcam, bahsedicem, söyliycem, yapıcam
Hece Düşmesi	-ru->-Ø-	bitiriyoz, bakıyoz, iletiyom
	ho->-Ø-	..cam (hocam)

Tablo 7, öğrencilerin konuşmalarında ses düşmesine yönelik standart dışı kullanımları göstermektedir. Ünlü düşmesine bağlı olarak yapılan standart dışı kullanım “-a-, -e- ve -i-” seslerinin düşmesiyle sınırlıdır. Telaffuzlarda genellikle işaret zamirlerinde orta hecedeki “-a-”

sesi (-a->-Ø-) düşürülmüştür: *burda, orda, ordan*. Fiillerin gelecek zaman kipiyle kullanıldığı durumlarda “-a/-e” (-a/-e->-Ø-) seslerinin düştüğü görülmüştür: *söyliycem, kesceksin, vercem*. Bunların dışında “örtmenim, yörlere, v, Kardeniz, arkadaşlar” örneklerindeki gibi herhangi bir genellemeye dayanmayan ünlü düşmeleri de görülmüştür. “-i-” sesinin düşmesi (-i->-Ø-) şu üç örnekle sınırlıdır: *dakka, birsiydi ve Amarka*.

Öğrencilerin telaffuzlarında ünsüz düşmesi çoğunlukla “bir” sözcüğünde ve fiillerin şimdiki zaman ekiyle çekimlendiği durumlarda “-r” sesinin düşmesi (r->-Ø-) şeklindedir. “Bir” sözcüğündeki “-r” sesi toplamda 50 kez, “-yor” ekinde ise 29 kez düşürülmüştür (-r->-Ø-): *bi, bi de, bi şey, bilmiyo, yapıyo, gönderiliyomuş...* İç seste görülen “-h-” sesinin düşmesinin (-h->-Ø-) yanı sıra ulamaya bağlı olarak ön seste de “-h-” sesinin düştüğü görülmüştür: *meraba, saa (saha), ka:ve, sa:ip, ..ocam*. Zaman zaman kelime sonlarındaki “-t” sesinin (-t->-Ø-) “*direk, abdes*” ve iki ünlü arasındaki “ğ” sesinin (-ğ->-Ø-) düştüğü “*örtmeni, bıçai, cocuu, dinnediiniz, zeybee*” görülmüştür. Birkaç örnekte “-y-, -n- ve -c-” sesleri de düşmüştür: *bö:le, sora, çoukları*.

Hece düşmesi veya hece kaynaşmasına bağlı standart dışı kullanım toplamı 26’dır. Hece düşmesi genellikle fiillerdeki “-ğI/-ğI-” hecesinin düşmesi (-ğI->-Ø-) şeklindedir. “-ğI” hecesinin düşmesi gelecek zaman kipinin 1. tekil şahıs ekiyle çekimlendiği fiillerde görülmüştür: “*anlatcam, bahsedicem, vericem...*” Fiillerin şimdiki zaman kipinin 1. çoğul şahıs ve 1. tekil şahıs ekleriyle çekimlendiği bazı örneklerde “-ru-” hecesi (-ru->-Ø-) düşürülmüştür: *bitiriyoz, bakıyoz, yapabiliyoz. iletiyom...* Bazı öğrencilerin telaffuzlarında “*..cam (hocam), bü..k (büyük), zeytinyağ..la (zeytinyağıyla)*” şeklinde hece düşmesi ile ilgili kullanımlar da vardır.

2.2. Ses Türemesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar

Öğrencilerin konuşmalarında ses türemesine yönelik standart dışı kullanımları ünsüz türemesiyle sınırlıdır, ünlü türemesine yönelik standart dışı kullanıma rastlanmamıştır. Öğrencilerin konuşmalarında ses türemesine yönelik standart dışı kullanımları tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Ses Türemesine Yönelik Standart Dışı Kullanımları

Ses Olayı	Öğrencilerin Telaffuzlarından Örnekler	
Ses Türemesi Ünsüz Türemesi	-Ø->-y-	ayit (ait), duyuyar, paylaşıyoruz, biyarz (bir az)
	-Ø->-ş-	eşşek
	-Ø->-ç-	iççin
	-Ø->-t-	çeşitti (çeşidi)

Tablo 8, öğrencilerinin konuşmalarında ünsüz türemesine yönelik standart dışı kullanımlarını göstermektedir. Ünsüz türemesi şu 8 örnekte görülmüştür: *ayit (2), eşşek, duyuyar, iççin, çeşitti, paylaşıyoruz, biyarz*. İki ünlünün yan yana bulunmasından kaynaklı söyleyiş zorluğu iki ünlü arasında “-y-” sesinin türetilmesine neden olmuştur: “*ayit*” sözcüğünde bu durum 2 kez tekrarlanmıştır. “*Eşşek, duyuyar, iççin*” örneklerindeki gibi ünsüz türemesi genellikle ünsüz

ikizleşmesi şeklindedir. Diğer ünsüz türemesi örnekleri incelendiğinde bunların sık karşılaşılmayan, kişiye özgü hatalı kullanımlar olduğu söylenebilir: *çeşitti, paylaşıyoruz, biyarz.*

2.3. Ses Değişmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımlar

Öğrenciler “Ses Değişmesi” ne yönelik, 86 ünlü değişmesi, 202 ünsüz değişmesi yaparak toplam 288 standart dışı kullanımda bulunmuştur. Tablo 9’da ses değişmesine yönelik kullanımlar sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin Ses Değişmesine Yönelik Standart Dışı Kullanımları

Ses Olayı	Öğrencilerin Telaffuzlarından Örnekler		
Ünlü Değişmesi	-a->-ı-	anlatıcam, başlıyayım, yaşıyamayız, yapıcam	
	-e->-i-	sesleniyim, bahsedicem, söyliyem, yidiğine	
	-a->-a:-	sa:ip, ka:ve, pehliva:nı, a:ta, a:tdıklarında	
	-ö->-o-	boyle, obür, gorülür	
	-u->-ı-	fitbol, fasılye	
	-şt->-şd-	güreşdir, oluşdurmaları, yasaklanılmışdır	
Ses Değişmesi	-kt->kd-	sürmekdedir, okundukdan,	
	-st->-sd-	isderiz, gösderir	
	-nl->nn-	annatacağım, onnara, dinnediğiniz, insannar, bunnar	
	-tt->-td-	milatdan, etdiği, ciritdeki, gitdiğinde, hareketdir, çıkarttırıyor	
	Ünsüz Değişmesi	-r->-l-	güleş, kornel, kullanıllar
		k->g-	gonuşmam, Gırkpınar, gılıp, gadar
		-k->-g-	esgiden, argadaşlar, haregetler, igi (iki)
		-ç->-ş/-ç->-ş-	hiş (hiç), sütlaş, işdiğine, güçlü, gençler
		-s->-z/s->-z-	herkez, zonra
		-p->-b-	kisbet, dobing
d->-t-	taha (daha)		
-t->-d-	hasdane,		

Tablo 9, öğrencilerin konuşmalarında ses değişmesine yönelik standart dışı kullanımları göstermektedir. Öğrencilerin konuşmalarında en fazla standart dışı kullanımda bulunduğu ses olayı, ses değişmesidir. Ses değişmesi ünlü ve ünsüz değişimi olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Ünlü değişmesinde en sık görülen olaylardan biri ünlü daralmasıdır. Ünlü daralması daha çok fiillerin gelecek zaman kipiyle çekimlendiği durumlarda geniş ünlünün daralması veya

yardımcı ünsüz “y” sesinden önceki geniş ünlünün daralması şeklindedir: (-a->-i-) *anlatıcam, başlıyayım*, (-e->-i-) *yidiğine, bahsedicem, sesleniyim, onun (onun)...*

Bazı öğrencilerin telaffuzlarında yuvarlak ünlülerin düzleştiği (-u->-i-) görülmüştür: “*fitbol, onu*” gibi örneklerde aykırılışma yönünde; “*fasılye*” örneğinde ise ünlü uyumu yönünde düzleşme yapılmıştır. Yuvarlaklaşmaya dönük değişmelere de rastlanmıştır: “*sevgülü, örtmenüm*” gibi örneklerde aykırılışma yönünde yuvarlaklaşma; “*ölüceksiniz, bubaları*” örneklerinde ise benzeşme yönünde yuvarlaklaşma görülmüştür. Öğrencilerin kullanımındaki bazı ünlü yuvarlaklaşması örneklerine dudak ünsüzlerinin sebep olduğu söylenebilir: *bubaları, bür (bir)...*

Bazı kelimelerin telaffuzunda ünlü incilmesi (-u->-ü-) görülmüştür: *faül, fasülye*. Bazı örneklerde de ünlü kalınlaşması tespit edilmiştir: (-ö->-o-) *gorülür, boyle, obür*; (-ü->-u-) *teşekkur, kültürümüz, yuksek...* Bir diğer ünlü değişmesi, ünlü uzaması şeklindedir. Ünlü uzamasının orta hecedeki “-h-” sesinin düşmesine (Ergenç, 2002) veya ağız özelliğine bağlı olduğu söylenebilir: *sa:ip, ka:ve; bö:le, veriyo:, gerekiyo:, a:ta, pehliva:nıdır, ya:nmuş...*

Öğrencilerin telaffuzlarında ünsüz değişmesine yönelik en fazla yaptıkları standart dışı kullanım aykırılışma yönünde ünsüz yumuşamasıdır. Sert ünsüzle biten sözcüklere ünsüzle başlayan bir ek geldiğinde ekteki ünsüz kendinden önceki sert ünsüze benzer ve ünsüz benzeşmesi gerçekleşir. Fakat öğrencilerin bazı kullanımları ünsüz uyumuna uymamaktadır: *çıkıldığından, gazetecilikden, güreşde, güreşçi, olmuşdur*. Örneklerde de görüldüğü gibi ünsüz uyumuna aykırılışma yönünde ünsüz yumuşaması yapılmıştır. Ünsüz yumuşaması kelime köklerinde de görülmüştür: *hasdane, kisbet*. Zaman zaman batı grubu ağız özelliğine (Karahan, 2017) bağlı olarak ön veya iç seste “k” sesi “g” sesine (k> g) dönüşerek ünsüz yumuşamasına neden olmuştur: *gonuşmam, gadar, gılıp, Gırkpınar, firigig, doguz, esgiden*. Yine batı grubu (Karahan, 2017) ağız özelliğine bağlı olarak “-r-” sesinin “-l-” sesine (r> l) dönüştüğü de görülmüştür: *kornel, güleş, kullanıllar*. Telaffuzlarda iç veya son seste “ç” sesinin “ş” olarak telaffuz edildiği (-ç>-ş/-ç->-ş-) belirlenmiştir: *sütlaş, işdiğine, güşlü, genşler...* Bazı öğrencilerin konuşmalarında “s > z” (*herkez, zonra*), “p > b” (*kisbet, dobing*), “d > t” (*taha*), “t>d” (*hasda, hasdane*) değişimleri de görülmüştür.

Ünsüz değişmesinde görülen benzeşme örneklerinin genellikle ilerleyici benzeşme yönünde olduğu tespit edilmiştir: *dinnediğiniz, annatacağım, sonna, onnar*. Teleffuzlarda “-n-” sesinden sonra gelen “-l-” sesi arasında tam benzeşme yapıldığı görülmüştür: (-nl->-nn) *insannar, bunnar, onnar...*

2.4. Göçüşmeye Yönelik Standart Dışı Kullanımlar

Öğrencilerin konuşmalarında görülen standart dışı kullanımlardan biri de göçüşme (yer değiştirme) olayıdır. Telaffuzlarda görülen standart dışı göçüşme üç örnekle sınırlıdır: *diks (disk), biyarz (biraz) ve Amarka (Amerika)*. Bu örneklerden birincisinin yabancı kökenli olmasından kaynaklı söyleyiş zorluğu oluşturduğu düşünülürken diğer ikisinin kişiye özgü hatalı kullanım olduğu söylenebilir.

3. Kelimelerin Telaffuzunun Öğrenci Bağlamında Standart Dışı Kullanım Durumu

6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında kullandıkları toplam kelime sayısı (TK), standart dışı kullandığı kelime sayısı (SDK) ve öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları standart dışı kullanımları gösteren bulgular tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kelimelerin Telaffuzunda Her Bir Öğrenci Bağlamında Standart Dışı Kullanım Durumu

Öğrenci Kız (K) Erkek (E)	Ses Düşmesi		Hece Düşmesi /Kaynaş ması	Ses Türeme si	Ses Değişmesi		Diğer	Toplam	Yüzde
	Ünlü D.	Ünsüz D.	Hece D./K.	Ünsüz T.	Ünlü Değiş.	Ünsüz Değiş.	Göçüş me	SDK/ TK	%
K1		1			2	6		9/70	12,8
K2	2	2	2		2	5		13/102	12,7
K3	1	4				4		9/67	13,4
K4		9	1		4	27		41/193	21,2
K5		1			1	1		3/99	3,03
K6	1	3	3		5	3		15/58	25,8
K7		5			5	2		12/79	15,1
K8	2	4	1		2	6		15/116	12,9
K9	1	1	1		2	7		12/79	15,1
K10		3	1		5	4		13/117	11,1
K11	3	18	1		6	5		33/152	21,7
K12		2	1		2	5		10/80	12,5
K13	2	2	1	1		4		10/61	16,3
E1		3				7		10/86	11,6
E2		2				5		7/90	7,7
E3	3	8			1	5		17/129	13,1
E4		6	1	1	1	10		19/131	14,5
E5	3	4	3	1	5	15		31/135	22,9
E6	1	3	1		6	17		28/130	21,5
E7	2	22	1		6	21		52/309	16,8
E8	1	1	1		2	5	1	11/63	17,4
E9	3	2		1	6	3		15/70	21,4
E10	1	9	1	1	14	7	1	35/110	31,8
E11	2	3	1	2	2	2	1	13/60	21,6
E12	2		1		2	9		14/69	20,2
E13	1	5	3	1		5		15/73	20,5
E14	1	11	1		5	12		30/85	35,2
27	32	134	26	8	86	202	3	491/2813	17,45

Tablo 10, öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları toplam kelime sayısı içindeki standart dışı kullanımlarını ve yüzdelerini göstermektedir. Öğrencilerin konuşmalarında kullandığı toplam kelime sayısı ve standart dışı telaffuz ettiği kelime sayısı değişmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin konuşmalarındaki standart dışı kullanım yüzdesi de farklılık göstermektedir. Öğrencilerden K5 (3,03) ve E2 (7,7) konuşmalarında %10'un altında standart dışı kullanımda bulunmuştur. Bu iki öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı yüksektir ve sakin yapıları gereği

konuşma sırasında acele etmemiş; heyecanlanmadan, sakin bir şekilde konuşmuşlardır. E14 (35,2) ve E10 (31,8) ise %30'un üzerinde standart dışı kullanımda bulunmuştur. Bu iki öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısı düşüktür, kelimelerin doğru telaffuzunu bilmemeleri ve heyecanlı konuşmaları onların telaffuzlarında çok fazla standart dışı kullanımda bulunmalarına neden olmuştur. Genel olarak öğrencilerin standart dışı kullanımları %10-%20 arasında yoğunlaşmıştır.

Ses olayları bağlamında bazı öğrencilerin belli bir ses olayında defalarca standart dışı kullanımda bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerden en fazla ünsüz değişimine bağlı standart dışı kullanımda bulunanlar K4 (27), E7 (21) ve E6 (17)'dir. Bu öğrencilerden K4 konuşmasında güreş sporunu anlatırken "güreş" kelimesini 19 kez "güleş" diye telaffuz etmiştir. E7, akademik başarısı yüksek olan bir öğrencidir. Zaman zaman ağız özelliğine bağlı olarak ünsüz değişimi yapmıştır. Bu öğrencinin standart dışı kullanımının fazla olmasının bir sebebi de 309 kelime kullanarak en uzun konuşmayı yapmış olmasıdır. E6'nın ünsüz değişimine bağlı standart dışı kullanımının çoğunluğunu, ağız özelliği (k>g değişimi) oluşturmaktadır. En fazla ünsüz düşmesine bağlı standart dışı kullanımda bulunan öğrenciler E7 (22), K11 (18) ve E14 (11)'tür. En fazla ünlü değişimine bağlı standart dışı kullanımda bulunan öğrenci ise E10 (14)'dur.

Sonuç ve Tartışma

Konuşma becerisi, öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için geliştirilmesi gereken önemli bir beceri alanıdır. Bu beceriyi geliştirmek için öğrencilerin telaffuzlarında hangi sorunların olduğunu belirlemek gerekir. Bu çalışmada öğrencilerin telaffuzlarında standart dışı kullanımları farklı açılardan incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar kısaca şöyledir:

6. sınıf öğrencilerinin sınıf içi konuşmalarında kelimeleri doğru telaffuz etme durumlarının %82,55 olması öğrencilerin telaffuzlarının genel olarak iyi durumda olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımların da %17,45 olması göz ardı edilmemesi gereken, telaffuz konusunda geliştirici önlemler alınmasını gerektiren bir bulgudur. Bu çalışmada ortaya çıkan sayısal verilerin bölgeden bölgeye farklılık göstereceği, bazı bölgelerde standart dışı kullanımın daha da yoğunlaşacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin telaffuz durumları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin kelimelerin telaffuzunda erkek öğrencilere göre daha az standart dışı kullanımda bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç kızların dil gelişiminin erkeklere göre daha hızlı geliştiği bilgisini destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları, Çiçek (2005) ve Yenen'in (2012) çalışmalarında kelimelerin telaffuzunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olması bulgusu ve kısmen de Sönmez'in (2017) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermekte; Arslan'ın (2015) çalışmasıyla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı ile kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları arasında bir ilgi bulunmaktadır. Türkçe dersi başarısı yüksek olan öğrencilerin telaffuz durumunun daha iyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısıyla kelimelerin telaffuzundaki başarısının doğru orantılı olduğu bu nedenle Türkçe dersi başarısının artırılması konuşma becerisinin gelişmesine, kelimelerin doğru telaffuz edilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile kelimelerin telaffuzunda yaptıkları standart dışı kullanımları arasında da kısmen bir ilgi bulunmaktadır. Anne veya babanın eğitim

düzei arttıkça öğrencinin standart dışı kullanımında azalma olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre çocuğun dil gelişimi ailede başladığı ve zamanın büyük bir bölümü aileyle geçirildiği için çocuğun konuşma becerisinde anne ve babanın eğitiminin de önemli olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Arslan'ın (2015) çalışmasında anne ve babanın eğitim durumuyla öğrencilerin telaffuzu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar anne-baba eğitim durumunun öğrenci eğitimiyle yakından ilgili olduğunu ortaya koymaktadır.

6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında yaptıkları standart dışı kullanımları ses olayları bağlamında değerlendirildiğinde en fazla ünsüz değişmesine yönelik standart dışı kullanımda buldukları görülmüştür. Sönmez'in (2017) çalışmasında öğrencilerin bazı ünsüzleri doğru çıkarmamaları onun yerine farklı sesler çıkarmaları veya hiç çıkarmamaları ($r > \emptyset$ ve $h > \emptyset$) bu çalışmadaki ünsüz düşmesi; "z" yerine "s" ($z > s$), "h" yerine "k" ($h > k$) seslerinin çıkarılması ünsüz değişimiyle kısmen benzerlik göstermektedir. Ünsüz değişiminden sonra sırasıyla ünsüz düşmesi, ünlü değişimi, ünlü düşmesi, hece düşmesi, ünsüz türemesi ve göçüşme yapılmıştır. Öğrencilerin ses olaylarına dayalı yaptıkları standart dışı kullanımların çoğunun temelinde en az çaba ilkesi yatmaktadır. Öğrenciler kelimeleri kendilerine en kolay geldiği şekliyle ifade etmişlerdir. Bu nedenle ses değişimi ve ses düşmesine yönelik standart dışı kullanım sayısı oldukça fazladır. Öğrencilerin telaffuzunda batı grubu ağız özelliğine (Karahana, 2017) bağlı olarak standart dışı kullanımda buldukları da görülmüştür. Bu sonuç, Çiçek'in (2005) çalışmasında ortaya koyduğu ağız özelliklerinin sınıf ortamına yansıtıldığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin konuşmalarında yaptıkları standart dışı kullanımlar bireysel olarak farklılık göstermektedir. Öğrencilerin konuşmalarında kullandığı sözcük sayısı öğrencinin bilgi birikimi ve konuyla ilgili yaptığı araştırmayla da ilgilidir. Bazı öğrencilerin telaffuzlarında standart dışı kullanımı oldukça düşükken (%10'un altında) bazı öğrencilerin standart dışı kullanımı %30'un üzerindedir. Genel olarak öğrencilerin standart dışı kullanımları %10-%20 arasında yoğunlaşmıştır. Bu sayısal değerler öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını da yansıtmaktadır. Bazı öğrencilerin bazı ses olaylarını (ünsüz değişimi ve ünsüz düşmesi) yanlış uygulayarak çok fazla standart dışı kullanımda bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu durumunun bazen aynı kelimenin, bazen benzer kelimelerin telaffuzunda ortaya çıktığı bazen de ağız özelliğine bağlı olduğu görülmüştür.

Öneriler

Çalışmanın bulgularına bakılarak öğretmenlere, akademisyenlere, Türkçe dersi öğretim programı hazırlayıcılarına şu önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilerin yaptığı standart dışı kullanımlar göz önünde bulundurularak telaffuz çalışmaları ve etkinlikleri düzenlenmeli, öğrencinin konuşma becerisi geliştirilirken kelimelerin telaffuzu dikkate alınmalıdır.

Öğrencilerin bazı ses olaylarında çok fazla standart dışı kullanımda bulunduğu görülmüştür. Bu durum kimi zaman aynı sözcüğün yinelenmesi sırasında kimi zaman da benzer kullanımlarda ortaya çıkmıştır. Sınıf içinde öğrencilerin bireysel olarak hangi standart dışı kullanımda bulunduğu gözlemlenmeli, sorunların giderilmesine yönelik telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.

Araştırmada öğrencilerin telaffuzlarına ağız özelliklerinin yansıdığı görülmüştür. Öğretmenlerin buldukları bölgenin ağız özellikleri ve bu ağız özelliklerine yönelik alınabilecek tedbirler konusunda eğitim almaları telaffuz sorunlarının giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumunun, öğrencilerin telaffuzu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Anne babalara yönelik eğitimler düzenlenmesi ailelerin bu konuyla ilgili farkındalıklarını artırabilir. Aile-okul işbirliği sağlanarak öğrencilerin evde takip ettiği televizyon kanallarının standart Türkçeye uygun kanal ve programlar olması konusunda uzlaşa sağlanabilir.

Araştırma sırasında telaffuzla ilgili yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Bu nedenle telaffuzla ilgili daha fazla alan çalışması yapılması gerekli görülmektedir. Farklı yörelerde benzer araştırmalar yapılarak öğrencilerin telaffuz sorunları belirlenmeli bunlara yönelik tedbirler alınmalıdır.

Bu çalışma 6. sınıf öğrencilerinin telaffuz durumlarını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde araştırmalar yapılarak üst sınıflara geçtikçe öğrencilerin telaffuz durumlarındaki değişiklikler karşılaştırılabilir.

Telaffuz konusunda ikileme düşüldüğünde TDK'nin sesli sözlüğüne başvurulabileceği görülmüştür ancak sesli sözlükte kelimelerin ek almış haliyle sesletimi yer almamaktadır. Bu durum, ek almış kelimelerin telaffuzunun nasıl olması gerektiğine çözüm sunmamaktadır. Dilimizin her anlamda en güzel şekilde ifade edilebilmesi için kelimelerin telaffuzunda esas alınacak, eğitim öğretim ortamlarında rahatlıkla kullanılacak, öğretmen ve öğrenciler için temel başvuru kaynağı niteliğinde, "Türkçenin standart söyleyiş sözlüğü" oluşturulmalıdır. Tosun ve Aydın da (2013), konuşma eğitimine yönelik kitapların ses özellikleri ve Türkçenin doğru telaffuzu konusunda uzlaşmadıklarını, bu konuyla ilgili belirsizliklerin olduğunu belirterek, TDK'nin bu konuda çalışmalar yapmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kelimelerin telaffuzunun önemine dikkat çekmek ve telaffuz konusunun göz ardı edilmesini önlemek için ortaokul konuşma kazanımları içerisinde, kelimelerin doğru telaffuzuna yönelik kazanımlara tekrar yer verilmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1987). *Her yönüyle dil*. (3. Bs.). Ankara: TDK Yayınları.
- Ak Başoğul, D. & Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe sesletim öğreniminde yansıtıcı uygulamalar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1112-1137.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (6. Bs.). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Arslan, G. (2015). *İlkokul öğrencilerinin ünlü-ünsüz uyumuyla ilgili sözcükleri telaffuz etme durumları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bölük, R. (2011). *Serik (Antalya) ağızı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Büyüköztürk Ş. Kılıç Çakmak E.K. Akgün Ö.E. Karadeniz Ş. & Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Coşkun, M. V. (2016). *Türkçenin ses bilgisi*. (2. Bs.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiçek, A. (2005). Erzincan merkez ilköğretim okulları ikinci kademedeki okuyan bazı öğrencilerdeki telaffuz problemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Dağ Pestil, A. & Özden, M.G. (2018). Ana dilde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. *Journal of Awareness*, 3, 557-570.
- Demir, N. Yılmaz, E. & Pilancı, H. (Eds.). (2011). *Türkçe ses bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Ergin, M. (2005). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin ses bilgisi*. (1. Bs.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (2017). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. (4. Bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- MEB (2006). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2017). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2018). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayını.
- Morali, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15).
- Saban, A. & Ersoy, A. (Eds.) (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (2. Bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin standart Türkçedeki ünsüzleri sesletimleri üzerine bir inceleme. *Elementary Education Online*, 16(2), 497-508.
- Tepeli, Y. & Arıcı, A.F. (2018). Türkiye Türkçesinde ünlü-ünsüz uyumuna uymayan sözcükler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 249-262.
- Tosun, D. & Aydın, İ. S. (2013). Konuşma eğitimine yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan ses özellikleri konularının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 15-32.

- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 255-266.
- Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Yelok, V.S. & Dolunay, S.K. (2007). Telaffuz meselesi ve ülkemizde telaffuz eğitimi. *Türk Yurdu*, 27(239), 63-66.
- Yenen, E. (2012). *Meslek liseleri ile genel liselerin dokuzuncu sınıf dil ve anlatım dersi ses bilgisi ve telaffuz ünitesi hedeflerine ulaşma düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.