



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

21

YIL / YEAR : 21 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS/AUGUST 2017

ISSN 1301-370X

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

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





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR : 21 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS/AUGUST 2017

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler Kurulu / Editorial Board

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

İngilizce Editörü

Yrd. Doç. Dr. Nazlı GÜNDÜZ

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN
Arş. Gör. Yiğit SÜMBÜL

Sayfa Düzeni - Kapak

Biçer YILDIRIM

Baskı

Bizim Büro Matbaa
Sertifika No: 26649

Banka Hesap No / Bank Account Number

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

Yayımlanan yazıların telif hakkı Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne devredilmiş sayılır. Yazıların düşünsel ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve sanatı ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. İrfan ALBAYRAK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŐKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŐ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. N. Hikmet POLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Birsâl KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

Yazışma Adresi:

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

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Fatma AÇIK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Veli DUYAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Atilla İLK YAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek ACER	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gültekin AKENGİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AKSOY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BALCI	Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Özcan DOĞAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Murat PINAR	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Hande ŞAHİN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan ZENGİN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tolga DEMİRCAN	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ağah Tuğrul KORUCU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nezih ÖNAL	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin Uzun TULGAR	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu YILDIZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Arş. Gör. Muhammet Ali KARADUMAN	Artvin Çoruh Üniversitesi
Prof. Dr. Veli DUYAN	Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ZENGİN	Çankırı Karatekin Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

ULUSAL GENÇLİK VE SPOR POLİTİKASINA GÖRE DEZAVANTAJLI GENÇLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR KARAR DESTEK SİSTEMİ

Şebnem Melike GÜNDOĞDU, Ömer ASAL 293

TÜRKİYE'DE MODA FOTOĞRAFININ TARİHSEL GELİŞİMİ

E. İrem TEKKILIÇ, K. Özlem ALP 311

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DEĞERLERE İLİŞKİN ALGILARI VE BUNLARI İFADE ETME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Sümeyya TATLI, F. Abide Güngör AYTAR 331

ÇOCUK EBEVEYN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ'NİN 48-72 AYLIK ÇOCUĞU OLAN BABALAR İÇİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Fatma Şahin TEZEL, Cansu TUTKUN 355

BASKIN ZEKÂ TÜRÜNE GÖRE HAZIRLANMIŞ TRAFİK EĞİTİMİ WEB SİTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hüseyin ÇAKIR, Hafize KESER 371

SOSYAL HİZMET UZMANLARININ ÇEVRESEL FARKINDALIK SEVİYELERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

İrfan DOĞAN, Eda PURTÇUOĞLU 389

AVRUPALILIK KİMLİĞİ VE AVRUPA BİRLİĞİ VATANDAŞLIĞI EĞİTİMİ

Erdoğan KAYA 407

**İLKOKUL 4.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
KILAVUZ KİTABINDA YER ALAN KAVRAMLAR
LİSTESİNİN DEMOKRASİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK
KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Cüneyt AKAR, Doğan YALÇIN..... 435

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN ÜZERİNDE
KONUŞMA VE OKUMA PROZODİSİNİN ETKİSİ**

Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Kasım YILDIRIM, Seyit ATEŞ 451

**DİL VE ANLATIM İLE TÜRK EDEBİYATI DERSLERİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BUNLARA YÖNELİK
ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

İlhan ERDEM, Selahattin TOPBAŞ..... 465

**TAYVANLI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA
YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Wen-Chia CHANG, İhsan KALENDEROĞLU 497

**AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU ÖĞRENCİSİ HÜKÜMLÜ
VE TUTUKLULARIN OKUMA KAYGILARI**

Hatice ALTUNKAYA..... 513

**ANKARA AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR İL MÜDÜRLÜĞÜNE
BAĞLI ÇOCUK EVLERİNDE ÇALIŞAN BAKIM ELEMANLARI
VE ÇOCUK EVİ SORUMLULARININ İŞ DOYUMU VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**

Emine ASLAN, Ercüment ERBAY 535

ÖN SÖZ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirminci yılının bu ilk sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar, “Şebnem Melike Gündoğdu ve Ömer Asal'ın “Ulusal Gençlik ve Spor Politikasına Göre Dezavantajlı Gençlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Karar Destek Sistemi”, E. İrem Tekkılıç ve K. Özlem Alp'in “Türkiye’de Moda Fotoğrafının Tarihsel Gelişimi”, Sümeyya Tatlı ve F. Abide Güngör Aytar'ın “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değerlere İlişkin Algıları Ve Bunları İfade Etme Biçimlerinin İncelenmesi”, Cansu Tutkun ve Fatma Şahin Tezel'in “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin 48-72 Aylık Çocuğu Olan Babalar İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Hüseyin Çakır ve Hafize Keser'in “Baskın Zekâ Türüne Göre Hazırlanmış Trafik Eğitimi Web Sitesinin Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi”, İrfan Doğan ve Eda Purçuoğlu'nun “Sosyal Hizmet Uzmanlarının Çevresel Farkındalık Seviyeleri İle Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi”, Erdoğan Kaya'nın “Avrupalılık Kimliği Ve Avrupa Birliği Vatandaşlığı Eğitimi”, Cüneyt Akar ve Doğan Yalçın'ın “İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Kavramlar Listesinin Demokrasi Ve Çokkültürlülük Kavramları Açısından İncelenmesi”, Fatih Çetin Çetinkaya, Kasım Yıldırım ve Seyit Ateş'in “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Üzerinde Konuşma Ve Okuma Prozosininin Etkisi”, İlhan Erdem ve Selahattin Topbaş'ın “Dil ve Anlatım İle Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Öğretmen Görüşleri”, Wen-Chia Chang ve İhsan Kalenderoğlu'nun “Tayvanlı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri”, Hatice Altunkaya'nın “Açık Öğretim Ortaokulu Öğrencisi Hükümlü Ve Tutukluların Okuma Kaygıları” ile Emine Aslan ve Ercüment Erbay'ın “Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne Bağlı Çocuk Evlerinde Çalışan Bakım Elemanları ve Çocuk Evi Sorumlularının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri” adlı makalelerdir.

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

Editörler Kurulu

ULUSAL GENÇLİK VE SPOR POLİTİKASINA GÖRE DEZAVANTAJLI GENÇLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR KARAR DESTEK SİSTEMİ*

Şebnem Melike GÜNDOĞDU**
Ömer ASAL***

ÖZ

Literatürde dezavantajlılığın ya da dezavantajlı gençlerin genel kabul görmüş bir tanımı mevcut değildir. Ancak son yıllarda bazı kesimlerin dezavantajlı durumda olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır. Ülkemizde dezavantajlı gençlerin yasal zeminde ilk olarak Gençlik ve Spor Bakanlığınca hazırlanan Bakanlar Kurulu'nun 26/11/2012 tarih ve 2012/4242 sayılı kararıyla kararlaştırılan Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi ile anılmaya başlandığı görülmektedir. Bu belgenin dezavantajlı gençlerle ilgili bölümünde “dezavantajlı genç” olarak tanımlanan genç grupları ve bunlara yönelik politikalar ele alınmaktadır. Bu politikalara göre hedefler ve paydaşlar belirlenmiş olup bu hedeflere ulaşmak için çeşitli program, proje ve faaliyetler organize edilmektedir. Hazırlanan program, proje ve faaliyetler tüm dezavantajlı gençlere yönelik olmakla birlikte bunlara bir defada katılabilecek genç sayısı sınırlı olmakta ve bu gençlerin belirlenmesi önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesine göre dezavantajlı gençlerin belirlenmesi hususunda bir öneri niteliği taşımaktadır. Bu amaçla hazırlanan karar destek sisteminin uygulamada gençlik çalışmalarına katılacak gençlerin belirlenmelerinde kullanıcılara oldukça yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada uygulamalı araştırma metodu kullanılmıştır. Uygulama yazılımı ASP (Active Server Pages) programı ve Visual Basic programlama dili kullanılarak geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi tabanlı karar destek sistemleri, zeki karar destek sistemleri, dezavantajlı gençler

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü’nde Ömer ASAL danışmanlığında hazırlanan “Ulusal gençlik ve spor politikasına göre dezavantajlı gençlerin belirlenmesine yönelik bir karar destek sistemi” adlı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Gençlik ve Spor Uzmanı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, sebnemelike@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi, İmalat Mühendisliği, omerasal@gazi.edu.tr

A DECISION SUPPORT SYSTEM FOR THE DETERMINATION OF DISADVANTAGED YOUTHS BY NATIONAL YOUTH AND SPORTS POLICY

ABSTRACT

In the literature, a generally accepted definition for the disadvantaged or disadvantaged youth is not available. However, in recent years, studies have shown that some people are disadvantaged. In our country, the disadvantaged youth were mentioned legally for the first time in the National Youth and Sports Policy Document, prepared by Youth and Sports Ministry and issued in the Official National Gazette with the permission numbered 2012/4242 of the cabinet in 11/26/2012, with the number 28541 in 1/27/2013. In the section of this document dealing with disadvantaged youth, policies regarding "disadvantaged young people" are discussed. Based on these policies, targets and visions are identified and various programs, projects and activities are organized in order to achieve these goals. Organized programs, projects and activities are aimed to address all disadvantaged young people; but the number of people who can attend a specific organization is limited. So another problem comes to the fore when it comes to select the appropriate ones. This study shows the way how the disadvantaged are determined based upon the National Youth and Sports Policy Document and suggests some new ways for a better determination system. Taking all these into consideration, the decision support system for the determination of the disadvantaged youths seems to be very useful for the decision makers. The applied research methods were used in this study. Application software was developed by using ASP (Active Server Pages) program and Visual Basic programming language.

Keywords: Data-driven decision support systems, intelligent decision support systems, disadvantaged youths

GİRİŞ

Toplumlarda bazı kesimlerin eşitsizliğe maruz kalmaları insanlık tarihi bakımından yeni bir durum değildir. Devletlerin görevi ise toplumun zarar görmeye açık ve korunmaya muhtaç kesimlerinin yaşam standardını yükselterek refahını sağlamaktır. Günümüzde hızla değişen yaşam koşulları, hızlı nüfus artışı, toplumsal değer yargıları vb. durumlar toplumdaki korunmaya muhtaç kesimlerin tespitinde bir takım zorluklarla karşı karşıya kalınmasına yol açmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra ise neredeyse toplumların bütününde bireylerin algılarında dezavantajlı olduğu kabul edilen bazı gruplar bulunduğu görülmektedir. Örneğin engelliler, yaşlılar, yoksullar, evsizler, işsizler hemen her toplumda dezavantajlı görülmektedir. Toplumun dezavantajlı kesimleri olan bu gruplar içerisinde gençlerin ayrı bir önemi vardır. Devlet büyükleri ve akademisyenler de toplumların geleceğini şekillendirecek olan gençlerin mensubu oldukları "milletin geleceği" oldukları ortak görüşünde birleşmektedir.

ler. Buna göre gençler, “Yeni Türkiye”nin oluşumunda gerçek katkıyı sağlayacak olan neferlerdir. Bütün toplumlar için gençler; kurumları, toplumu ve toplumların geleceğini etkileyecek son derece önemli toplumsal aktörler olarak rol oynamaktadırlar.

Gençlik ve Spor Bakanlığınca hazırlanan Bakanlar Kurulu’nun 26/11/2012 tarih ve 2012/4242 sayılı kararıyla kararlaştırılan, 27/01/2013 tarih ve 28541 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “*Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi*” ile genç tanımı ve daha da özele inilerek “dezavantajlı genç” tanımının yasal olarak yer aldığı görülmektedir.

Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesinin dezavantajlı gençlerle ilgili “Dezavantajlı Gençler ve Sosyal İçerme” bölümünde “dezavantajlı genç” olarak belirlenen genç gruplarının hangileri olduğu ve bunlara yönelik politikalar ele alınmaktadır. Bu politikalara göre hedefler ve paydaşlar belirlenmiş olup bu hedeflere ulaşmak için çeşitli program, proje ve faaliyetler organize edilmektedir. Ülkemiz nüfusunun 80 milyona yaklaştığı şu günlerde gençlerin her birine eşit imkânlar sağlamak oldukça zor bir iş olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedeflere yönelik hazırlanan program, proje ve faaliyetler tüm dezavantajlı gençlere yönelik olmakla birlikte bunlara bir defada katılabilecek genç sayısı sınırlı olmakta ve bu faaliyetlere “öncelikli olarak katılması gereken” gençlerin belirlenmesi önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesine göre dezavantajlı gençlerin nasıl belirlendiğine, nasıl belirlenmesi gerektiğine ve belirlenmelerinde yaşanan zorluklara ışık tutmak amacıyla kaleme alınmıştır. Çalışmada, gitgide büyüyen bir hedef kitle olan “dezavantajlı gençlerin” Bakanlıkça hazırlanan proje ve faaliyetlere seçilmelerinde hassas ölçütlerle değerlendirilmelerini ve âdil bir biçimde belirlenmelerini sağlayacak bir Karar Destek Sistemi yazılımı hazırlanmıştır.

GENÇLİK VE DEZAVANTAJLI GENÇ KAVRAMI

Gençlik, çocuklukla yetişkinlik arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve bir tür “yaşama hazırlık” dönemi olarak kabul edilir. Gencin tanımı yapılırken sosyolojik, psikolojik ve biyolojik tanımların yapılması tek tip bir gençlik tanımı yapılmasını olanaksız hale getirmektedir. Birleşmiş Milletler Teşkilâtı gençleri 15-24 yaşları arasında olan, öğrenim gören, hayatını kazanmak için çalışmayan ve kendine ait konutu bulunmayan kişiler olarak tanımlamaktadır (Taşdelen, 2013, s. 48). Ancak gencin tanımı farklı ülkelerde, farklı kültürlerde, farklı coğrafyalarda hatta farklı disiplinlerde birbirinden farklı şekilde yapılmaktadır (Gür vd., 2012, s. 15).

Ülkemizdeki ilk yasal gençlik tanımının yapıldığı “*Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi*”ne göre gençlik, biyolojik olmaktan ziyade sosyolojik anlamda ele alınması gereken bir kavramdır. Gençliğin, içinde bulunulan zaman, toplumların sosyo-ekonomik gelişimleri, kültür ve geleneklerine göre

tanımı yapılır. Dolayısıyla, öznellik içeren gençlik tanımlamaları için evrensel kabul görmüş tek bir yaş aralığından söz edilemez. Ülkemizin şartları göz önüne alındığında gençlik politikalarının hedef grubu olan gençler 14-29 yaş aralığında bulunan bireyler olarak kabul edilmektedir (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2013). Çeşitli ülkelerden, kurum ve kuruluşlardan genç tanımı örnekleri incelendiğinde sınırlarının belirlenmesinde yaş kistası objektif bir ölçüt olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Yıldız vd., 2013, s. 211).

Ancak yaş ne olursa olsun “*gençlik*” genel olarak pek çok açıdan başlı başına bir dezavantajlılık durumu olarak ifade edilir. Bunun yanı sıra özel olarak dezavantajlılık emarelerini taşıyan gençler “genç olmalarından ötürü” bu durumu daha şiddetli hissetmektedirler.

Dezavantajlılık; fiziksel veya zihinsel çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalan, parasızlık içerisinde olan veya ekonomik destekten mahrum bulunan kısaca fırsat eşitsizliğine maruz bulunan bireyler ve gruplar için genel bir terimdir. Dezavantajlı terimi ile anlatılmak istenen kişi ya da grubun hizmetlere erişmelerinin daha az mümkün olduğu ya da mümkün olmadığıdır. Başka bir deyişle dezavantajlılık kavramı “kendi kendine yetebilecek araçlara erişimde engellenmiş olma hali” olarak açıklanmaktadır (Karaboğa, 2015, s. 7).

Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi’nde dezavantajlılık durumu, sosyal dışlanmanın temel nedenleri arasında yer alan ve ekonomik, sosyal ve siyasal hayata katılamama sonucunda ortaya çıkan ve bireyin içinde bulunduğu bir durum olarak ifade edilmektedir (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2013, s. 17).

Ulusal Gençlik ve Spor Politika Belgesinin Amaç ve Kapsamı

Gençlik ve spor alanında ortak bir anlayış, vizyon, politika ve hedefler oluşturma, ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşların hizmet ve faaliyetlerinde koordinasyon ve işbirliğinin sağlanması; program, proje ve uygulamalarda oldukça önemli bir yere sahiptir. Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi bu amaca hizmet etmektedir. Özellikle dezavantajlı gruplar içerisinde sayılan gençlerin potansiyellerinin ortaya çıkarılarak sosyal ve ekonomik hayatın tümüne etkin katılımının sağlanması Politika Belgesinin temel hedefidir (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2013, s. 2-3).

Politika Belgesi’nde, bilimsel yöntem kullanılarak belirlenen “Gençlik Politikaları”nın temel amaçları şu şekilde sıralanmıştır (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2013, s. 2-3);

- Gençlik algısını doğru bir zemine oturtmak,
- Gençliğin ihtiyaç, beklenti ve endişelerini tespit etmek,
- Gençlerle ilgili çalışma yapan kurum ve kuruluşları belirlemek, bunlar arasındaki iş birliği ve koordinasyonu temin etmek,

- Gençlik alanındaki sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerini etkinleştirmek ve güçlendirmek için gerekli destek ve teşviki sağlamak,
- Kaynakları gençliğin gelişimini tam anlamıyla sağlayacak şekilde kullanmak,
- Gençliğin kişisel ve sosyal gelişimini desteklemek,
- Gençliğin vatandaşlık bilincini geliştirmek,
- Farklı genç gruplarının ihtiyaçlarını da dikkate alarak gençlerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerine imkân sağlamak.

Son maddede yer alan “farklı genç grupları” ifadesi Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın dezavantajlı gençlerle ilgili çalışılması noktasına temas ettiği düşünülmektedir.

Dezavantajlı Gençlere Yönelik Politikalar

Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesine göre dezavantajlı gençlere yönelik politikaları şöyle sıralayabiliriz (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2013, ss. 17-21):

- Engelli gençlerin sosyal dışlanmaya maruz kalmalarının önlenmesi.
- Suç işleyen gençlerin topluma kazandırılması ve gençlerin suç davranışına yönelmelerinin önlenmesi.
- Sokakta yaşayan gençlerin toplumla bütünleşmelerinin sağlanması.
- Gençleri bağımlılık yapan maddelerden korumak için önleyici tedbirlerin alınması ve bağımlı gençlerin tedavileri ile ilgili olarak çalışmaların yürütülmesi.
- Gençlerin ve toplumdaki diğer kesimlerin dezavantajlı bireylere karşı farkındalıklarının arttırılması ve sosyal uyum süreçlerine aktif katılımı.
- Kentlere göç eden ve uyum sorunu yaşayan gençlerin sosyal içermelerinin sağlanması.
- Gençlerin istismara uğramalarının önlenmesi.
- Genç kadınların yaşamın her alanında desteklenmesi.

Tâbiidir ki devletin görevi, politika alanları ve hedefleri belirlemekle sona ermemektedir. Bu politikalara ulaşmak için somut proje ve faaliyetler gerçekleştirilmesi gerekir. Gerçekleştirilecek proje ve faaliyetlerin hedefe ulaşabilmesi için de bu hedef grubundaki gençlere ulaşılması gerekmektedir. Ancak bu noktada kıt kaynaklar ile büyük sayıdaki hedef kitlenin gerçekleştirilecek proje ve faaliyetlerden yararlandırılması problemi ortaya çıkmaktadır.

Dezavantajlı Gençlerin Belirlenmesi Sorunsalı

Kamuda gençlik alanında gençlerin gençlik proje ve çalışmalarına başvuru yapabilecekleri genel ve bütünlük bir sistemin olmaması, hem verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde hem de bu veriler üzerinden veri madenciliği yapılarak yeni veriler üretilmesine engel olmaktadır. Her bir proje ve çalışma için birbirinden bağımsız olarak ayrılan malî kaynak, insan kaynağı ve zaman da kaynakların verimli ve etkin kullanılmadığına işaret etmektedir.

Uygulamada karşılaşılan problemlerin en önemlisi dezavantajlı gence ulaşma zorluğu ya da ulaşılan gençlerin gerçekten de dezavantajlı olup olmadıklarıdır. Diğer bir önemli nokta ise kontenjan bakımından sınırlı olan gençlik çalışmaları ve projelerine hangi gencin katılacağına karar verilmesidir. Dezavantajlılığın çok boyutlu olması dolayısıyla ve politika belgesinde gençlerin başlı başına dezavantajlı olarak görülmesi ise gençlerden hangilerinin öncelikli olarak proje ve faaliyetlere katılması gerektiği sorunu ortaya çıkarmaktadır.

Ülkemizde özellikle de kamu alanında bu amaçla kullanılan dinamik bir sistemin mevcut olmayışı katılımcıların belirlenmesi ve projelerin hedef kitleye ulaşması aşamasında çeşitli aksaklıklara sebebiyet vermektedir. Aslında bazı unsurların devletin çeşitli veri tabanlarından alınması mümkün olsa da yorumlanması gereken, birlikte ele alınması gereken ya da gerçekliğinden şüphe duyulan verilerin bir karar destek sistemi olmaksızın işlenmesi ve kategorize edilmesi pek de mümkün değildir. Bu noktada diğer kamu kurum ve kuruluşlarının veri depolama yöntemlerindeki farklılıklar da ön plâna çıkarken bu farklılıkları ortadan kaldırarak toplanan bütün verilerin derleneceği bir “Karar Destek Sistemi”nin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

KARAR DESTEK SİSTEMLERİ

Karar verme insanoğlunun yaşamı boyunca neredeyse her an karşılaştığı son derece önemli bir olgudur (Pak, 2009, s. 3). Karar alma sürecine yardımcı olması düşüncesiyle Karar Destek Sisteminin varlığına ihtiyaç duyulmuştur (Marakas, 2013, s. 3). Karar Destek Sistemleri ilk olarak yarı yapılandırılmış karar durumlarında yönetsel karar vericileri desteklemek için tasarlanmış bir sistem olarak ortaya çıkmıştır. Sonraları yapılandırılmamış kararlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Karar Destek Sistemleri karar vericinin yerine geçmesi için değil karar vericinin becerilerini arttırmak ve karar vericiye yardımcı olması amacıyla tasarlanmıştır. Burada amaç kararların tamamen algoritmalarla desteklenmesi değildir (Turban vd., 2007, s. 103).

Genel olarak bir Karar Destek Sisteminin mimarîsi 3 (üç) bileşenden meydana gelir.

- Model tabanı

- Veri tabanı
- Kullanıcı ara yüzü (Druzdzel ve Flynn, 2002, s. 2).

Veri tabanı, Karar Destek Sistemi için bir veri bankası olarak hizmet vermektedir. Model tabanının temel amacı veri tabanından aldığı veriyi karar verici için yararlı bilgiye dönüştürmektir. Kullanıcı ara yüzü ise kullanıcıya kullanım kolaylığı sunarak sistemden en iyi şekilde faydalanmasını sağlar (Druzdzel ve Flynn, 2002, s. 3). Bilgi tabanlı Karar Destek Sistemlerinde ise dördüncü bir bileşen olarak uzman görüşünün yer aldığı bir “bilgi tabanı” bulunur. Bilgi tabanı bağımsız ve opsiyonel bir bileşendir (Turban vd., 2007, s. 109).

Yaygın olarak Karar Destek Sistemi türleri beş başlıkta toplanabilir:

- Model Tabanlı Karar Destek Sistemi
- Veri Tabanlı Karar Destek Sistemi
- İletişim Tabanlı Karar Destek Sistemi
- Doküman Tabanlı Karar Destek Sistemi
- Bilgi Tabanlı Karar Destek Sistemi (Dhar ve Stein, 1997, s. 123)

Bilgi Tabanlı Karar Destek Sistemleri, yöneticileri tarafından nasıl yapılacağı konusunda eylemler öneren ve bu yöntem ile özel problem çözme uzmanı olarak adlandırılan insan-bilgisayar sistemleri içermektedir. Bu sebeple ilgili alanın uzmanlarının bilgileri söz konusu olduğunda bu yöntem benimsenir. Bilgi tabanlı karar destek sistemleri Zeki Karar Destek Sistemleri olarak da adlandırılmaktadır. Sistemin amacı olasılıkları tecrübe ve uzmanlık alanını yansıtan tavsiyeler sayesinde detaylı bir analiz süzgecinden geçirerek sonuç üretmek olup bu sistemler özelleştirilmiş konularda çözüm sunabilmektedirler (Dhar ve Stein, 1997, s. 123).

UYGULAMA

Problemin Tanımı

Gençlik ve Spor Bakanlığı proje ve çalışmalarına katılmak üzere, büyük sayıdaki hedef kitle içerisinde sınırlı sayıdaki dezavantajlı gencin Ulusal Gençlik ve Spor Politikası'na göre belirlenmesi.

YÖNTEM

Çalışmamızda bilgi tabanlı Karar Destek uygulamasından faydalanılacaktır. Uygulama yazılımı Web tabanlı ASP (Active Server Pages) programı ve Visual Basic programlama dili kullanılarak geliştirilmiştir.

Değerlendirme Kriterleri: Değerlendirme sürecinde Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesinde “dezavantajlı gençler” başlığı altında sayılan politika başlıkları değerlendirme kriterleri olarak kullanılmıştır. Ancak bu kriter-

lere çeşitli sebeplerle (hukukî nedenler, hükümet programları, kalkınma plânları, belgenin güncellenmesi, konjonktürel değişiklikler vb.) ilâveler ve çıkarmalar yapılabilmektedir.

Geliştirilen Sistemin Yapısı ve Kullanımı

Sistemin yapısına ilişkin akış diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir. Sistem bütünleşik halde bulunan dört bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

- Kullanıcının sistemi kullanmasını, veri girişini ve görüntülemeyi sağlayan kullanıcı ara yüzü,
- Başvuru sahibi gençlerin verilerinin tutulduğu veri tabanı,
- Problem çözümüne ilişkin algoritmaların bulunduğu model tabanı ve
- Elde edilen uzman bilgisinden oluşan bilgi tabanıdır.

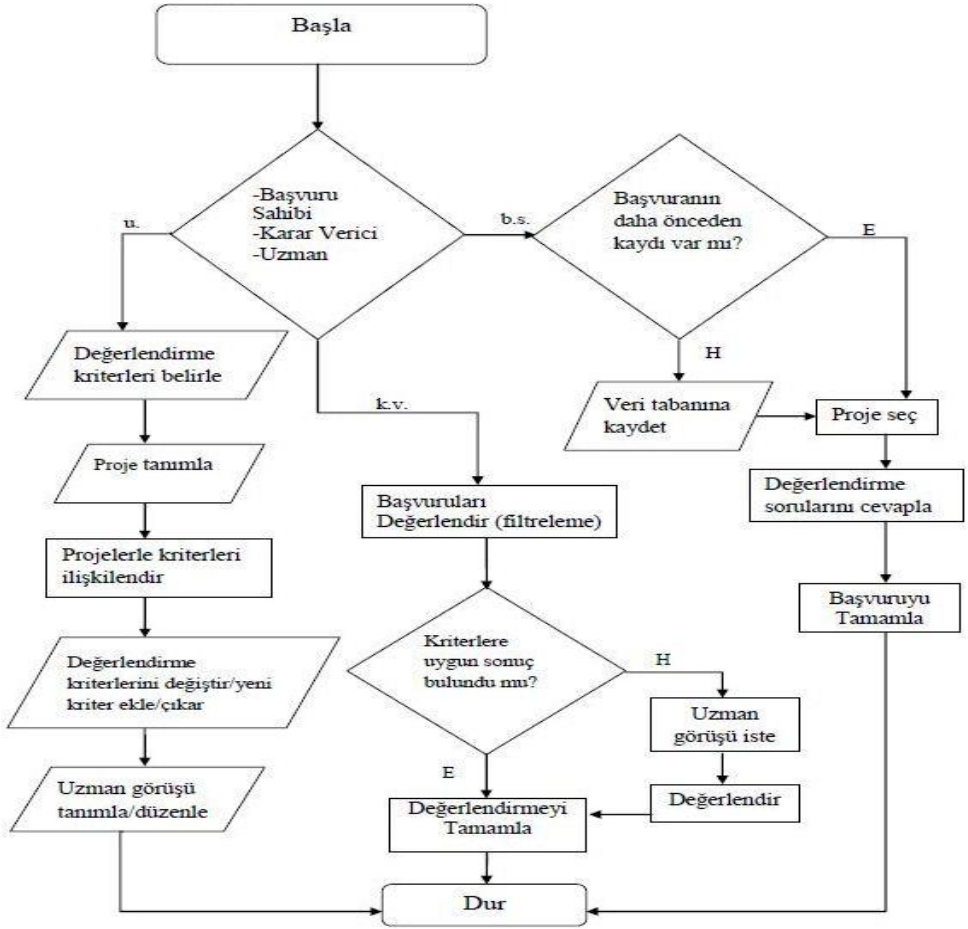
Sistemde verileri içeren tablolar Microsoft SQL Server 2008 sürümü ile tutulmaktadır. Projelerdeki başvuru soruları, üyeler, kriterler, uzman görüşü vb. tüm yapılar satır olarak tutulmaktadır.

Kullanıcı ara yüzü

Kullanıcı ara yüzü kullanıcı ile Karar Destek Sistemi arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Sisteme 3 (üç) farklı kullanıcı rolü ve 2 (iki) ayrı “kullanıcı ara yüzü” tanımlanmıştır. Bunlardan ilki “Uzman” diğeri “Karar Verici” sonuncusu ise “Başvuru Sahibi” şeklindedir. Başvuru sahibinin ara yüzü diğerlerinden farklı olup aşağıda Şekil 2’de görüntülenmektedir.

Başvuru sahibinin ekranında öncelikle üyelik işlemleri gerçekleştirilmekte olup adı soyadı, TC kimlik no, doğum tarihi, e-posta, cinsiyet, iletişim bilgileri talep edilmektedir. Üyelik için e-posta adresiyle sisteme kayıt olmak gerekir. Hali hazırda e-posta ve şifresi olan başvuru sahipleri direkt olarak başvuru sayfasına yönlendirilir (Şekil 3).

Üye girişiyle başvuru alımına açık olan aktif projeler Şekil 3’teki gibi listelenir ve herhangi birine tıkladığında sağ taraftaki “Proje Bilgi ve Başvuru Alanı” açılır. “Başvuru Yap” seçeneği tıkladığında “Başvuru Sayfası” görüntülenir. (Başvuru düzenleme işlemi de yine buradan yapılır.) Projenin niteliğine göre belirlenen seçim kriterlerine uygun sorular başvuru sahibi tarafından cevaplanır. En son aşamada “Başvur” seçeneği ile yapılan başvuru veri tabanına ulaşır.



Şekil 1. Sistemin akış diyagramı

KURUM LOGOSU

Tc Kimlik No

Şifre

Giriş Yap

Şifremi Unuttum

Üye Olmak İstiyorum

ÜYE OLMAK İSTİYORUM

İsim: Melike Soyisim: DENEME

Tc Kimlik No: 12345678910 E-Posta: deneme@gmail.com

Doğum Tarihi: 10.05.1998 Cinsiyet: Kadın

Telefon: 5555555995 Şifre: 1234

KAYDET

Şekil 2. Başvuru sahibi ara yüzü ekran görüntüsü

KURUM LOGOSU

Melike DENEME
Raporcuların ÇIKIŞI

AKTİF PROJELER

- Engelsiz Genç Yürüyüş
- Yöresel Tanyalın
- Gönüllü Gençler
- Hayat Gençlik Kırırda
- Bilginin Kampı
- Bağışlıkla Mücadele

Bilginin Kampı

Başlangıç Tarihi: 23.6.2016
Bitiş Tarihi: 27.8.2016
Bilginin Kampı projesi, alanında uzman akademisyen ve öğrencilerin gençlere ıgıtı tutacak tecrübelerini aktardıkları 5 günlük bir eğitim programıdır.

Tc Kimlik No: 12345678910 İsim: Melike
Soyisim: DENEEME Doğum Tarihi: 10.5.1998
Cinsiyet: Kadın Telefon: 5555555995
E-Posta: deneme@gmail.com

Okuduğunuz/okuyacağınız son mesleğin adı: İlköğretim
Üniversiteye devam ediyorsanız bölümünüz: []
Sınav durumunuz (100lük not sisteminden rakamla): []
Çalışıyor musunuz? Hayır
Adınızı ayık toplam geliri ne kadardır? (rakamla): []
Hangi site yaşıyorsunuz? Adana

Başvur

Şekil 3. Başvuru sahibi proje başvuru ekran görüntüsü

Uzman” ve “Karar Verici” kullanıcı ara yüzüne ise Şekil 4’teki “Kullanıcı Girişi” ekranından erişim sağlanır. Uzman kullanıcısı proje ekleme/düzenlemeye yarayan “Projeler” menüsü, projelerde başvuru sahiplerine sorulacak soruların ve seçmeli/düz cevap seçeneklerinin eklendiği “Sorular” menüsü, soruların bağlı olduğu “Kriterler” menüsü ile karar vericinin faydalanacağı uzman görüşünü barındıran “Uzman Görüşü” menülerini görüntüleme ve değiştirme yetkisine sahiptir (Şekil 5).

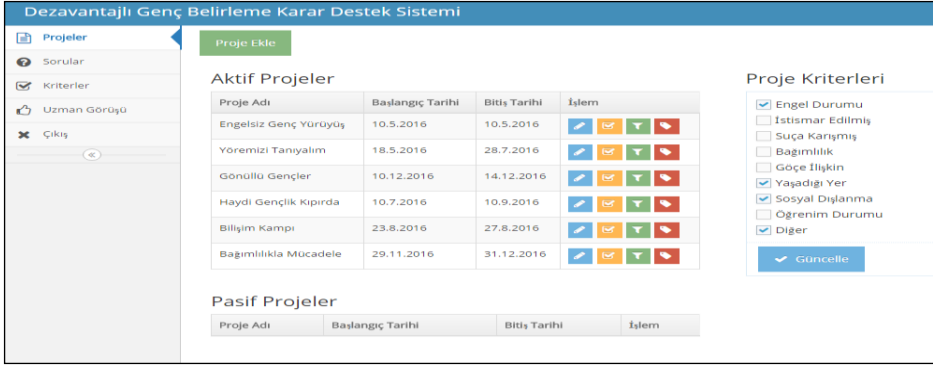
Giriş Ekranı

E Posta

Şifre

Giriş

Şekil 4. Kullanıcı girişi ekranı (uzman ve karar verici)



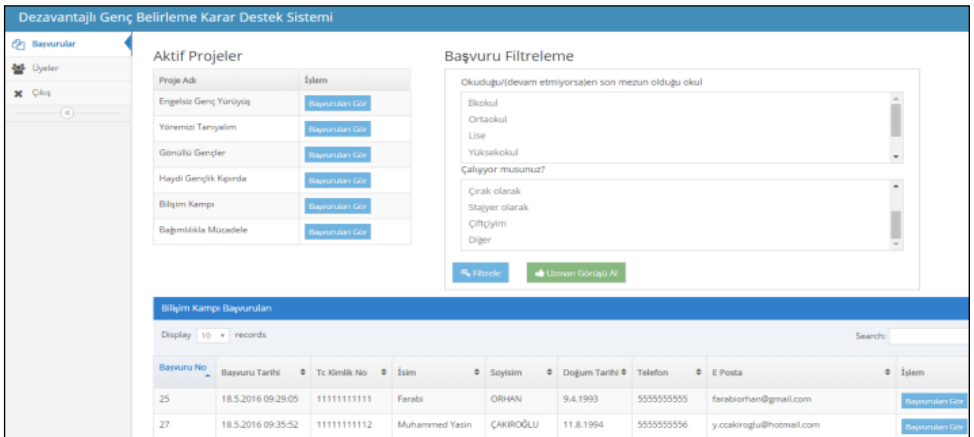
Şekil 5. Uzman kullanıcısı ekran görüntüsü

“Uzman” kullanıcısı projeler menüsünden yeni proje ekleyebilir, projeleri pasif duruma getirebilir, proje bilgilerini (başlangıç ve bitiş tarihi, durumu, tanıtıcı bilgiler) değiştirebilir, projelerle kriterleri eşleştirebilir, eşleştirilen kriterlere göre gelen “Başvuru Formu Soruları”ndan ekle/çıkarmayı yapabilir, karar verici dinamik filtre koyabilmektedir.

Uzman kullanıcısı sorular menüsünden proje başvurularında sorulabilecek yeni sorular ekleyerek bunları kriterlerle eşleştirebilir. Sorulara verilecek seçenekleri ekleyip değiştirebildiği gibi bunların soru türünü belirleyebilir, aktif/pasif hale getirebilir.

Uzman kullanıcısının “Kriterler” menüsünde yapabileceği tek işlem yeni kriter eklemek ya da aktif olan kriterleri pasif hale getirmektir.

Uzman kullanıcısı “Uzman Görüşü” menüsü ile karar vericinin proje başvuruları arasından katılımcıları belirlemesine yarayacak tanımlamaları yapabilmektedir.



Şekil 6. Karar verici kullanıcısı ekran görüntüsü

Karar Verici kullanıcısı sisteme üye olan gençlerin listelendiği “Üyeler” menüsü ile üyelere projelere başvuruların yer aldığı “Başvurular” menüsünü görüntüleyip değiştirebilmektedir. Ayrıca “Başvurular bölümünde “Filtrele” butonu ile dinamik filtreleme yapabilirken filtreleme sonucu istenen karara ulaşamaması halinde “Uzman Görüşü Al” butonu ile karar verme işlemini gerçekleştirebilmektedir (Şekil 6).

Karar verici, alınan başvuruları “Başvurular” sekmesinden ilgili projeyi seçerek görüntülemektedir. Kayıtları 10-25-50-100’lü olarak sıralayıp başvuru tarihi, doğum tarihi ve ekranda görülen diğer bilgilere göre artan, azalan sıralamalar da yapabilmektedir.

Veri tabanı

Başvuruda bulunanların (sisteme üye olanların) adı, soyadı, TC kimlik no, doğum tarihi, e-posta, cinsiyeti kullanıcı şifresi bilgileri ile proje başvurularına dair sorulara verilen cevaplar veri tabanında tutulmaktadır.

Model tabanı

Sistemin model tabanında “Uzman Sistem” yaklaşımından faydalanılmıştır. Bu yaklaşım vasıtasıyla çeşitli karar kuralları kullanılarak problemin çözümüne yardımcı olunmaktadır.

Eğer ne analizi, amaç arama vb. fonksiyonları ile problemi çözüme ulaştıracak kural ve öncelikleri barındıran model tabanında tutulan bilgilerden (kriterler ve sorular) bazıları aşağıdaki gibidir. Model tabanında if... else yapısı kullanılmıştır.

- *Engel Durumuna İlişkin Sorular*
- *Suç İlişkin Sorular*
- *Yaşadığı Yere İlişkin Sorular*
- *Bağımlılığa İlişkin Sorular*
- *Sosyal Dışlanmaya İlişkin Sorular*
- *Göçe İlişkin Sorular*
- *İstismara İlişkin Sorular*
- *Genç Kadınlara İlişkin Sorular*
- *Öğrenim Durumuna İlişkin Sorular*
- *Projelere Özgü Diğer Sorular*
 - i. Anneniz/Babanız hayatta mı?
 - ii. Ailenizde şehit ya da gazi var mı?
 - iii. Ailenizin aylık toplam geliri ne kadardır?
 - iv. Daha önce yaşadığınız ilin dışına çıkma fırsatınız oldu mu?
 - v. Daha önce Bakanlığımız projelerine ya da başka gençlik faaliyetlerine katıldınız mı?

Model tabanındaki sorulara yenileri eklenebilir, çıkarılabilir veya değiştirilebilir niteliktedir. Model tabanında genel olarak if... else yapıları kullanılmıştır. Sistemde filtrelemeyi sağlayan algoritmalar bu bölümde bulunmaktadır. Tasarlanan sistemde bulunan “Dinamik Filtreleme” yapısı da model tabanında tutulmaktadır. Buradaki dinamik filtre OR komutu ile çalışmakta olup VEYA (birleşim) işlemi yapmaktadır. Örneğin dinamik filtrede x veya y veya z... vb. sınırsız sayıda kriter sorgulaması yapılabilmekte ve bu özelliklerden herhangi birini taşıyan başvuru sahibi gençler listelenmektedir. Dinamik filtre özelliği, başvuru sayısının az olması ya da başvuru sahiplerinin kriterlerden herhangi birini sağlamanın yeterli olması durumlarında kullanılabilir.

Örneğin sisteme örnek olarak girilen 743 adet “Bilişim Kampı” projesi başvuruları arasından yapılan dinamik filtrelemede “Çalışıyor musunuz?” sorusuna “Hayır” veya “stajyer olarak” yanıtlarını veren 251 başvuru kaydı filtrelendi. Bunlardan 132’si “Hayır” yanıtını, 119’u “stajyer olarak” yanıtını vermiştir. Burada dinamik filtreleme, *Uzman Kullanıcısı* ⇨ *Projeler Menüsü* ⇨ *Filtre Soruları* bölümünden filtre sorularının ekleme çıkarılması yoluyla elde edilebilmektedir. Kullanımı ise *Başvurular* ⇨ *Başvuruları Gör* ⇨ *Filtrele* bölümünden yapılmaktadır.

Bilgi tabanı

Uzmandan sağlanarak sisteme aktarılan bilgilere göre başvurular arasında önceliklendirme sağlayan kısımdır. Uzman kullanıcısı tarafından bilgi eklenip değiştirilir. Karar verici tarafından dinamik filtreleme ile sonuç ulaşılmazsa ya da isteğe bağlı karar vermede kullanılır. Uzman kullanıcısı altında yer alan “Uzman görüşü” menüsü bilgi tabanını oluşturmaktadır. Bilgi tabanında “VE” (and) işlemi içeren sorgular bulunurken model tabanındaki sorgular “veya” işlemi içermektedir.

Burada dinamik filtrelemeden farklı tanımlamalar yapılabilir. Sistemin hiçbir yerinde puanlama araç olarak kullanılmamıştır. Sistemde istenen verilere göre “dinamik filtreleme” yapısı ve bilgi tabanında yer alan “uzman görüşü”ne göre karar vermeye yardımcı fonksiyon yapıları mevcuttur. Bilgi tabanında kullanılan fonksiyonlar ve örnek kullanımları şöyledir:

- Büyüktür Sadece Sayısal Alan: (Ailenizin aylık geliri > 3000)
- Küçüktür Sadece Sayısal Alan: (Ailenizin aylık geliri < 3000)
- Eşittir Sayısal Alan İçin: (Not ortalamanız = 90)
- Eşittir Metinsel Alan İçin: (Cinsiyeti = Kadın)
- Büyük Eşittir Sayısal Alan İçin: (Not ortalamanız >= 70)
- Küçük Eşittir Sayısal Alan İçin: (Not ortalamanız <= 80)
- Büyük Eşittir Metinsel Alan İçin: (dogum_tarihi >= 1999-01-01) (Yıl-ay-gün)

- Küçük Eşittir Metinsel Alan İçin: (dogum_tarihi <= 2002-01-01) (Yıl-ay-gün)
- İçinde Geçen : (Bölümünüz like bilg) Verilen cevaplar içinde "bilg" geçenler (bilgisayar öğretmenliği, bilgisayar mühendisliği vb.)

Bilgi Tabanı, geliştirilebilir ve yeni bilgiler eklenebilir bir bölümdür. Örnek olarak “Bağımlılıkla Mücadele” projesi için uzman tarafından eklenmiş örnek bilgi tabanı soruları aşağıdaki şekildedir:

- Madde kullanımı.
- Yaş aralığı kırılımı.
- Ailenin aylık toplam geliri kırılımı.
- Yaşadığı konut kırılımı.
- Sosyal dışlanma kırılımı.

BULGULAR ve YORUMLAR

Sistemin çalışma mantığı önceki bölümde anlatılmıştır. Bu bölümde kısaca “Uzman görüşü” istenerek örnek bir karar verme sürecinin nasıl işleyeceği anlatılacaktır.

Örnek Problem 1: “Engelsiz Genç Yürüyüş” projesi için sisteme yapılan 741 başvurudan başvuru şartlarına uygun 50 dezavantajlı gencin seçilmesi istenmektedir. Dinamik filtrede işitme, görme veya konuşma engelli gençler ile maddi imkânsızlık yüzünden eğitimini yarıda bırakanlar dinamik filtre ile filtrelendiğinde 451 sonuç elde edilmiştir. “Uzman Görüşü Al” denildiğinde AND komutu yapısı ile gecekonduda yaşayan, işitme, görme, konuşma engelli olan, engel oranı % 40’ın altında olan gençlerden 43 başvuru filtrelenmiştir.

Örnek Problem 2: “Bağımlılıkla Mücadele” projesi için sisteme yapılan 750 başvurudan başvuru şartlarına uygun, projeye katılabilecek nitelikte 10 dezavantajlı genç katılımcı seçilmesi istenmektedir.

Sistem “Bağımlılıkla Mücadele” projesi için çalıştırılmış olup projeye yapılan 750 başvurudan dinamik filtreye göre 321 tanesini, uzman görüşüne göre 391 tanesini eleyerek karar vericiye 38 adet başvuru önermiştir. Uzman tarafından yeni kırımlar eklenerek elde edilecek başvuru sayısı artırılıp azaltılabilir. Sonuçlar rastsal olarak sıralanmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilindiği üzere her geçen gün bilişim sistemlerinin kamuda kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bilhassa karar vericilere/yöneticilere sağladığı zaman ve doğruluk avantajı bakımından bilişim sistemleri içerisinde Karar Destek

Sistemlerinin ayrı bir yeri olduğu da aşikârdır. Kamuda Karar Destek Sistemlerinin kullanımı yeni olmamakla birlikte hazırladığımız çalışma ile sosyal bir bakanlık olan Gençlik ve Spor Bakanlığı çalışmalarında Karar Destek Sisteminin kullanımına ilişkin öneride bulunmaktadır.

Sistemin yapısı, geleneksel Karar Destek Sistemi ile uzman sistemlerin bilgi tabanlı karar destek sistemi içerisinde bir araya getirilerek bütünleştirilmesinden müteşekkildir. Bu kapsamda sistem bir karar destek sisteminde bulunması gereken temel bileşenlerden meydana gelmiştir.

Çalışmada bilgi tabanlı Karar Destek Sistemlerinin tasarımı için yapay zekâ teknolojilerinden biri olan uzman sistemlerden faydalanılmıştır. Sistemde kriterlere göre model tabanı mantığı ile bir normal değerlendirme (dinamik filtreleme) bulunmakta olup bunun yeterli olmadığı durumda “uzman görüşü” devreye sokulmaktadır. Bu şekilde proje katılımcılarının seçiminde hassas bir sonuç elde edilmektedir.

Sistem, karar vericinin yerine geçmeyip istenen niteliklerdeki başvuruların hepsini listeler yani istenen sayıda başvuruyu karar vericiye sağlamaz. Ancak karar vericiye listeyi daraltmada “uzman görüşü” desteği sunar. Böylece nihâî karar, karar verici tarafından verilmiş olur. Sistem sayesinde başvuru sahipleri projelerin tümüne tek bir sayfadan erişebilmekte, genel bilgilerini her projede ayrı ayrı girmek zorunda kalmamakta; karar verici ise dinamik sistem ve bilgi tabanı sayesinde istenen sayıda ve nitelikte başvuru konusunda kolaylıkla karar verebilmektedir.

Tasarlanan sistemin kullanıcı dostu olduğu ve kullanım kolaylığı, geliştirilebilir/güncellenebilir olması ve yazılım değişikliği yapılmaksızın uzun yıllar kullanılabilir olması sistemin en önemli artılarıdır. Sayısı yüz binleri bulan başvuruların değerlendirilmesi açısından düşünüldüğünde karar verici için seçeneklerin makul şekilde azalması zaman, maliyet ve özellikle de hakkaniyet açısından oldukça önemli bir durumdur. Proje katılımcılarının kısa ve sınırlı bir zaman dilimi içerisinde doğru ve şeffaf bir şekilde belirlebilmesi kurumun güvenilirliğini artıracığı gibi kamuya hesap verilebilirlik noktasında da önemli bir dayanak oluşturacaktır.

Değerlendirme sürecinde kullanılan kriterlere çeşitli sebeplerle (hukukî nedenler, hükümet programları, kalkınma plânları, belgenin güncellenmesi, konjonktürel değişiklikler vb.) sisteme ilâveler ve sistemden çıkarmalar yapılabilmeleriyle ve sistemin esnek bir şekilde kullanımı sağlanabilmektedir. Bilgi tabanına farklı fonksiyonlar eklenerek sistemin geliştirilmesi sağlanabilmektedir. Geliştirilen Karar Destek Sistemi uygulaması, kriterler ve sorular değiştirildiğinde farklı amaç fonksiyonlarının elde edilmesinde ya da başka alanlardaki problemlerin çözümünde kullanılabilirliktedir.

Sistem sayesinde çok sayıda başvurunun sınırlı zaman dilimi içerisinde şeffaflık ve hakkaniyet içerisinde hatasız bir şekilde değerlendirilebilir kılınması

ve bu sonuçların kamuoyu ile de paylaşılabilir olması (BİMER, Bilgi Edinme Kanunu, Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun vb.) ilgili kuruma prestij ve güven sağlayacaktır. Elde edilen sonuçlar malî denetimlerde de (Sayıştay, Teftiş Kurulu, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı) delil olarak sunulabilecektir.

Tasarım, uygulama ve test aşamaları tamamlanan sistemin gerçek hayatta kullanıma alınması safhasında veri doğrulama amacıyla diğer kamu kurum kuruluşların veri tabanlarıyla ilişkilendirilmesi sistemin doğruluğu açısından oldukça verimli olacaktır. Örneğin nüfus verilerinin İçişleri Bakanlığı MERNİS sistemi ile bütünlük çalıştırılması, istismar kaydının ve suç verilerinin Emniyet Genel Müdürlüğü'nden doğrulanması, bağımlılıkla ilgili kayıtlarda AMATEM ve Sağlık Bakanlığı kayıtlarından doğrulama yapılması sistemin doğruluğu ve kullanılabilirliği açısından faydalı olacaktır.

Özellikle diğer kamu kurumlarının veri tabanlarından karşılaştırma yapılan verilerin başvuru sahiplerinin beyanları ile karşılaştırılarak bir sonuç çıkarılması da yeni bir kriter olarak kullanılabilir.

Sistemde gerçekleştirilen bir “Uzman Görüşü AI” denemesinde 10 kişilik liste seçimi için 38 sonuç bulunmuştur. Başka bir 50 kişilik liste denemesinde 43 sonuç bulunmuştur. Burada gençlerin başvuruları kontrol edilemeyen değişken olduğundan başvuru sayısı ve niteliği tahmin edilememektedir.

Sonuç olarak hazırlamış olduğumuz dinamik karar destek sisteminin gençlik çalışmalarına katılacak gençlerin belirlenmelerinde karar vericilere, başvuru kolaylığı bakımından da kullanıcılara oldukça yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma bir öneri niteliği taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Dhar, V. & Stein, R. (1997). *Intelligent Decision Support Methods: The Science Of Knowledge Work*. New Jersey: Prentice Hall.

Druzdzel, M. J. & Flynn, R. R. (2002). Decision Support Systems. *Encyclopedia of Library and Information Science*, 2nd edition, 120-133.

Karaboğa, Ş. M. (2015). *Türkiye’de Dezavantajlı Gençlerin Belirlenmesinde Kullanılan Kriterlerin Eleştirel İncelenmesi* (Gençlik ve Spor Uzmanlığı Tezi).

Marakas, G. M. (2003). *Decision Support Systems: In The 21st Century*. New Jersey: Prentice Hall.

Pak, M. G. (2009). *Web Tabanlı Bir Karar Destek Yazılımının Geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Taşdelen, G. (2013). *Yüz Güler Yüz*. İdarecinin Sesi, 155, 48-51. Erişim adresi: http://www.tid.web.tr/ortak_icerik/tid.web/155.Say%C4%B1/14%20G%C3%B6khan%20TA%C5%9EDELLEN.pdf

Turban E., Aronson, J. E., Liang, T. (2007). *Decision Support Systems and Intelligent Systems*. New Delhi: Prentice Hall.

Gençlik ve Spor Bakanlığı (2013). *Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi*. Ankara.

Gür, B. S., Dalmiş, İ., Kırmızıdağ, N., Çelik, Z., Boz, N. (2002). *Türkiye'nin Gençlik Profili*. Ankara: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Yıldız, T. T., Atasoy, A.R., Bayraktar, P., Ünlüleblebici, B. (2013). Gençlik Araştırmaları Üzerine Bir Karar Destek Sistemi Önerisi: Gençlik Veri Tabanı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 211-223.

Extended Abstract

When the entire study is examined, it appears that the research concentrates on three main concepts. These are the disadvantaged youth concept, the National Youth and Sport Policy Document and the Decision Support System. According to the principles of a social state, a state has to provide equal opportunities to every citizen. Individually the right of equal opportunity in social justice with democracy, rights and freedoms of every single citizen is reserved. Whereas some differences are noticed, in the meaning of access to services provided by the state, among individuals, especially the young, in practice. In this regard, the term "disadvantageousness" has been brought forward. There is no generally accepted definition of disadvantageousness or disadvantaged youth in the literature, but the various countries in the world having referred to the "White Paper" of the European Union have set their own policy documents and limits of the disadvantageousness by defining 'disadvantageousness'. Actually, there is no legal definition of youth in our country until the last years. However, in recent years studies have shown that some people are disadvantaged. In our country, disadvantaged youth were mentioned legally for the first time in the National Youth and Sports Policy Document, prepared by Youth and Sports Ministry and issued in the Official National Gazette with the number 2012/4242 by the permission of the Cabinet in 11/26/2012, with the number 28541 in 1/27/2013. So, who is the disadvantaged youth? Who are called the disadvantaged? The disadvantaged group comprises of young people who are unlikely to have access to social, economic and political life. Young people, who are in the most important and vulnerable period of their lives, are regarded as a group that needs special attention. The young who are not self-sufficient due to health problems, geographical factors and educational needs, are regarded as disadvantaged youth. In the section dealing with disadvantaged youth of this document, policies regarding "disadvantaged young people" are discussed. Based on these policies, targets and visions are identified and various programs, projects and activities are organized in order to achieve these goals. Organized programs, projects and activities are aimed to address all disadvantaged young people; but the number of people who can attend a specific organization is limited. Today as the population of our country is approaching 80 million, it is difficult to provide equal opportunities to every single young person. So another problem is stuck out when it comes to select the appropriate ones. This study shows the way the disadvantageousness is determined based upon the National Youth and Sports Policy Document and suggests some new ways for a better determination

system. Taking all these into consideration, the decision support system for the determination of the disadvantaged youths seems to be very useful for the decision makers. The applied research methods were used in this study. Application software was developed by using ASP (Active Server Pages) program and Visual Basic programming language. This allows users to access opportunities with dynamic Web pages. The structure of the system has come to the point that the traditional Decision Support System and the expert systems should be integrated into the means of decision support system based on knowledge. In this context, the system comprises of basic components that must be found in a decision support system. These are the "user interface" that the users log in, the "database" where the participant's registration data is located in the system, the "model base" which allows evaluation of participants in the system and the "knowledge base" where the expert opinion is located. In the study, expert systems, one of the artificial intelligence technologies, were used for the design of knowledge-based, in other words, ' intelligent' Decision Support Systems. In the system there is a normal evaluation (dynamic filtering) with model ground logic according to the criteria; when this is not sufficient, "expert opinion" is introduced. It is thought that the assessment is objectified in this way and that a precise result is obtained when the participants are identified in this way. The system does not replace the decision maker, but instead it lists all the applicants who carry the qualifications that are requested, which means the system does not provide the requisite number of applicants. However, it offers a healthy "expert opinion" support to the decision maker in narrowing the list. Thus, the final decision is made by the decision maker. However, in the literature, the concept of "disadvantaged youth" is limited to those who are diasabled, poor and addicted to substances. Because knowledge-based Decision Support System is used in the study, "expert knowledge" is needed to develop the system. It is thought that the dynamic structured decision support system that we have prepared is very beneficial for decision makers and users in determining the young people who will participate in youth work practice. In this way, dynamic web pages provide access to a flexible selection and screening system for user / decision maker. Besides, the software selection criterion can be created, revised and updated by the decision-makers, which makes this system a long term work which can be used in the case of the revision of the policy document stipulated in the law of the basis (Decree no. 638 of the law).

TÜRKİYE’DE MODA FOTOĞRAFININ TARİHSEL GELİŞİMİ

E. İrem TEKKİLİÇ*
K. Özlem ALP**

ÖZ

Moda kavramı hayatın her alanında söz hakkına sahip görünmektedir. Önceden moda denince akla ilk gelen kuşkusuz kıyafetler olmuştur. Fakat moda, kıyafetlerden çıkıp günlük hayatta kullandığımız kelimeleri bile etkisi altına almış bir kavramdır. Fotoğraflar ise anılarımızı, yaşanmışlıklarımızı saklayabildiğimiz mekanlardır. Moda ürünlerinin dikkat çekebilmesi, daha fazla kişiye ulaşabilmesi için reklamının, sunumunun ve pazarlamasının en iyi şekilde yapılması gerekmektedir. Bu noktada moda fotoğrafına büyük rol düşmektedir. İlk zamanlarda moda fotoğrafları portre ve stüdyo fotoğrafçılığı gibi nitelenirken, ilerleyen zaman içerisinde yeni arayışlarla birlikte sanat, teknik ve yaratıcılık girmeye başlamıştır. Bu çalışmada moda fotoğrafının tarihsel süreç içerisindeki gelişimleri ortaya konmuştur. Çalışmanın amacı, moda fotoğrafının geçmişten günümüze geçirdiği değişimleri incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Moda, moda fotoğrafı, tarihsel gelişim

HISTORICAL DEVELOPMENT OF FASHION PHOTOGRAPHY IN TURKEY

ABSTRACT

Fashion as a term seems to have a voice in some affairs in all aspects of life. Formerly, clothes used to come to mind while talking about fashion. But fashion is not a term about clothes, but it also affects the words which we use in daily life. Photographs are the means by which we keep our memories and life experiences. To attract attention and reach more people in the presentation and marketing of fashion products, it is one of the best means. Fashion photography plays a very important role at this point. At first, fashion photography was identified as portrait and studio photog-

* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Tekstil Tasarım Bölümü , eliftekkilic@gmail.com

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Mesleki Resim Eğitimi, aakgul@gazi.edu.tr

raphy, but then as time went by, art, technique and creativity took part in it. In this research, the development of fashion photography is presented in its historical process. The purpose of this study is to examine the changes of fashion photography from past to present.

Keywords: Fashion, fashion photography, historical development

GİRİŞ

Moda fotoğrafı kavramına değinmeden önce, moda kavramına bakılacak olursa, günümüzde-hayatın ayrılmaz bir parçası olmuş ve sektöre dönüşmüş bir kavramdır. Moda, belirli ya da belirsiz zamanlarda ortaya çıkan kitlesel beğenidir. Moda kavramı her ne kadar giyim alanında düşünülen bir kavram olsa da, sanat, tiyatro, müzik, edebiyat ve mimarlık gibi dalları da kapsamaktadır. Moda kısaca farklılaşmanın ve değişimin cazibesini, benzerlik ile uyumun cazibesıyla birleştiren toplumsal bir formdur (Frisby ve Simmel, 2003, s. 41). Bir toplumun tüketim trendlerinin genel ifadesi olan moda, toplumların eğilimlerini bizlere sunmaktadır. Moda bir eğilimi ifade ederken, aynı zamanda bir eğilimi şekillendirebilmekte ve akım yaratabilmektedir. Geçmişte modayı zengin kesim belirlerken, bugün giyim sanayisinin önde gelen markaları her yıl ya da her sezon tüketicilere sundukları koleksiyonlarla modayı şekillendirmektedirler. Bu durum da markalar arasında rekabete yol açmaktadır. Moda alanında üretim yapan firmaların birbirleriyle rekabet edebilmeleri için kendi reklamlarını ve pazarlamalarını en iyi ve en etkili şekilde yapmaları gerekmektedir. Pazarlama, müşterilerin gereksinimlerini ve beklentilerini anlama ve bu çerçevede hizmetlerin nasıl tasarlanıp sunulabileceğini planlama işlemidir (Walters, 1992, s.5). Moda kuruluşlarının amacı, müşterilerin ihtiyaçlarını en doğru şekilde karşılamak ve tekrar satın almalarını sağlamaktır. Bu süreçte, kendi pazarlama stratejilerini en doğru ve anlaşılır şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Moda pazarlama, organizasyonun uzun dönem hedefleri ile buluşmak için giysi ve giysi ile ilgili ürünler ve hizmetlerin potansiyel müşterilerini merkez alan teknik ve iş felsefesinin uygulamasıdır (Easey, 2002, s. 3). Reklam, pazarlamanın bileşenlerinden biri olan tutundurmanın içinde yer almaktadır. Tutundurma araçları genel olarak dört grupta toplanmaktadır. Bu araçların moda ürünler için özellikleri reklam, kişisel satış, satış geliştirme ve halkla ilişkilerdir (Gülmez, 1975, s.232). Reklam, pazarlamanın içinde en geniş yere sahiptir. Ürüne aşinalık kazandırılması, ürünün tanıtılması ve kullanmaya sevk ettirmesi amaçlarını gütmektedir.

Moda pazarı tanıtım üstüne kurulmuştur. Tanıtımın asıl görevi, firmanın müşteriyi bilgilendirme ve ikna etme amacıyla hareket etmesini sağlamaktır. Bir moda tanıtım planının ana noktası, müşteri satın alma ve benimseme sürecini anlamaktır (Ersoy, 2002, s. 118).

Moda reklamlarının kullanım alanı oldukça geniştir. Kullanım alanı geniş olduğu için hedef kitleye ulaşması da oldukça kolay olmaktadır. Bir moda ürünü, moda editörü tarafından düzenlenmeden ve bir fotoğrafçının gözünde yorumlanmadan nadiren müşterilere ulaşmaktadır. Fotoğrafçıların daha çok içinde buldukları medya ise çoğunlukla moda dergileridir. Moda ürünün yansıtılması, ürünün olduğu gibi yansıtılmasından çok objektifi kullananın yorumundan geçer. Genellikle fotoğrafın değeri, moda ürününün değeriyle iç içe geçer ve ona sadece reklam ürünü olmaktan başka anlamlar da yükler.

Türkiye, moda sektöründe dünya çapında önemli bir yere sahiptir. Moda fotoğrafı da moda ürünlerinin tanıtılmasında en etkili araçlardan biridir. Moda markaları kendi koleksiyonlarını tanıtırken ilk olarak fotoğraf kullanmaktadırlar. Bu sebeple moda fotoğrafının, moda sektörüne etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

TÜRKİYE’DE MODA FOTOĞRAFININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Moda ile ilişkilendirilen pek çok alandan bir tanesi de moda fotoğrafı alanıdır. Moda olarak adlandırılabilir her ürünün/ işin tanıtımında moda fotoğrafına düşen pay oldukça büyüktür. Fotoğraf başlangıçta yalnızca kişileri, savaş alanlarını ve yerleşim bölgelerini belgeleme amacıyla kullanılmaktaydı. İlk stüdyo fotoğrafçıların çoğunluğu ise porte fotoğrafı çekiyordu. Ancak endüstri devriminin etkilerinin yaygınlaşması sonucunda ticari bir nitelik taşıyan portre akımı, moda fotoğrafı doğdu. Teknik koşullar iyileştikçe, hem fotoğrafı çeken hem de poz veren kişi hareket esnekliği kazandı. Böylece fotoğraf stüdyoları dönemin gereksinimleri doğrultusunda tanıtım amaçlı konulara yöneldiler (Süldür, 1997, s. 224).

Moda fotoğrafı bir giysinin ya da herhangi bir moda öğesinin özelliklerini vurgulayacak biçimde, değişik teknikler de kullanarak fotoğraflanmasıdır. Özellikle çok renkli olması diğer fotoğraf alanlarından ayrılan en karakteristik özelliğidir (Greenhill, Murray, Spence, 2003).

Tanzimatla birlikte batıya koşut olarak gelişen giyim kültürü dünyadaki gelişimin aksine Türkiye’de ancak 80’lerle birlikte vücut bulmuştur. Batıyı bu kadar yakından takip ediyor olmamıza rağmen moda fotoğrafı branşının oluşmamasının ardında farklı nedenler yatmaktadır (Dayı, 2006, s.109).

Daguerreotype’ın bulunuşu ve halka tanıtılmasının ardından 28 Ekim 1839’da İstanbul’da yayınlanan Takvim-i Vekayi gazetesinde fotoğrafın keşfi bir haberle duyurulmuştu. 1800’lerde III. Selim ile başlayan padişahların portre yaptırma geleneği ilerleyen yıllarda gravür ile çoğaltma biçimine dönüşmüş ve II. Mahmut döneminden sonra padişah albümleri hazırlanmaya başlanmıştı. Daha sonraki yıllarda ise çıkarılan albümlerde fotoğraf tekniğinin de kullanıldığı görülmektedir (Atasoy, 1986, s. 174).

Bu albümlerde, Sultan Abdülaziz, Sultan V. Murat ve Sultan II. Abdülhamit'in saray fotoğrafçıları Abdullah Biraderler ve Vasilaki Kargopulo tarafından çekilmiş portreleri kullanılmıştır (Öztuncay, 2003, s. 47).



Resim 1. Abdullah Biraderler tarafından çekilen Sultan Abdülaziz Portresi
(Kaynak: <http://www.fotoritim.com/yazi/ugur-kavas--turkiyede-basin-fotografciliginin-gorsel-tarihi-3>)

İstanbul'da profesyonel anlamda faaliyet göstermiş en önemli Dagereotip stüdyolarından biri de İtalyan asıllı Carlo ve Giovanni Naya kardeşler tarafından kurulmuştur (Öztuncay, 2003, s.132). Osmanlı İmparatorluğu'nun önemli fotoğraf stüdyosu "Abdullah Biraderler"dir. Abdullah Biraderler, İstanbul'da Tünel yakınlarında 1858 yılında bir fotoğrafçı dükkanı açtılar. Abdullah Biraderler veya Abdullah Frères, Türkiye'de fotoğrafçılık sanatının kurucuları olarak tanınan ve her üçü de Ermeni asıllı olan Viçen (1820-1902), Hosvop Abdullahyan (1830- 1908) ve Kevork (1839- 1918) kardeşlerin ticari adıdır. (http://tr.wikipedia.org/wiki/Abdullah_Biraderler) "Abdullah Biraderler, Sultan Abdülaziz ve kabinesindekileri fotoğraflayarak Osmanlı'da da bir ilki başarmışlardı. "Kartomania" adı verilen bu kartpostallar sayesinde dönemin ünlü kişilerinin fotoğraflarını ucuz bir bedel karşılığında elde etmek mümkün oluyordu. 1863 yılında ise Abdullah Biraderler Osmanlı Saray Fotoğrafçıları" unvanını aldılar. Dönemin ileri gelenleri fotoğraf çekirmek için bu stüdyoyu özellikle tercih ediyorlardı. Müşterileri arasında İstanbul'u ziyarete gelen kral ve kraliçelerin yanı sıra Osmanlı hanedanının üyeleri de bulunmaktaydı (Dayı, 2006, s.111).



Resim 2. Abdullah Biraderler tarafından çekilen Naile Hamdi Portresi
(Kaynak:

<http://www.obarsiv.com/dokumantasyon/portreler/img/600/APO00347.html>)

Bu dönemlerde Abdullah Biraderlerin oryantalist giysiler içerisindeki kadın kostümleriyle erkek modelleri fotoğrafladıkları görülmektedir (Ozandes, 2006, ss. 84-85). Abdullah Biraderlerin yaptıkları bu çalışma, Haute Couture anlayışına benzerliği ve ilk moda fotoğrafları örneği olmalarıyla önem teşkil etmektedir.



Resim 3. Abdullah Biraderler tarafından çekilen kadın giysileri içinde Osmanlı erkekleri

(Kaynak: <http://tayfunserttas.blogspot.com/2010/12/modern-kimlik-ve-kulturel.html>)

Vasilaki Kargopulo 1850 yılından itibaren Tünel’de bir fotoğrafçı dükkanı açarak fotoğrafçılık yapmıştır. 1879 yılında saray fotoğrafçısı olmuş, İstanbul manzaraları ve aileleri, Osmanlı hanedanı, elçiler, memurlar ve İstanbul portrelerinden oluşan çalışmaları, kendisini Osmanlı’nın resmi saray fotoğ-

rafçısı ünvanına getirmiştir. 1860'larda ise Beyoğlu'ndaki fotoğrafçı Kargopulo, stüdyosunda hem portre fotoğrafları çekiyor hem de şehri gezemeye gelenlere satmak için bir kıyafetler ve meslekler dizisi hazırlıyordu. (<http://webarsiv.hurriyet.com.tr/2001/01/17/284362.asp>)



Resim 4. Vasilaki Kargopulo tarafından çekilen Sultan Abdülmecid ve Tirimüjgan Kadın Efendi

(Kaynak: <http://yenisafak.com.tr/Pazar/?t=05.04.2011&i=311703>)

Bahattin Öztuncay'ın Dersaadet'İN Fotoğrafçıları kitabında Abdullah Kardeşler ve Kargopulo'dan başka birçok fotoğrafçı olduğu belirtilmektedir. Bunlardan biri Paskal Sebah'tır. Paskal Sebah'da özellikle kadın figürleri içeren oryantalist tarzda fotoğraflar üretmiştir. 1873 yılında ise "Türkiye'de Halk Giysileri" ya da diğer adıyla "Elbise-i Osmaniye" albümünde fotoğraflarını çekmiştir.



Resim 5. Paskal Sebah tarafından çekilen Osmanlı Kadını fotoğrafı

(Kaynak:

http://www.iphotocentral.com/search/p_detail.php/256/J.+Pascal+Sebah/0/4203/1)

1876-1908 tarihlerini kapsayan II. Abdülhamit dönemi, padişahın fotoğrafa olan merakı aydınlarımızın yardımı ve gayrimüslim sanatkarların aracılığıyla, batı fotoğrafçılığının ülkemize kısa zamanda yayılmasını teşvik ettiği söylenebilir (De Launay, 1999, s. 9). Bu dönemlerde asker kökenli fotoğrafçılar fotoğrafın gelişmesinde çok büyük bir önem taşırlar. Bu fotoğrafçılardan biri olan Ali Sami'nin çektiği stüdyo fotoğrafları dikkat çekicidir.



Resim 6. Ali Sami tarafından çekilen Mühendishane hocaları
(Kaynak: <http://www.fotoritim.com/yazi/ugur-kavas--turkiyede-basin-fotografciliginin-gorsel-tarihi-4>)

1917 yılında ise ilk kez bir profesyonel kadın fotoğrafçının İstanbul'dan portre fotoğrafları çekmeye başlaması oldukça ilginç bir anekdot olarak görülebilir. Eşinin Kurtuluş Savaşına gitmesiyle dükkkanı devralan Naciye Hanım, kadınların fotoğraflarının yanı sıra Fransız subaylarının eşlerini de fotoğraflayan ilk kadın fotoğrafçıdır. Sultan Reşat'ın torunlarına da fotoğraf dersi vermesi onun tanınmasına daha da yardım etmiştir (De Launay, 1999, s.92). Fotoğrafın keşfinden hemen sonra ilerleyen fotoğrafçılık tüm dünyada olduğu gibi Osmanlı'da da basında kullanılmış ve yayılmaya başlamıştır.



Resim 7. Naciye Hanım'ın fotoğrafladığı kadınlar
(Kaynak: http://pemrayuce.blogspot.com/2008_10_01_archive.html)

Bu yıllarda dergicilikte de büyük ilerlemeler olmuştur. 19. yy'ın sonlarına doğru Türkiye'de kadınlarla ilgili dergiler yayınlanmaya başlanmıştır. Genç kızların ve kadınların yetiştirilmesini hedef alan bu dergiler, ayrıca ilim ve edebiyat gibi birçok değişik konularda da Türk kadınına haberdar etmiştir.

Hanımların her türlü ihtiyaçlarına cevap verebilecek kadar zengin içerik ile yayınlanan ilk kadın dergisi Hanımlara Mahsus Gazete'dir. II. Abdülhamit'in desteği ile çıkan gazete de çeşitli ilaveler yayınlayan ilk kadın dergisidir. Bunların başında bütün koleksiyon boyunca verilen "elbise patronu" vardır. Gazetede zaman zaman da genç kızlara uygun kıyafetlerin modelleri de sunulmaktadır. Bu dergilerin içeriğinden de anlaşılacağı gibi moda kavramı, küçük bir grup tarafından takip ediliyor olsa da Osmanlı topraklarında da oluşmuş ve ilgi ile izlenilmektedir. 1908'lerde çıkan önemli dergilerden biri de "Demet" tir. Resimli olarak yayınlanan mecmualar içinde Kadınlar Dünyası Müslüman Türk kadınların fotoğraflarını ilk defa sayfalarında yayınlanması ile dikkat çeker. Böylece bundan sonra yayınlanan bütün kadın mecmualarında Müslüman Türk hanımların fotoğrafları yer almaya başlar (Aşa, 1986, s. 966).



Resim 8. Demet Dergisi 1908

(Kaynak: http://www.kadinmuhendisler.org/ea_OsmanlidaKadin.aspx)

II. Meşrutiyet'le birlikte kadınlardaki özgürleşme hareketlerine İstanbul'da "Kadınlar dünyası", "Mahasin Kadın" (estetik kadın), "Demet" gibi az ömürlü resimli kadın dergilerinde moda ilanlarının gözükmeye ve kadın yazarların edebiyat yazılarının çıkması destek verir (Berkes, 1975, s. 445). Kadınlara ait bir başka dergi ise resimli olarak çıkartılan "İnci" dergisidir. Dergide edebiyata, oyuna geniş yer verilir. Güzellik, moda, çocuk bakımı, batılı ve Türk kadın ünlüleri anlatılır. Bu derginin bir özelliği de sinema ve sinema sanatçılarına yer vererek onları tanıtıcı yazılar ile fotoğraflarının birlikte verilmesi olmuştur. Dönemin dergilerinden "Hanım" dergisi de ilk sayısında ağırlıklı olarak moda konularına yer verir (Aşa, 1986, s. 967).



Resim 9. İnci Dergisi Kapağı

(Kaynak:

<http://osmanlicadersnotlari.blogspot.com/2009/05/osmanlca-dergiler.html>)

Cumhuriyet’e kadar olan süre içinde, batılı anlamda kabul edilen moda olgusu etkisini Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte göstermiştir. Cumhuriyet Gazetesinin teşvik ettiği güzellik yarışmalarında Feriha Tevfik, ilk Türkiye güzeli seçilmiştir. 1932 yılında ise Keriman Halis Türkiye ve ardından da Dünya Güzeli olmuştur. Gazetenin isteği ile güzellerin fotoğraflarını; Foto Febus, Foto Femina, Foto Kanzler, Foto M. Okan, Foto Artistik, Foto Amerikan, Foto Namık, Ferit İbrahim, Foto Süreyya, Foto Turan, Foto Hamza Rüstem, Foto Rekor tarafından çekilmiştir. Daha önceki yıllarda gayri Müslimlerin yürüttükleri fotoğrafçılık mesleğine 11.06.1932 yılında kabul edilen 2007 sayılı yasayla birlikte Türk vatandaşı olmayanların bu mesleği yapmalarına engel getirmiştir (Ak, 2001, s.99).



Resim 10. Hayat Mecmuası Kapağı

(Kaynak:

http://www.obarsiv.com/kutuphane_bulteni/mart10/tukiyenin_yakin_tarihini_aydnlatan_sureli_yayinlar.html)

Hayat Dergisi incelendiğinde, öncelikle dergi kapaklarında uzun bir süre Avrupalı artistlerin fotoğraflarına yer verilmiş bu fotoğraflar Avrupa'daki ajanslardan temin edilmiştir. 70'li yıllara gelindiğinde ancak Türk artistlerinin fotoğrafları kapakta yer almıştır. Dergideki en önemli isimlerden biri ise moda alanında yazan ve fotoğraflayan Suavi Sonar'dır. Sonar, Fotoğrafçı, ressam ve kadın terzisidir. Yurtdışında yaşadığı yerlerde özellikle Roma ve Paris'ten moda ile ilgili yaptığı haberler önce "Yarım Ay" ve "Yelpaze" dergilerinde daha sonra ise Hayat ve Ses dergilerinde yayınlanmıştır. Suvai Sonar'ın Avrupa'dan gönderdiği moda sayfalarında o yılların gözde modellerinin fotoğraflarının yanı sıra elbise tanıtımlarına da rastlanmaktadır (Dayı, 2006, s. 118). Suavi Sonar'ın batı üslubunda çektiği bu fotoğraflar, ilk moda fotoğrafları olmaları nedeniyle önem taşımaktadır. 1963 yılında Vakko firmasının fotoğraf çekimlerinde erkek modeller dış mekanlarda fotoğraflanmaya başlamıştır.

Halkın tüketim ürünleri ile tanışması 1970'li yıllarda başlamıştır. Tüketim ürünleri ile tanışma, reklamcılığın gelişmesine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda konfeksiyon da yaşantımıza girmiştir. Türkiye, moda ve moda reklamı kavramları ile yeni yeni tanışmaya başlamıştır. "Hürriyet Gösteri Dergisinin "Fotoğraf Sanatı mıdır" adlı özel sayısında (1982) reklam fotoğrafçılığında, Haluk Doğanbey, Yaşar Atankazanır, Ahmet Gülyüz, Moris Maçoro, Cengiz Y.Tanel, Levent Tuna'yı reklam fotoğraflarının mimarları olarak nitelemektedir. 1970'lerde reklam ve moda fotoğrafının geçmişini Yaşar Atankazanır şöyle değerlendirmektedir: *"1960'lı yıllarda moda fotoğrafı çekiyordum diyen çok az kişi vardı. Rahmetli Haluk Doğanbey, Volkan Bey, Gültekin Çizgen, Othmar Pferschy toplam beş kişiydik. Haluk Doğanbey Meşhur Konyalı Lokantalarının sahibinin oğluydu. Haluk ve Volkan daha çok moda ve teknik çalışırlardı. Gültekin Çizgen gerektiği zaman çekerdik. Ben artistlerin portrelerini çekiyordum. Birçok gazinonun faal olduğu kış dönemlerinde 10 gün öncesinden başlayarak fotoğraf çeker gazetelere verirdik"* (Dayı, 2006, s. 121). Buradan anlaşılacağı gibi, portre fotoğrafçılığının gelişmesinde gazinoculuk etkili olmuştur. O yıllarda gazinolarda sahne alan şarkıcılar, sezon açılışlarında, türlü elbiselerle fotoğraflarını çektirip gazete ve dergilere ilan şeklinde dağıtıyorlardı.

1970'lerin çalkantılı siyasi dönemi, neredeyse bütün sektörlerle darbe vurduğu gibi reklamcılık sektörünü de etkilemiştir. Az sayıdaki reklam fotoğrafçıları güçlükle çalışmalarını sürdürmekteydiler. 80'li yıllara gelindiğinde tüm ekonomik düzen değişirken yabancı menşeli firmalar Türkiye'de yatırımlara ortak olmuş, bu ortaklıktan kaynaklı açılan yeni şirketlerin ürünlerini pazarlama gerekliliği doğmuştur. Kişiler sektörteki açığı görerek reklam ajansları kurmaya başlamışlardır. Reklamcılık faaliyetleri farklı, çağdaş ve yaratıcı olmuş ve bu yapılanmasıyla birlikte tüm sektörü etkilemiştir.

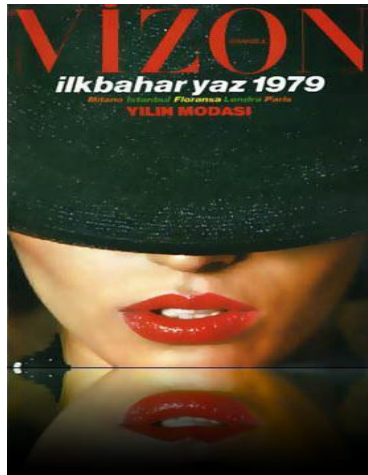
Türkiye’nin ilk renkli magazin dergisi “Vizon” moda fotoğrafının etkin bir konuma gelmesinde çok etkilidir. Dergi 1977 yılında “Vog” ismi ile yayın hayatına başlamış daha sonra “Vizon” adını almıştır (Dayı, 2006, s.123).

Moda dergileri, moda fotoğraflarının sergilendiği bir yer olarak görülebilir. Bu dergiler sayesinde moda fotoğrafları birçok insana ulaşmış ve Türk moda fotoğrafçıları tanınır hale gelmişlerdir. “Vizon dergisinde; Kâmil Şükûn, Namık Kemal Atilla, Paul Mac Millen, Moris Maçaro, Tunç Tüfekçi, Ahmet Alankuş, Vedat Öztürk, Turgut Salgar, Onur Başkan’ın isimlerini görmekteyiz. Özellikle Kamil Şükûn’ün çektiği kapak fotoğrafları moda fotoğrafına verdiği ayrıcalık nedeniyle oldukça önemli görülmektedir (Dayı, 2006, s. 123).



Resim 11. 26 Kasım 1978 tarihli Vizon Dergisi çıkış ilanı

(Kaynak: <http://kurksever.blogspot.com/2010/02/vogue-turkiyeden-once-vog-istanbul-diye.html>)



Resim 12. Kamil Şükûn

(Kaynak: <http://www.vizonshow.com.tr/vizon/vizonnaside2.html>)

Moda dergileri, moda fotoğraflarının bir ölçüde vitrini olarak görülebilir. Dergicilikle birlikte moda fotoğrafı daha çok insana ulaşmış ve Türk moda fotoğrafçılarının tanınmasına katkıda bulunmuştur. Dergilerin moda fotoğrafına yaptığı katkıları aktaran Tamer Yılmaz, ilk olarak Vizon dergisinin çıktığını, ardından bu gruba 1998 Marie Claire'in katıldığını 1990 ve 1992 yılında ise Harper's Bazaar ve Cosmopolitan dergilerinin bunu takip ettiğini iletmektedir. Yılmaz, moda fotoğrafçılığının dergiler sayesinde bugünkü duruma geldiğini belirtmiştir (Dayı, 2006, s. 124). Harper's Bazaar'ın moda editörü Yaprak Gerçek "modayı artık modacıların yapmadığını, podyumlarda çeşit ve ruh bolluğu olduğunu bunların içerisinde eleme yaparak sezonu ve modayı belirleyen moda dergileri ve bunun içerisindeki moda fotoğrafları olduğunu" belirtmektedir (Gerçek, 2005, s. 92).

Tamer Yılmaz, moda fotoğrafının Sevil Sert ve kendisi ile başladığını belirtmektedir. Yılmaz, 1990- 1991 yıllarından önceki dönemlerde reklam fotoğrafı çeken herkesin moda fotoğrafı da çektiğini söylüyor ve moda fotoğrafı dalı olarak adlandırılmasında Sevil Sert ve kendisinin çabaları olduğunu aktarıyor. Bu dönem içerisinde bu fotoğrafçıların ticari anlamdaki moda çalışmalarına firmaların katalog ve broşürlerinde de rastlanmaktadır. Hızla büyüyen tekstil sektörü buna bağlı olarak gelişen moda fotoğrafçılığı kavramını da desteklemiş ve moda fotoğrafçısı ihtiyacı bir anda artmıştır (Dayı, 2006, s. 124).

90'lı yıllara gelindiğinde Türk moda fotoğrafçılarının sayısında artış gözlemlenmiş ve bu fotoğrafçılar sadece moda fotoğrafı alanında çalışmaya başlamışlardır. Fotoğrafçıların bir kısmı çalışmalarını daha çok sipariş üstüne hazırlamış, teknik ve estetik anlamda batıyı aratmayacak nitelikte fotoğraflar olmuşlardır. "Marie Claire dergisi, 1998 yılındaki 10.yıl kutlama sayısında dergiye katkı sağlayan fotoğrafçıların fotoğraflı kutlama mesajlarını yayınlamıştır. Derginin sayfalarında Tamer Yılmaz, Sevil Sert, Mustafa Dorsay, Sıtkı Kösem, Nazif Topçuoğlu, Ani Çelik Arevyan, Mehmet Mutaf, Yaşar Saraçoğlu, Hasan Hüseyin, Ayten Alpün, Sedef Delen, Şenol Altun'un isimlerini görmekteyiz. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta bu fotoğrafçıların birkaç isim dışında kendilerini reklam fotoğrafçısı olarak tanımlamalarıdır. 90'lı yılların başlarında alanında uzmanlaşmış birkaç moda fotoğrafçısı ismi sayılırken 2000'li yıllara gelindiğinde bu rakamın otuzlara kadar çıktığını görmekteyiz (Dayı, 2006, s. 127). Bu sayının artışı, moda fotoğrafına olan ilginin artmasının bir kanıtıdır. Moda fotoğrafı, reklam fotoğrafından ayrı bir branş olarak görülmeye başlamıştır.



Resim 13. Tamer Yılmaz’a ait moda fotoğrafı

Kaynak: <http://www.fabrika.com.tr/TR/Photographers/Tamer-Yilmaz/55/Arzu-Kaprol/350/>



Resim 14. Mustafa Dorsay

Kaynak: http://www.dorsay.com.tr/index_tr.htm



Resim 15. Sıtkı Kösemen

Kaynak: <http://www.sitkikosemen.com/home/models-in-depression/>



Resim 16. Sedef Delen

Kaynak: <http://www.ppristanbul.com/Fashion/sedef-delen>

2000’li yıllarda ise moda fotoğrafı artık ayrı bir branş olarak sayılmaya başlanmış ve bu duruma paralel olarak moda fotoğrafçıları sayısı da hızla artmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte renk, teknik ve mekan zenginliği bu moda fotoğraflarında ön plana çıkmaktadır. Estetik kaygı artık daha önemlidir. Günümüz teknolojisinin çok hızlı ilerlediği düşünülürse iyi bir fotoğrafçının da bu hızlı gelişime ayak uydurması gerekmektedir. Türk moda fotoğrafçıları bu gelişimlere ayak uydurmaya çalışmış ve kendilerine ait bir üslup geliştirmeye başlamışlardır. Türkiye’de moda fotoğrafı 90’lara gelindiğinde artık yeni arayışlara doğru gitmiştir. Batıdaki pratikliklere uygun olarak gelişen moda fotoğrafının sinematografik anlatımına uygun bir dil ile gerçekleştirdiği çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır. Moda fotoğrafının sinemaya olan bu eğilimi kimi fotoğrafçıda onun dilini kullanma şeklinde meydana gelirken bazı fotoğrafçılarda sinema araç ve tekniklerini de kullanma şeklinde oluşabilmektedir (Dayı, 2006, s. 163).



Resim 17. Lara Sayılğan’a ait moda fotoğrafı

Kaynak: <http://www.larasayilgan.com/.a/6a00e00984d040883301bb090dfe2f970d-pi>



Resim 18. Akif Hakan Çelebi’ye ait moda fotoğrafı

Kaynak: <https://theincredibletide.wordpress.com/2012/12/17/mind-blowing/akif-hakan-celebi-aliens-15/>



Resim 19. Cüneyt Akeroglu’n ait Vogue Dergisi 2011 kapak fotoğrafı

Kaynak: <http://noirfacade.livejournal.com/775297.html>



Resim 20. Tamer Yılmaz’a ait moda fotoğrafı- MACKHA FW 2015

Kaynak: <http://www.fabrika.com.tr/TR/Photographers/Tamer-Yilmaz/55/Machka-FW-2015/3636/>

SONUÇ

Türkiye'deki moda fotoğrafının tarihi incelendiğinde, stüdyo fotoğrafçılığının moda fotoğrafına öncülük ettiği görülmektedir. Fotoğrafın ortaya çıktığı ilk dönemlerde Osmanlı'da Müslüman olmayan azınlıkların fotoğrafçılık yaptıkları görülmektedir. Ülkemizdeki ilk moda fotoğrafı sayılabilecek örnekler Osmanlı saray fotoğrafçılarından Abdullah Biraderler'e aittir. Bu fotoğraflar kadın kıyafetleri içindeki Osmanlı erkeklerinin fotoğraflarıdır. Daha sonra Vasilaki Kargopulo ve Paskal Sebah gibi fotoğrafçılar, dönem kıyafetlerini fotoğraflayarak, tarihsel anlamda moda fotoğrafçılığını sürdürmüşlerdir. 1900'lü yılların moda ve kadın dergilerinden İnci ve Demet dergilerinde çizim şeklinde yer alan moda figürlerinin, 1950'li yıllara gelindiğinde Hayat ve Ses dergileri ile birlikte moda fotoğraflarına dönüştükleri görülmüştür. 1990'lı ve 2000'li yıllarda ise moda dergilerinin de artışıyla birlikte moda fotoğrafları da artış göstermiş ve bugünkü anlamına kavuşmuştur.

Moda fotoğrafı, Türkiye'de bir meslek dalı olarak ortaya çıkışı çok yeni olmuştur ve son yıllarda önem kazanmıştır. Bu durumun en büyük etkenlerinden biri, sürekli değişen modanın artık bir tüketim nesnesi haline dönüşmesidir. Modanın sürekli değişim içerisinde olması, modayı vazgeçilmez kılmaktadır. Kitle iletişim araçlarının gelişmesi ile birlikte, reklamlar da yaşantımızın içinde yer almışlardır. Bu pazardaki en önemli araçlardan biri ise moda fotoğrafı olacaktır. Moda ve moda fotoğrafının gelişimi günümüzde artık ayrılmaz bir birlikteliğe dönüşmüştür.

KAYNAKLAR

- Ak, S. A. (2001). *Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Fotoğrafı*. İstanbul: Remzi.
- Aşa, E. (1986). "Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi", 1869-1923 Yılları Arasında Yayınlanan Türk Kadın ve Aile Dergileri, III.Cilt. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Atasoy, N. (1986). *Kıyafetnamelerin Doğuşu ve Fenerci Mehmed Kıyafetnamesi*. İstanbul: Fenerci Mehmed Albümü Aksoy Matbaacılık.
- Berkes, N. (1975). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- De Launay, M.(1999). "Les Costumes Populaires de la Turquie en 1873 Costumes Ottomans- 1873 yılında Türkiye'de Halk Giysileri". Erol Üyepazarcı (Çev.). İstanbul.
- Dayı, H. (2006). *1990 Sonrası Türk Moda Fotoğrafında Genel Eğilimler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Easey, M. (2002). *Fashion Marketing*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Ersoy, B. (2002). *Moda Pazarlamanın Önemi ve Moda Sanayiinden Bir Örnek: Vakko*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Frisby, D., Simmel, G. (2005). *Modern Kültürde Çatışma*. İstanbul: İletişim.

Gerçek, Y. (2005). Harper’s Bazaar – Geniş Açık, Mart, s. 92.

Greenhill, R., Murray, M., Spence, J. (2003). *Fotoğraf Sanatı*, Nurdan Arca Ve Nurettin Baç (Çev.). İstanbul: Remzi.

Gülmez, İ. (1975). “Satış Artırma Tekniklerinin Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmelerde Uygulama Olanakları”, Pazarlama Seminerleri, Yayın No:140. Ankara: Mpm.

Süldür, N. (1997). Tanıtım Fotoğrafı. *Sanat Çevresi Dergisi*, İstanbul.

Öztuncay, B. (2003). “*Dersaadet’in Fotoğrafçıları*”, 1. Cilt. İstanbul: Koç Kültür Sanat Ve Tanıtım Hizmetleri Tic. A.Ş.

Üyepazarcı, E. (1996). “1873 Yılında Türkiye’de Halk Giysileri” üzerine giriş yazısı.

Walters, S. (1992). *Marketing: A How-To-Do Manual For Librarians*. New York: Neal-Schuman.

Çevrimiçi Kaynaklar

http://www.dorsay.com.tr/index_tr.htm

<http://www.fabrika.com.tr/TR/Photographers/Tamer-Yilmaz/55/Arzu-Kaprol/350/>

<http://www.fabrika.com.tr/TR/Photographers/Tamer-Yilmaz/55/Machka-FW-2015/3636/>

<http://www.fotoritim.com/yazi/ugur-kavas--turkiyede-basin-fotografciliginin-gorsel-tarihi-3>

<http://www.fotoritim.com/yazi/ugur-kavas--turkiyede-basin-fotografciliginin-gorsel-tarihi-4>

http://www.iphotocentral.com/search/p_detail.php/256/J.+Pascal+Sebah/0/4203/1

http://www.kadinmuhendisler.org/ea_OsmanlidaKadin.aspx

<http://kurksever.blogspot.com/2010/02/vogue-turkiyeden-once-vog-istanbul-diye.html>

<http://www.larasayilgan.com/.a/6a00e00984d040883301bb090dfe2f970d-pi>

<http://noirfacade.livejournal.com/775297.html>

<http://www.obarsiv.com/dokumantasyon/portreler/img/600/APO00347.html>

http://pemrayuce.blogspot.com/2008_10_01_archive.html

<http://www.ppristanbul.com/Fashion/sedef-delen>

<http://osmanlicadersnotlari.blogspot.com/2009/05/osmanlca-dergiler.html>

http://www.obarsiv.com/kutuphane_bulteni/mart10/tukiyenin_yakin_tarihini_aydinlatan_sureli_yayinlar.html

<http://www.sitkikosemen.com/home/models-in-depression/>

<https://theincredibletide.wordpress.com/2012/12/17/mind-blowing/akif-hakan-celebi-aliens-15/>

<http://www.vizonshow.com.tr/vizon/vizonnaside2.html>

<http://webarsiv.hurriyet.com.tr/2001/01/17/284362.asp>

<http://yenisafak.com.tr/Pazar/?t=05.04.2011&i=311703>

Extended Abstract

Fashion as a term seems to have a voice in some affairs in all aspects of life. Formerly, clothes used to come to mind while talking about fashion. But fashion is not a term about clothes, but it also affects the words which we use in daily life. Photographs are the means by which we keep our memories and life experiences. To attract attention and reach more people in the pre-

sentation and marketing of fashion products, it is one of the best means. Fashion photography plays a very important role at this point. At first, fashion photography was identified as portrait and studio photography, but then as time went by, art, technique and creativity took part in it. Fashion photography can be defined as picturing a dress or properties of any fashion element by using different techniques. The most characteristic property of fashion picture distinguishing it from other photography fields is that it is so colorful. One of the fields related to fashion is the field of fashion photography. The share of fashion photography in promoting any fashion product is quite big. At the beginning, photograph was in use for the purpose of documenting only people, war fields and settlement areas, and bearing duty of a historic document. Most of the early studio photographers used to take portrait pictures. But with the spread of the impact of industrial revolution, portrait photography with its commercial character had a big influence on fashion photography. Historical progress of fashion photography in Turkey has also followed a similar process. Therefore, it is seen that studio photography has been the pioneer for fashion photography in Turkey. In early times when photography appeared in Ottoman Empire, it has been observed that Non-Muslim minorities practiced photography. Samples can be considered as first fashion photographs in our country belonging to Abdullah Birler who was a Palace Photographer. These photographs were the pictures of Ottoman men in women's dresses. Later, photographers such as Vasilaki Kargopulo and Paskal Sebah helped the spread of fashion photography picturing dresses of the period. In those years, journalism reasonably improved as well. Towards the end of the 19th century, first journals about women started to be published in Ottoman Empire. Those journals mostly had the purpose of educating young girls and women, and additionally informing Turkish women about different subjects such as science, literature and actuality. It has been seen that fashion figures in fashion and woman journals such as Inci and Demet in 1900s transformed into fashion photographs in the journals of 1950s such as Hayat and Ses. The concept fashion accepted as a western phenomenon before showed its impact together with the foundation of the Turkish Republic. Through increasing number of fashion journals in 1990s and 2000s, the number of fashion photographs has also increased and acquired its professional meaning as used today. Fashion photography as a professional category in Turkey is very new. Fashion photography in Turkey has earned an importance by the culture of consumption, fast urbanization, technological advances and invasion of popular culture. One of the most important impacts of this situation is transformation of continuously changing fashion to an object of consumption. Continuously changing character of fashion makes fashion indispensable. Together with the development of means of communication, advertisements also took place within our lives. No doubt, one of the most important instruments in this market will be fashion photography. Fluctuating political period of 1970s had affected advertisement sector as

well as others. Very few number of advertisement photographers were producing their works. During the 1980s, while all economic orders were changing, companies with foreign origins became partners of investments in Turkey, and marketing needs occurred for the products of newly opened companies from these partnerships. Individuals started to establish advertisement agencies by seeing the gap in the sector. Advertisement activities had been distinct, contemporary and creative, and by this new structure, fashion photography affected the whole sector. Works in fashion photography in Turkey are in quite insufficient numbers. Especially, works on the historical progress of fashion photography bear both the character of historical documents and enlighten today’s fashion photography. In this research, the development of fashion photography is presented in its historical process. The purpose of this study is to examine the changes of fashion photography from past to present.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DEĞERLERE İLİŞKİN ALGILARI VE BUNLARI İFADE ETME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Sümeyya TATLI*

F. Abide GÜNGÖRAYTAR**

ÖZ

Bu çalışma 3-6 yaş çocukların değerlere ilişkin algılarını ve bunları ifade etme biçimlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Olgu bilim deseniyle gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün değerler eğitimi projesine dâhil olan iki anaokulundaki 196 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında; metaforlardan, resim faaliyetlerinden ve bireysel görüşmelerden yararlanılarak çoklu veri kaynağı oluşturulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların değerler eğitimi kapsamında verilen kavramlara yönelik uygun metaforlar geliştirdikleri, resimlerindeki imgelerin ve resimlerini ifade etme biçimlerinin bu metaforlara uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, değer algısı, değerler eğitimi, okul öncesi dönem

EXAMINATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S PERCEPTIONS RELATED TO VALUE AND FORM OF EXPRESSION ON THEM

ABSTRACT

This study is a qualitative research to demonstrate of 3-6 years old children's value perceptions and ways of expressing them. The research design was phenomenological and the research group was created by 196 children from two kindergartens. These schools were involved in the training of values education project of Sivas Provincial Directorate of Education. Multiple data sources; the metaphor, the image and individual interviews are used in the collection of data. Descriptive analysis and document analysis methods have been utilized in the analysis of the data. The obtained results of the study revealed that children have developed appropriate metaphor

* Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, sumeyyatli@kilis.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi, abidegungor@yahoo.com

for the concept within the context of values education. Also, images in children's pictures and forms expressing pictures are suitable for this metaphor.

Keywords: Child, value perception, values education, pre-school

GİRİŞ

Değerler kavramı, son yıllarda oldukça fazla vurgu yapılan kavramlardan biridir. Bunun sebebinin toplumda değerlere duyulan ihtiyacın çoğalmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Arslan ve Yaşar, 2007, s. 8). Değerler insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran, davranışlarına yön veren bir inançlar sistemi bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2014, s.13). Birçoğu günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve her an her durumda sosyal yaşantı içerisinde yer almaktadır (Deveci ve Ay, 2009, s. 169).

Değerlerin toplum içinde var olması ve sürdürülebilmesi için özellikle çocuklara kazandırılması temeldir. Bunun için aile içi eğitimin, okulun ve çevrenin yadsınamaz bir etkisi söz konusudur (Bolay, 2007, s. 19). Bireyler değerleri aile içerisinde kazanmaya başlar ve toplumun etkisiyle süreç devam eder. Bulunduğu çevre içerisinde birey gelenek, görenek, örf, adet ve töre ile ilgili değerleri öğrenir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014, s. 62). Bu çevre içerisinde okullar, ailede kazanılan değerlerin yerleşmesini sağlayacak ve yeni değerleri kazandıracak en önemli kurumlardan biridir (Hökelekli ve Gündüz, 2007, s. 381). Okul öncesi eğitim ise değerlerin temellerini oluşturma açısından önemli bir yere sahiptir (Aydın ve Akyol-Gürler, 2014, s. 54). Bireylerin ahlaki kurallara uygun davranmayı sağlayıcı becerilere ulaşmalarına yardımcı olmak eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olmalıdır (Ekşi, 2003, s. 81). Okullarda çocuğun gelişimini dikkate alan uygun bir yaklaşımla, onların düzeylerine ve ilgilerine göre kişiliklerini ve ahlak anlayışlarını olumlu yönde geliştirecek değerler eğitiminin programlanması ve çocuklara geçirilmesi önemli bir konudur (Çağlayan, 2013, s. 96).

Eğitimin hedeflerinden biri de toplum ve devlet tarafından bireylere kazandırılması istenen değerlerin aktarılmasıdır (Bacanlı, 2006, s. 47). Gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şûrası'nda okul öncesi dönemden itibaren programlarda değerler eğitimine etkin bir şekilde sarmallık anlayışıyla yer verilmesi kararı (MEB, 2014) doğrultusunda ülkemizde birçok il milli müdürlüğü tarafından değerler eğitimine yönelik projeler başlatılmıştır. Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü de bu kapsamda 2015-2016 eğitim-öğretim sürecinde uygulanmak üzere bir çalışma planı hazırlamış ve projeye okul öncesi eğitim kurumlarını da dahil etmiştir. Bu araştırma, okul öncesi dönem için soyut kalan değerleri gerçekleştirilen proje kapsamında çocukların ne düzeyde algıladıklarını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

Brownlee vd. (2016), gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin değerlere ilişkin kişisel bilgilerini ve çocuklara dönük uygulamalarını ortaya koymuşlardır. Kurtdede-Fidan (2009) değerlerin öğretimine ilişkin öğretmen adayla-

rının görüşlerini incelemiştir. Aşıkuzun ve Kıldan (2014)'ın çalışması ailelerin çocuklarına okul öncesi dönemde hangi değerlerin öncelikli kazandırılmasını istediklerini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Kulikovskaya ve Andrienko (2016), okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklara değerleri kazandırmada masalların kullanımına yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çetinkaya (2016), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal kulüplerin toplum hizmeti çalışmalarında değerler eğitiminin etkisini belirlemek amacı ile çalışmasını yürütmüştür. Kulaksızoğlu (2007), fen lisesi öğrencilerine uygulanan insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini araştırmıştır. Taşdemir vd. (2012), üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada bilim merkezleri ve müzeler gibi okuldaki öğrenme ortamlarının öğrencilere değerler eğitimi kazandırma da önemini incelemiştir. Gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemde çalışmaların özellikle öğretmen ve aile görüşlerine odaklandığı, daha ileriki dönemler de ise çocuklara uygulanan değerler eğitimi programları ve sonuçlarının incelendiği görülmektedir. Alan yazında okul öncesi dönemdeki çocukların değerlere ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Değerlerin kazandırılmasında izlenmesi gereken yolu belirlemeyi kolaylaştırması açısından, çocukların soyut kavramlar olan değerleri zihinlerinde nasıl somutlaştırdıklarını anlamaya gereksinim duyulmuştur.

Çalışmanın amacı; okul öncesi 3-6 yaş grubundaki çocukların değerlere ilişkin oluşturdukları metaforları ve bunları ifade etme biçimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların değerler eğitimi kapsamında verilen kavramlara yönelik metaforları nelerdir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, belirlenen değerleri resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar?
3. Okul öncesi dönem çocukların oluşturdukları metafor ile resimleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma nitel yöntemlerden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, bir fenomenin katılımcılar tarafından tanımlanmasıyla ve bununla ilgili olarak bireylerin deneyimlerini betimledikleri araştırma desendir (Creswell, 2014, s. 14).

Çalışma grubu

Çalışma Sivas il merkezinde bulunan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün değerler eğitimi projesine dahil olan iki anaokulundaki 196 çocukla yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde çalışma sorularıyla doğrudan bağlantı kurabilmeyi kolaylaştıran amaçlı örnekleme yönteminden (Miles ve

Huberman, 2015, s. 27) ve zaman tasarrufu ve esneklik sağlayan kolay ulaşılabilirlik (Patton, 2014) durumlarından faydalanılmıştır. Çalışma gurubunda 112 erkek, 84 kız çocuk yer almıştır. Bunlardan 38'i 3 yaşında, 55'i 4 yaşında, 57'si 5 yaşında ve 46'sı da 6 yaşındadır.

Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Verilerin toplanmasında; kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmak ve konu hakkında zengin veriye ulaşmak amacıyla kullanılan metaforlardan (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 211), çocuğun kendisini rahatça ifade etmesine olanak tanıyan resim çizme (Malchiodi, 2013, s. 45) ve bireysel görüşmeler aracılığıyla resmini sözel olarak anlatma durumlarından yararlanılmıştır. Böylece verilerin toplanmasında tek bir kaynağa bağlı kalmak yerine çoklu veri kaynağı sağlanmıştır (Creswell, 2014, s. 189).

Çalışma verilerinin toplanmasında ilgili okullarda görev yapan öğretmenlerden yardım alınmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 13 öğretmene veri toplamanın nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgi verilmiştir. Verilerin toplanmasında öncelikle Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yürütmüş olduğu proje kapsamında verilen değerlere yönelik çocukların oluşturdukları metaforlar kullanılmıştır. Çocuklara “yardımseverlik, merhamet, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, paylaşmak, çalışkanlık, iyilik, tutumluluk ve dürüstlük” olmak üzere bu değerlere yönelik “Sence nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kaydedilmiş, ardından çocuklardan tanımladıkları değere yönelik resim yapmaları istenmiştir. Her çocuğa beyaz kağıt ve boya kalemleri verilerek yeterli zaman tanınmıştır. Resimlerini tamamladıktan sonra görüşmeler aracılığıyla resimlerinde çizdikleri imgeleri genel olarak anlatmaları istenmiş ve görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Çalışmada çocukların gönüllü katılım göstermesi ve ailelerinden gerekli izinlerin alınması durumu göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca çocukların kimliklerinin ortaya çıkmasını engellemek üzere kız çocuklar için “K” erkek çocuklar için “E” harfleri ve yaşlarını belirten kodlamalar (Örneğin; 6 yaşındaki bir kız çocuğu için kullanılan kodlama “K6”dır) yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve doküman incelemesi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, elde edilen veriler mantıklı ve düzenli bir biçimde ayrıştırılır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi kurularak sonuçlara varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 246). Doküman incelemesi ise araştırmacının ilk elden bilgi toplamasını ve derinlemesine analizi kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir (Creswell, 2014, s. 191).

Analiz aşamasında ilk olarak çocukların geliştirdikleri metaforlar açısından araştırmanın kapsamında yer alan on değerden her biri bir tema olarak kullanılmıştır. Bu temalar altında yer alan metaforlar iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve bir araya getirilmiştir. Güvenirliğin sağlanması açısından Mi-

les ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılmış ve güvenilirlik %85 olarak bulunmuştur [Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)]: $[46/(46+8) = 46/54 = 0,85 = \%85]$. Görüş ayrılıkları belirlenerek uzlaşma sağlanmış ve benzer ifadelerle sahip metaforlar aynı temalar altında verilmiştir.

Resimlerin ve resimlere ilişkin görüşmelerin analizinde çocukların kullandıkları metafor ve resmini ifade etme biçimlerinin birbirine uyumlu olup olmama durumu dikkate alınmıştır. Değerler için yaşına göre üst düzeyde algıya sahip çocukların ifadelerinin kaynağı konusunda öğretmenlerin bilgilerine başvurulmuştur. Metafora ait hangi resimlerin ve ifadelerin kullanılacağına resmin ve ifadelerin metaforu yansıtma durumuna göre iki araştırmacı ortak karar vermiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında yardımseverlik, merhamet, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, paylaşmak, çalışkanlık, iyilik, tutumluluk ve dürüstlük değerlerine ilişkin çocukların kullandıkları metaforlar ve bunları resimlerinde ifade etme biçimlerine ilişkin veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Çocukların yardımseverlik değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
İyilik yapmak-Kötülükten kurtarmak	5		
Eşya taşımak	4		
Birlikte bir şey yapmak	3	7	22
Bitkileri-Hayvanları Korumak	3		
Engellilere yardım etmek	2		
Eşyalarımızı paylaşmak	1		
Birinin elinden tutmak			

Tablo.1'e bakıldığında çocukların yardımseverlik değerine yönelik en çok kullandıkları metaforun "iyilik yapmak- kötülükten kurtarmak" şeklinde olduğu görülmektedir.



(Resim -1)

(Resim-2)

K5 resminde (Resim-1) bunu “İki tane kötü çocuk var, onlar kızla dalga geçiyorlarmış. İyi olan kız, onların kötülüklerinden arkadaşını kurtarmış ve ona yardım etmiş” olarak ifade etmiştir. “Eşya taşımak” metaforunu geliştiren çocuklar genel olarak bu durumu yaşlıların, hastaların eşyalarının taşınması şeklinde resimlerine yansıtmışlardır. K6 yaptığı resmi (Resim-2) “Yaşlı bir teyze var. O eşyaları taşımakta çok zorlanıyor. Çocuk yaşlı teyzenin yanına gitmiş. Onun eşyalarını almış, taşıyor. Yaşlı teyzeğe yardım ediyor” şeklinde anlatmıştır.

Yardımsızlığı “birlikte bir şey yapmak” olarak tanımlayan K3 resmi için “Bir sürü renkli boyalar var. Bunlar bir araya gelmişler. Birbirlerine yardım ederek resim yapmışlar. Böyle renkli renkli olmuş kağıt.” İfadesini kullanmıştır. K4 ise karıncalar çizdiği resmini “Burada karıncalar var. Birlikte yardımlaşarak yaprak taşıyorlar. Yaprakları toplayacaklar. Sonra bir sürü yaprakları olacak. Onları birlikte kullanacaklar.” şeklinde anlatmıştır.

“Bitkileri-Hayvanları Korumak” metaforunu geliştiren çocuklardan E6 resminde yardımsızlığı “Yangın çıkmış, ağaç yanıyor. Bir tane itfaiyeci gelmiş yanan ağaca yardım etmek için onu söndürmüştü. Ağaç da meyve çıkarmış itfaiyeciye vermiş, ona böyle teşekkür etmiş.” olarak anlatmıştır. Bu metaforu kullanan E5 “Kuşun kanadı kırılmış, çocuk gelmiş ona yardım etmiş. Evine götürüp iyileştirmiş. Sonra çiçekli bahçeye getirmiş ve kuşu oraya bırakmış.” ifadesini kullanmıştır.

Yardımlaşma değerine yönelik olarak kullanılan diğer metaforlar “engellilere yardım etmek” ve “eşyalarımızı paylaşmak” olmuştur. Bu metaforlara yönelik olarak çocuklar yaptıkları resimlerde engellilere yardım edilmesi gerektiği ve eşyalarını başkalarıyla paylaşarak onların ihtiyaçlarının karşılanması gibi durumları çizmiş ve çizimlerini bu yönde ifade etmişlerdir.

Yalnızca bir çocuk tarafından kullanılan “Birinin elinden tutmak” metaforuna yönelik olarak K5 resmini “Bir çocuk yere düşmüş, diğer çocuk da onun elinden tutup kaldırmış ve ona yardım etmiş. Bu yüzden o yardımsız bir çocuk.” olarak anlatmıştır.

Tablo 2. Çocukların merhamet değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Anne-babanın çocuğunu sevmesi	5		
İnsanlara iyi davranmak	4	5	19
Yaşlılara-engellilere yardım etmek	3		
Hayvanları korumak	2		
Ağaçlara zarar vermemek			

Merhamet değeriyle ilgili metaforlarını “Anne babanın çocuğunu sevmesi” olarak geliştiren çocuklar resimlerinde anne veya babaları ile olan ve onlara sarılan çocuklar çizmişlerdir. Bu metaforu dile getiren çocuklardan biri olan K5 çizdiği resmi “Annesi kızından ayrılınca üzülmüş. Çünkü annesi işe gitmiş. İşten gelirken kızına kocaman sarılma getirmiş. Ona merhametli davranmış.” şeklinde anlatmıştır. Bir diğer metafor olan “İnsanlara iyi davranmak” la ilgili olarak E7’den resmini anlatması istendiğinde “Savaş olmuş, düşman olan biri yaralanmış yere düşmüş, asker onu yerden kaldırmış. Çünkü merhametliyim, hastaneye götürmüş iyileşmesi için.” ifadelerini kullanmıştır.



(Resim-3)



(Resim-4)

“Yaşlılara-engellilere yardım etmek” metaforunu oluşturan çocuklardan E5 yaptığı Resim-3’ü “Çocuk yaşlı dede yürürken düşmesin diye onun elinden tutuyor. Onu çok seviyor ve ona çiçek hediye ediyor.” şeklinde, E5 ise çizdiği resmi “Tekerlekli sandalyede olan bir insan bir eşya almak istiyor. Ama o çok yukarda. Markette çalışan insan o yukarda olan eşyayı ona veriyor” olarak ifade etmiştir.

Merhametin “hayvanları korumak” olduğuyla ilgili metafor oluşturan çocuklar genel olarak hayvanlara zarar vermeme, yağmurdan ıslanan hayvanları kurtarma ve sokakta yaşayan kedilere su-yem verme (Resim-4) şeklinde resimlerini anlatmışlardır.

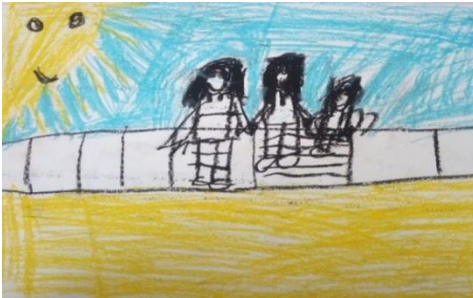
“Ağaçlara zarar vermemek” metaforuna yönelik olarak E6’nın çizmiş olduğu resim çocuk tarafından “Buradaki iki çocuk ağaçları çok seviyor. Onlara zarar vermiyor. Çünkü ağaçlar bizim için faydalıdır. Eğer onlara merhamet verirsek onlarda bize güzel şeyler verir” olarak dile getirmiştir.

Tablo 3. Çocukların sevgi değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

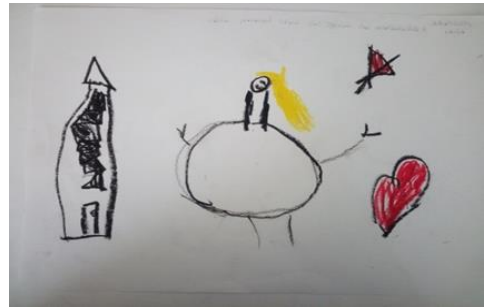
Metaforlar	Metaforu	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
	Kullanan Çocuk Sayısı		
Hediye-çiçek vermek	6		
Sarılmak-Öpmek	5		
Arkadaş olmak	4		
İnsanlara güzel davranmak	3	7	24
Ağaçları-Çiçekleri korumak	3		
Ailede mutlu olmak	2		
Kalbin içine sokmak	1		

Sevgi değerine yönelik çocuklar tarafından en çok kullanılan metafor “Hediye-çiçek vermek” olmuştur. Bu metaforu resimlerinden çocuklardan K5 resmini “Kız babaannesini çok seviyor. Onu mutlu etmek istiyor. Bu yüzden ona hediye almış. Bu hediyeyi ona veriyor.” Yine bu metaforu kullanan K4 resmini “Kocasını karısına çiçek olarak sevgi vermiş. Karısının da sevinçten kalbi ‘tık tık’ diye atmış. Kalpler havaya uçmuş” şeklinde ifade etmiştir.

Sevgi değeri için fazla sayıda kullanılan diğer metaforlar “Sarılmak-Öpmek” ve “Arkadaş olmak” olmuştur. Bu metaforları kullanan çocuklar resimlerinde genel olarak birbirine sarılan veya el ele tutuşan arkadaşlar, anne-çocuklar çizmişler ve resimlerini de bu yönde ifade etmişlerdir.



(Resim-5)



(Resim-6)

Üç çocuk tarafından sevgi “İnsanlara güzel davranmak” olarak ifade edilirken diğer bir üç çocuk ise “Ağaçları-Çiçekleri korumak” metaforunu kullanmıştır. K6 yaptığı Resim-5’i “Engelli bir insan karşıdan karşıya geçerken birisi yol vermemiş, diğeri ise onu sevmiş ve geçmesine yardım etmiş. Sevmek güzel davranmak içindir” olarak ifade etmiştir. K5 “Ağaçları-Çiçekleri korumak” metaforuna yönelik olarak resmini çizmiş ve “Bunlar benim ailem. Bizim çiçeğimiz var. Hepimiz ona iyi bakıyoruz. Ona su veriyoruz. Çünkü biz çiçeği seviyoruz” ifadelerini kullanmıştır.

Sevgi değerini tanımlamada tercih edilen bir diğer metafor “Ailede mutlu olmak” ve bir çocuk tarafından da “Kalbin içine sokmak” olmuştur. “Ailede mutlu olmak” metaforunu çocukların genel anlamda anne, baba, çocuk ve kardeşlerin birlikte mutlu olması ve sevginin böyle olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. “Kalbin içine sokmak” metaforunu kullanan K4 resmini (Resim-6) “Bu çocuk arkadaşlarını çok sevmiş. Onların hepsini kalbinin içine koymuş. Kalbi büyümüş büyümüş kocaman olmuş” biçiminde anlatmıştır.

Tablo 4. Çocukların hoşgörü değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanılan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Anlayışlı olmak	6		
Sabırsız olmamak	3		
Beğenmek	3	6	20
İyi davranmak	3		
İnsanları dinlemek	3		
Gülmek	2		

“Anlayışlı olmak” metaforu hoşgörü değerine ilişkin en fazla kullanılan metafor olmuştur. Çocuklar resimlerinde bu durumu ifade ederken genel olarak başkalarının isteklerini anlamak, her zaman kendi isteklerinin olmayacağı, anne babalarının ve öğretmenlerinin kurallarına uymaları gerektiği ile ilgili açıklamalar yapmışlardır. Bu metafora yönelik K5 yaptığı resmi “Yalnız olan çocuk iki çocuğun yanına gitti. Onlarla oynamak istediğini söyledi. Ama onlar onunla oynamak istemedi. Onlara hediye verdi ama yine oynamadılar. Çocuk yalnız kaldı. Ama yine de anlayışlı oldu. Ağlamadı. Onları öğretmene şikayet etmedi” olarak ifade etmiştir. “Sabırsız olmamak” metaforunu kullanan çocuklardan K4 “Bu çocuklara anneleri kurabiye pişiriyor. Çocuklar pişmesi için çok sabırsızlanmışlar ama yine de kurabiyelere hoşgörülü olmuşlar. Pişince koşa koşa gitmişler hemen onları yemişler” şeklinde ifadeler kullanmıştır.



(Resim-7)



(Resim-8)



(Resim-9)

“Beğenmek” metaforunu kullanan çocuklardan E5 yaptığı Resim-7’yi anlatırken “Kızın saçı çok kötü olmuş. Öbür çocuğa sormuş ‘Saçım kötü mü?’ diye. Çocukta ona hoşgörülü davranmış, hayır demiş, saçını beğenmiş” açıklamalarını kullanmıştır. “İyi davranmak” metaforuna yönelik resimlerinin açıklamalarında E4 “Onunla top oynamak isteyen arkadaşının isteğini yerine getirmek” (Resim-8) ve E5 “Çocuk bayrağı dikmek istiyor ama onu arkadaşı tutuyor. Çocuk arkadaşına saygı duyuyor, üzülüyor ama yine de ona iyi davranıyor” (Resim-9) ifadelerini kullanmışlardır.

Hoşgörü değerine yönelik “insanları dinlemek” metaforunu geliştiren üç çocuk bu durumu resimlerinin anlatımında “Beğenmediği bir şarkı bile olsa arkadaşının söylediği şarkıyı dinlemek ya da konuştuğu zaman onu dinlemek” biçiminde ifade etmişlerdir. Hoşgörü “gülmek” demektir diyen çocuklardan E3 resmini “Hoşgörülü insanlar hep gülen insanlardır. Onlar hiçbir şeye kızmazlar herkese gülümserler” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 5. Çocukların vatanseverlik değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

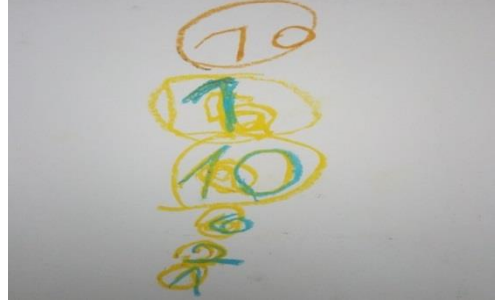
Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Dünyayı-Türkiye’yi korumak	7		
Vatan için ölmek	6		
Askerleri sevmek	4		
Çanakkale deki askerler	3	6	23
Bayrağımızın hep dalgalanması	2		
Paraları boşa harcamamak	1		

Çocukların vatanseverlik metaforu daha çok “Dünyayı-Türkiye’yi korumak” şeklinde olmuştur. Bu metafora yönelik yapılan resimlerde çocukların yaşadıkları çevre için Türkiye veya dünya terimlerinin her ikisini de kullandıkları görülmüştür. Yaşadıkları çevreyi korumanın, güzelleştirmenin vatanseverlik olduğunu ifade etmişlerdir.

“Vatan için ölmek” “Askerleri sevmek” ve “Çanakkale deki askerler” metaforlarını kullanan çocukların resimlerinde savaşan askerlere yoğun olarak rastlanmıştır ve resimlerini ifade ederken vatani korumak, askerlere yardım etmek gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür.



(Resim-10)



(Resim-11)

Çocuklardan ikisi “bayrağımızın hep dalgalanması” metaforunu kullanırken, biri de “paraları boşa harcamamak” metaforunu kullanmıştır. K4 “bayrağımızın hep dalgalanması” metoforuna ilişkin çizdiği resmini (Resim-10) “Bayrağımız kırmızıdır. İçinde de ay yıldız vardır. Onu asarız o da dalgalanır. Asker ona bakar. Eğer düşerse vatansever olmaz.” şeklinde ifade etmiştir. Vatanseverlik için “paraları boşa harcamamak” metaforunu kullanan E5 bozuk para resmi çizmiş ve paranın önemli olduğu, boşa harcanmaması gerektiğine yönelik ifadeler kullanmıştır (Resim-11).

Tablo 6. Çocukların paylaşmak değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Eşyalarımızı birilerine vermek	7		
Yiyeceklerimizden başkalarına da vermek	6		
İyilik yapmak	4	4	20
Sevmek	3		

“Eşyalarımızı birilerine vermek” metaforunu kullanan çocukların resimlerinde oyuncakları, boyaları gibi kişisel eşyalarını arkadaşlarına verdikleri resimler çizdikleri görülmüştür. İfadelerinde genel olarak eşyalarını başkalarına verme durumunu bir süreliğine yaptıklarını belirttiklerine de rastlanmıştır.

tır. Ayrıca mutlu etmek, yardım etmek ifadelerine paylaşma konusunda sıkça yer vermişlerdir.



(Resim-12)



(Resim-13)

Paylaşma değerine yönelik olarak çocuklardan sekizi “Yiyeceklerimizden başkalarına da vermek” metaforunu kullanmışlardır. K4 resmi için (Resim-12) “Çocuğun karnı acıkmış. Bir çocuğun elinde ekmek varmış. O ekmekten karnı acıkan çocuğa vermiş. Ekmeğini onunla paylaşmış.” İfadelerini dile getirmiştir. “İyilik yapmak” metaforunu kullanan çocuklarda benzer olarak eşyalarını, yiyeceklerini paylaştıkları ve zor durumda olan insanlara yardım ettikleri çizimler yapmışlardır. Paylaşmak için “sevmek” metaforunu geliştirenlerden K5 “Burdaki kız kalbini arkadaşıyla paylaşmış yani onu sevmiş. Arkadaşı da çok mutlu olmuş oda kalbini onla paylaşmış” ifadesini kullanmıştır (Resim-13).

Tablo 7. Çocukların çalışkanlık değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Derslerimize çok çalışmak	6		
Bir işi çok yapmak	5		
Kitapları korumak	3	4	16
Okulu çok sevmek	2		

Çalışkanlık değerine yönelik çocukların metaforlarının genel olarak derslere çalışma, okul, kitap gibi kavramlar etrafında şekillendiği görülmüştür. “Derslerimize çok çalışmak” metaforunu geliştiren K3 “Bir merdiven çizdim. Çalışkan insanlar bu merdivenden yüksekere çıkarlar. Bir adam var o çok çalışmış. Merdivenin en yükseğine çıkmış orda ateş yakmış odunla” şeklinde resmini ifade etmiştir. “Bir işi çok yapmak” metaforu etrafında resmini şekillendiren E5 “İnşaat işçileri çok çalışmış, sürekli iş yapmış, sonunda bu büyük binayı bitirmeyi başarmışlar” ifadelerini kullanmıştır.



(Resim-14)



(Resim-15)

“Kitapları korumak” metaforunu kullanan çocuklar kitaplara zarar verilmesi, güzel kullanılması ve yağmurdan korunmaları gerektiği ile ilgili resimler (Resim-14) yapmışlardır. “Okulu çok sevmek” metaforunu geliştiren çocuklar ise çalışkan olabilmeleri için okulu sevmeleri ve okula gitmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Resim-15).

Tablo 8. Çocukların iyilik değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
İnsanlara güzel davranmak-kötü davranmamak	7		
Yardım etmek	5		
Bir insanın ağlamaması	3	4	17
Bitkileri korumak	2		



(Resim-16)



(Resim-17)

Çocukların iyilik değerine ilişkin metaforları genel olarak insanlara güzel davranılması, onları üzecek şeylerin yapılmaması ve yardım edilmesi etrafında yoğunlaşmıştır. E5 yaptığı Resim-16'ya yönelik “Dünyada olan herkes

birbirine iyi davranıyor. Dünya güzelleşiyor, kalpler çıkıyor, iyi bir dünya oluyor” açıklamalarını kullanmıştır. K6 ise “Bu kız uçmayı çok istiyor. Uğur böceği uçabildiği için ona yardım ediyor. Kızı uçurmaya çalışıyor” şeklinde resmini (Resim-17) anlatmıştır.

Çocuklardan üçü iyilik değerine ilişkin “bir insanın ağlamaması” metaforunu geliştirirken, ikisi de “bitkileri korumak” metaforunu geliştirmiştir. E5 yaptığı resmini anlatırken “Çocuk dışarda oynarken ona top çarpmış, ağlıyor. Diğer çocukta ona sarılarak ağlamamasını söylüyor. İnsanlar ağlamazsa iyilik olmuş olur” cümlelerini kullanmıştır. “Bitkileri korumak” metaforunu kullanan çocuklardan biri ağaçların korunmasını diğeri de çiçeklerin korunmasını iyilik olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Çocukların tutumluluk değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Para biriktirmek	7		
Paraları kumbaraya atmak	6		
Işıkları kapatmak	4	4	20
Eşyalarımızı dikkatli kullanmak	3		



(Resim-18)



(Resim-19)

Tutumluluk ile ilgili çocukların geliştirdikleri metaforların çoğunluğunu “Para biriktirmek” ve “Paraları kumbaraya atmak” oluşturmuştur. E6 resmini (Resim-18) “Adam çocukları için paralarını hiç harcamamış. Çok para biriktirmiş. Sonra paraları çoğalınca çocukları için değirmen açmış. Çocuklarıyla birlikte daha çok para kazanmış” olarak anlatmıştır. K4 ifade ettiği metafora yönelik olarak “Bu kız dondurma yemeyi çok seviyor. Onun kumbarası var. Oraya paralarını atıyor yani tutumlu oluyor. Dondurma yemesi için paralarını kumbaraya atması gerek” şeklinde ifade ettiği Resim-19’u yapmıştır.

Çocuklardan dördü “Işıkları kapatmak” metaforunu kullanırken; üçü de “Eşyalarımızı dikkatli kullanmak” metaforunu kullanmıştır. Resimlerine yönelik

olarak E5 tarafından “Çocuklar okulda etkinlik yapıyor. Eve gidecekleri zaman okulun ışıklarını kapatıyorlar. Öğretmen onlara aferin diyor.Eğer kapatmazlarsa tutumluluk olmaz”, K4 tarafından ise “Bu kız oynadıktan sonra eşyalarını hep kutularına koyuyor. Onlara güzel davranıyor, tutumluluk yapıyor. Hep oyuncaklarını kırsaydı annesi ona oyuncak almazdı. Çünkü paraları bitiyor” ifadeleri kullanılmıştır.

Tablo 10. Çocukların dürüstlük değerine ilişkin metaforları ve bunları resimlerle ifade etme biçimlerine ilişkin bulgular

Metaforlar	Metaforu Kullanan Çocuk Sayısı	Farklı Biçimlerde İfade Edilen Metafor Sayısı	Toplam İfade Edilen Metafor Sayısı
Doğruları söylemek-yalan söylememek	9		
Kurallara uymak	4	3	15
Anlaşmak	2		

Çocukların dürüstlük değerine ilişkin söylemleri daha çok doğruları söyleme ve yalan söylememe etrafında şekillenmiştir. E3 resminde yer alan turuncu çocuğun hep doğruları söylediğini bu yüzden renkli olduğunu, siyah çocuğun ise sürekli yalan söylediği ve bu yüzden siyah olduğunu belirtmiştir. K6 “Üzgün olan çocuk ablasının defterini yırtmış. Ama ben yırtmadım demiş yalan söylemiş. Annesi babası ona kızmış. Ablasını sevmiş. O da bir daha yalan söylememiş” şeklinde resmini anlatmıştır (Resim-20).



(Resim-20)



(Resim-21)

Dürüstlüğe ilişkin “Kurallara uymak” metaforunu oluşturan çocuklardan E5 resmini (Resim-21) anlatırken “Bu çocuk okuldan çıkmış, eve gidiyormuş. Okuldan top almış onu da eve götürmüş. Eve giderken yola çıkmamış. Arabalar lambada beklemiş, kurallara uymuş. Ama çocuk izin almamış topu almak için” ifadelerini kullanmıştır. Bu durum çocuğun izinsiz işler yapmanın dürüstçe olmadığını bilincinde olduğu çıkarımını yapmayı sağlamıştır.

“Anlaşmak” metaforunu kullanan çocuklar arakadaşlarıyla, kardeşleriyle iyi geçinmenin dürüstlük olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin resimler çizmişlerdir.

TARTIŞMA

Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların yardımseverlik değerini “İyilik yapmak-kötülükten kurtarmak, eşya taşımak, birlikte bir şey yapmak, bitkileri-hayvanları korumak, engellilere yardım etmek, eşyalarımızı paylaşmak, birinin elinden tutmak” olmak üzere yedi metafor grubu içerisinde ifade ettikleri görülmüştür. Kolukısa vd. (2008) yardımseverlik kavramını açıklarken bireyin kendi imkanları ve yeterliliklerini başkaları için sarf etmesi olarak tanımlamışlar ve zor koşullarda bulunan tüm canlıları korumanın, yardım etmeye istekli olmanın yardımseverliğin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların yardımseverlik değerini tanımlarken kullandıkları ifadelerin ve çizdikleri resimlerin bu tanımlamanın içeriğine uygun olması, zihinlerinde bu değeri anlamına uygun şekillendirdiklerini destekler niteliktedir.

Merhamet yardımseverliğin ortaya çıkardığı değerlerden biridir ve başkalarının duyduğu acıyı anlama, şefkat gösterme ve iyi niyetin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir duygudur. Bu duygu bizi iyilik yapmaya ve yardım etmeye yöneltir (Hökelekli, 2011, s. 70). Çocukların “anne-babanın çocuğunu sevmesi, insanlara iyi davranmak, yaşlılara-engellilere yardım etmek, hayvanları korumak ve ağaçlara zarar vermemek” şeklindeki merhamet değerine yönelik metaforları algılarındaki merhamet değeri ile gerçek merhamet değeri arasında paralellik olduğunu göstermektedir. Çocukların zihinlerinde özellikle bunu anne babanın çocuğunu sevmesi şeklinde somutlaştırmaları, merhamet değerini yardımseverlik değerinin yanı sıra sevgi değeri ile de bütünleştirdikleri izlenimi de vermektedir.

Çocuklar sevgi değerini ifade etmede “hediye-çiçek vermek, sarılmak-öpmek, arkadaş olmak, insanlara güzel davranmak, ağaçları-çiçekleri korumak, ailede mutlu olmak ve kalbin içine sokmak” metaforlarını kullanmışlardır. Kullanılan metaforlara bakıldığında, birçoğunun sevginin somut hale getirilmiş göstergeleri olduğunu görmek mümkündür. Tozduman-Yaralı, Özkan ve Güngör-Aytar (2016)’ın çocukların sevgiyi resimleriyle ifade ediş biçimlerini inceledikleri çalışmalarında da çocukların sevgi kavramına yönelik anlamlandırmalarını buna benzer olumlu duygularla açıkladıkları görülmüştür. Sevgi karşındaki kişiyle ilgilenmek, hoş görmek, birlikte olmaktan mutluluk duymak durumlarını kapsamakla birlikte yalnızca insanlara gösterilen bir değer olmayıp, bireyin doğadaki tüm varlıklara karşı göstermiş olduğu hassasiyeti de içermektedir (Özmen,1999, s. 195). Çocukların sevdikleri insanlarla geçirmiş oldukları yaşantılara uygun metaforlar geliştirmelerinin yanı sıra ifade ettikleri “ağaçları-çiçekleri korumak” metaforu sevgi değerinin tüm canlılara yönelik olması gerektiği yönünü de algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Kolaç (2010)'a göre hoşgörü içerisinde sevgi ve saygıyı barındıran evrensel bir değerdir. İnsanları anlamanın, kabullenmenin, kusurlarını görmezden gelmenin ve affetmenin, farklılıklara saygı duymanın hoşgörü sahibi bireyler tarafından sergilenebilecek davranışlar olduğunu belirtmiştir. Hoşgörü değerini tanımlamada çocukların “anlayışlı olmak, sabırsız olmamak, beğenmek, iyi davranmak, insanları dinlemek ve gülmek” metaforlarını seçmiş olmaları tanımında geçen özelliklerle benzeşmektedir. Bu değere yönelik dikkat çeken metaforlardan biri “gülmek” olmuştur. Bunu kullanan çocukların resimleri ve resimlerine yönelik ifadeleri incelendiğinde, insanlara ve olaylara gülümseyerek bakmanın hoşgörünün temeli olduğunu idrak etmiş olmaları düşüncesi birçok yetişkinin bunun farkında olmaması açısından çarpıcı bir sonuçtur.

Vatanseverlik değeri için “Dünyayı-Türkiye’yi korumak, vatan için ölmek, askerleri sevmek, Çanakkale’deki askerler, bayrağımızın hep dalgalanması ve paraları boşa harcamamak” metaforunu kullanan çocukların algılarının, ülkelerini koruma ve bununla ilgili kavramlar olan askerlerin sevilmesi, bayrağın korunması gibi durumlar etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Vatanseverlik kişinin ait olduğu ülkeye yönelik sergilemiş olduğu bağlılık duygusu ve ülkesine duyduğu sevgiyi içermektedir (Huddy ve Khatib, 2007, s. 63). Ayrıca Yıldırım (2006), vatanseverliğin yalnızca kişinin ülkesini sevmesi anlamına gelmediğini ve ülkeye fayda sağlayacak, kalkınmasına yardımcı olacak her türlü davranışın bu değer kapsamında yer aldığını ifade etmiştir. “Paraları boşa harcamamak” metaforunu kullanan çocuğun ülkenin refahı için tutumlu olma ile vatanseverliği özdeşleştirmesi konuyla ilgili algısını ileri boyutlara taşıdığını göstermiştir.

Paylaşmak değeri için “eşyalarımızı birilerine vermek, yiyeceklerimizden başkalarına da vermek, iyilik yapmak ve sevmek” metaforlarını kullanan çocukların ifadelerinden, algılarının kendilerinde olan her şeyin diğer insanlarda da bulunması gerektiği üzerine temellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Paylaşarak iyilik yapıldığı algısını geliştiren çocuklar paylaşma değerini bu şekilde ifade etmişlerdir. Sevmek sözcüğünü tercih eden çocukların ise paylaşılması gerekenlerden birinin de sevgi olduğu şeklinde bir algı geliştirdikleri fark edilmiştir. Türk Dil Kurumu (2017/1) güncel sözlüğünde paylaşmak kavramı “aralarında bölüşmek, pay etmek” olarak tanımlanmış ve bu bölüşmenin somut veya soyut olacağıyla ilgili bir durumdan söz edilmemiştir. Çocukların sahip oldukları somut eşyaların yanı sıra sevginin de paylaşılması gereken bir değer olduğuna yönelik bir algı geliştirmiş olmaları bu değeri farklı boyutlarıyla algılamış olduklarının da göstergesidir.

Eğitimcilerle gerçekleştirilen çalışmalarda (Yılmaz, 2006; Yiğittir ve Öcal, 2011; Aslanargun, 2012; Doktaş-Yeşiltaş, 2015) çalışkanlık değeri küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken değerlerden biri olarak ilk sıralarda yer almıştır. Collodi (2016) “Pinokyo” adlı eserinde çalışkanlığın bir karakter özelliği haline gelmesini, sadece para kazanmak için değil insanlar zengin de fakirde olsa çalışmanın bir zorunluluk olduğundan çünkü

tembel insanların sonunun hep kötü olacağından bahsetmiştir. Çocuklar çalışkanlık değerine ilişkin “Derslerimize çok çalışmak, bir işi çok yapmak, kitapları korumak ve okulu çok sevmek” metaforlarını dile getirmişlerdir. Resimleriyle ilgili açıklamalarında çocuklardan bir kısmı çalışkanlığı okul başarısı olarak algıladığını ortaya koyarken; büyük çoğunluğunun çalışkanlığı yaşam içerisine sokan bir karakter özelliği olarak bilinçlerinde kodladığı belirlenmiştir.

İyilik yapmak değeriyle ilgili olarak çocuklara kazandırılması gereken algı “İyilik eden iyilik bulur” (TDK, 2017/2) görüşünden ziyade “İyilik yapan mutlu olur” (Köksal, 2009, s. 167) felsefesini kazandırmaktır. İyilik değeri içerisinde sevgi, paylaşma, yardımseverlik, hoşgörü ve merhamet gibi diğer değerleri de kapsayan çok geniş bir kavramdır (Aktepe ve Aktepe, 2009, s. 198). Çocukların değerle ilgili olarak “insanlara güzel davranmak-kötü davranmamak, yardım etmek, bir insanın ağlamaması, bitkileri korumak” metaforları, resimleri ve buna yönelik ifadeleri incelendiğinde bahsedilen sevgi, paylaşma, yardım etme gibi değerlerden bahsettikleri görülmüştür. Bununla birlikte çocuklar ifadelerinde iyiliğin sonuçlarına da yer vermişlerdir. İyilik yapmanın bir insanın üzülmesini engellediğinin ve onu mutlu etmenin yollarından biri olduğunun farkındadırlar.

Tutumluluk değerine ilişkin olarak çocukların kullandıkları metaforlar “para biriktirmek, paraları kumbaraya atmak, ışıkları kapatmak, eşyalarımızı dikkatli kullanmak” olmuştur. Resimleri ve bunlara yönelik açıklamalarında günlük yaşamdan örnekler verdikleri görülmüştür. İstedikleri şeyleri alabilmeleri için para biriktiriyor olmaları, enerji kaynaklarını dikkatli ve sahip oldukları eşyaları düzenli kullanmaya özen göstermelerine yönelik ifadeleri bunlardan bazılarıdır. Tutumlu olmak “aşırı harcama yapmaktan kaçınmak” (TDK, 2017/1) anlamına gelmekle birlikte sahip olunan kaynakları idareli kullanmak ve savurganlıktan kaçınmak anlamı da (Seyyar, 2003, s. 211) taşımaktadır ve çocukların ifadelerinde tüm bu durumların yer alması değeri doğru algıladıklarının göstergesi sayılabilir.

Dürüstlük hem iletişimde hem de davranışlarda görülmesi gereken bir değerdir. İletişimdeki yönü doğruları aktarmak iken davranışlardaki yönü içinde bulunduğumuz çevrenin kurallarına uymak ve güven verici olmaktır (Çağatay, 2009, s. 7). Dürüstlük çocuklar tarafından “doğruları söylemek-yalan söylememek, kurallara uymak ve anlaşmak” metaforları ile dile getirilirken değer kapsadığı her iki anlama da yer verilmiştir. Çocuklar yalan söylememenin bir dürüstlük olduğunu sıklıkla ifade ederken diğer taraftan buldukları aile, sınıf ve toplum kurallarına uygun davranmanın da dürüstlük olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte “anlaşmak” metaforu ilk bakışta değere tam anlamıyla uygun değil gibi gözüküyor olsa da; kullanan çocukların resimleri ve açıklamaları incelendiğinde bu ifadenin ilişkilerdeki güven ve uyum bağına dayandırıldığı fark edilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türk Dil Kurumu (2017/1) değer sözcüğünün anlamını “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü” olarak belirtmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 3-6 yaş çocuklar işlem öncesi dönemdedir ve düşünme yapıları soyut durumları algılamada yeterli değildir. Öğrenmek için somut olaylarla ve nesnelere desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Trawick-Smith, 2014, s. 228). Çalışmanın alt boyutlarına göre yardımseverlik, merhamet, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, paylaşmak, çalışkanlık iyilik, tutumluluk ve dürüstlük değerlerine ilişkin çocukların ifade ettikleri metaforların, çizdikleri resimlerinin ve buna yönelik açıklamalarının birçoğunun değerini gerçek anlamına uygun olduğu görülmüştür. Hatta bazı çocukların yardımseverlik için “birinin elinden tutmak”, vatanseverlik için “paraları boşa harcamamak” gibi ifadeler kullanmaları bu kavramları algılamaları açısından beklenenin üzerindedir.

Elde edilen sonuçlardan bir diğeri, çocukların bir değeri açıklamaya çalışırken bir başka değeri kullanmış olmalarıdır. Örneğin, yardımseverlik değeri için iyilik yapmak, paylaşmak; merhamet değeri için sevgi değerini kullanmaları bunlardan bazılarıdır. Değerler kendi aralarında ilişkili kavramlardır ve birbirlerinden bağımsız olmayan uyumlu yapılardır (Altın, 2010, s. 6). Çocukların değerlere yönelik algılarındaki bağlantılar literatürde var olan bilgiyle örtüşmektedir.

Kurtdede-Fidan (2009)’ın değerlerin öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği araştırmada adayların değerler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Karasu ve Aktepe (2009) ise, değerler eğitimi ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, öğretim materyallerinin ve programların değerleri çocuklara aktarmada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca göre değerlerimizin plansız bir şekilde çocuklara verilemeyecek kadar önemli olduğuna değinmişler ve okul öncesi dönemden itibaren programların içeriğine değerlerin yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Snook (2007) değerler eğitiminde okulun diğer ortamlara göre çok daha elverişli olduğunu, öğretmenlerin çocuklar için en iyi rol modeli temsil ettiğini ve okulun değerler eğitimi programlarının hazırlanmasından ve yürütülmesinden sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen çocukların değerlere yönelik resimlerinin ve ifadelerinin bu değerlerin anlamlarına paralel yönde olması sonucu tüm bunları destekler niteliktedir. Okul ortamında uygun etkinlikler aracılığıyla verilen değerler çocukların zihninde somutlaştırılabilmektedir.

Refshaug (2004) çalışmasında değerler eğitimini Avustralya NSW devlet okullarında incelemiş ve değerlerin okulda ve toplumda öğretilmesine ilişkin bilgiler ortaya koymuştur. Değerlerin yalnızca okul ve öğretmen tarafından değil aynı zamanda aile ve ebeveynler tarafından da sunulması gereken kapsamlı bir alana sahip olduğunu belirtmiştir. Okul eğitimi elbette önemlidir fakat tüm yükü örgün eğitim kurumlarına yüklemek doğru bir yaklaşım de-

ğildir (Aydın, 2010, s. 17). Yazıcı (2006)'ya göre, değerler yalnızca okulda verildiğinde çocuk ev ile okul arasındaki farklılık durumlarında bocalamaya başlayacaktır. Bunu önlemek için okullarda benimsetilmeye çalışılan değerler ailelerle paylaşılmalı ve eğitime onların da dahil olması için konferanslar, seminerler gibi eğitsel faaliyetler planlanmalıdır. Öğretilen değerlerin evde de uygulanarak kalıcı hale getirilmesi için ebeveynlerin işin içine katılması zorunlu bir durumdur (Dilmaç, 2002, s. 3).

Değerler eğitimindeki en önemli problemlerden biri değerlerin bilgi boyutunda verilmeye çalışılarak tutum ve davranışlar açısından göz ardı edilmesidir. Değerin ne ifade ettiğini bilmek önemlidir fakat davranışlara aktarılmadığı sürece bütünlük sağlanamayacaktır (Güngör, 2000, s. 78). Değerler yaşamın bir parçası haline getirilmeli ve bu süreç öğretme, örnek olma, ahlaki ve toplumsal değerleri aktarma şeklinde devam ettirilmelidir (Kirschenbaum, 2000). Çocuklara sürekli olarak “yaşlılara yardım etmelisin”, “okula zarar vermemelisin”, “ülkeni sevmelisin” gibi uygulamaları ya da uygulamalarına dönük değerlere ilişkin ifadeler kullanılmaktadır (Gutek, 2006, s. 156). Değerlerin çocuklara kazandırılmasındaki en önemli noktalardan biri bu sözlü uyarılardan ziyade, yetişkinlerin yaşamın içerisinde bu değerleri sergileyerek çocuklara örnek olmasıdır (Yaman, 2012, s. 130). Örtük program adı altında verilen bu eğitim değerler eğitiminde kullanılabilir en etkili ve kapsamlı yaklaşımdır (Ekşi ve Katılmış, 2015, s. 74). Bu açıdan çocukların sadece değer anlamının ne olduğunu bilmesi yeterli değildir ve çocukların değerleri davranışlarına yansıtma durumlarına da bakılarak değerleri tutumlarına yansıtacak çalışmalar planlanmalıdır.

Sonuçlara paralel olarak getirilen önerilerin yanı sıra daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda, çocukların farklı kavramlara yönelik algılarını ortaya koymak için metaforlardan ve resim faaliyetlerinden bir veri toplama tekniği olarak yararlanılması veri toplama sürecini zevkli ve verimli hale getirecektir. Ayrıca bu çalışmanın kapsamı proje ile desteklenen “yardımseverlik, merhamet, sevgi, hoşgörü, vatanseverlik, paylaşmak, çalışkanlık, iyilik, tutumluluk ve dürüstlük” değerleri ve iki anaokuluna devam eden 196 çocuk ile sınırlıdır. Farklı değer kavramlarının çalışmaya dahil edilmesi ve örneklem gruplarının genişletilmesi ile çalışmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKLAR

Aktepe, V. ve Aktepe L. (2009). “Öğrencilerde iyilik yapma bilincini yerleştirmede kullanılacak metotlar ve öneriler.” *1.Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi, 20-21 Haziran, Elazığ, s. 197-203.

Altın, F. T. (2010). *Mevlana'nın Eserlerinde Dostluk ve Samimiyet Değerlerinin İşleniş ve Eğitim Açısından Tahlihi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Arslan, Z.Ş. ve Yaşar, F.T. (2007). Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 8-11.
- Aslanargun, E. (2012). *Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aşıkuzun, A. ve Kıldan, A. O. (2014). An Examination of the Values which the Parents of Pre-school Students want their Children to Acquire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S. 116, s. 3700 – 3704.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 18, 16-19.
- Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 12-19.
- Brownlee, J. L., Scholes, L., Walker, S., Johansson, E. (2016). Critical Values Education in the Early Years: Alignment of Teachers' Personal Epistemologies and Practices for Active Citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 59, 261-273.
- Collodi, C. (2016). *Pinokyo*. (Çev. E. Berköz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)*. (Çvr. Edt. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağatay, Ş. M. (2009). *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çağlayan, A. (2013). *Ahlâk Pusulası Ahlâk ve Değerler Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Çetinkaya, B. (2016). *Değerler Eğitiminin İlkokul Toplum Hizmeti Uygulamalarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi,) Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Deveci, H. ve Ay, T.S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 167-181.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Doktaş-Yeşiltaş, P. (2015). *Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Ekşi H. ve Katılmış, A. (2015). *Karakter Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınlar.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çvr. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimi*. (Edt. R. Kaymakcan). Değerler ve Eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları.

- Hökelekli, H. (2011). *Ailede Okulda ve Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Huddy, L. Ve Khatib, N. (2007). American Patriotism, National Identity and Political Involvement. *American Journal of Political Science*, 51(1), 63–77.
- Karasu, M. ve Aktepe, V. (2009). “Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Bakış Açılırı”, 8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu- Eskişehir, 21-23 Mayıs, s. 397-413.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 4-20.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Kolukısa, E.A., Oruç, Ş., Akbaba, B., Dünder, H. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Köksal, A. (2009). “İyilik Kavramı ve Bu Kavramın Okul Ortamında Uygulanması.” *1.Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi, 20-21 Haziran, Elazığ, s. 164-168.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kulikovskaya, I. E. & Andrienko, A. A. (2016). Fairy-tales for Modern Gifted Preschoolers: Developing Creativity, Moral Values and Coherent World Outlook. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 53–57.
- Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2 (2), 1-18.
- Malchiodi, C. A. (2013). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çvr. T. Yurtbay). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- MEB (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> (01.06.2016)
- Miles, M. B. Ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (Çvr.Edt. S. Akbaba-A. Ersoy). Pegem Akademi: Ankara.
- Özmen, F (1999). Etkili Eğitimin Gerçekleştirilmesinde Duyuşsal Alanın Önemi Sevgi Eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 193-198.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çvr.Edt. M. Bütün-Ş. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Refsauge, H.A. (2004). *Values in NSW Public Schools*. https://www.det.nsw.edu.au/policies/student_serv/student_welfare/valu_scool/pd_05_131_Values.pdf (01.06.2016)
- Seyyar, A. (2003). *Ahlak Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Snook, I. (2007). *Values Education in Context*. (Edt. D.N. Aspin and J.D. Chapman), *Values Education and Lifelong Learning*, pp. 80-92.

Taşdemir, A., Kuş, Z., Kartal, T. (2012). Out-of-the-School Learning Environments in Values Education: Science Centres and Museums. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2765 – 2771.

TDK (2017/1). Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> (02.02.2017)

TDK (2017/2). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr/> (02.02.2017)

Tozduman-Yaralı, K., Özkan, H. K. Ve Güngör-Aytar, A. (2016). Yedi ve On Yaş Çocuklarının Sevgiyi İfade Ediş Biçimlerinin Çizdikleri Resimlere Yansıması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2181-2194.

Trawick-Smith, J. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)*. (Çvr. Edt: B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.

Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2014). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

Yıldırım, S. (2006). *TSK Vatandaşlık Bilinci ve Vatan Sevgisi Eğitiminin Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K.(2006). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yığittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117-124.

Extended Abstract

Values are human characteristics that must exist in life and the basis of winning these attributes dates back to childhood years. In this regard, there is an undeniable influence of the family, the school and neighbourhood education. Values are first learned within the family. This process continues with the influence of society and the environment. The individual learns the values related to custom and tradition belonging to the neighborhood they live in. Pre-school education has an important place in terms of establishing the bases of values. For this reason, it is important to know how children's perceptions of value develop from pre-school period on, and to program the value education in accordance with children's developmental levels. The purpose of this study is to reveal the perceptions of the 3-6 year olds about the values and the ways of expressing them. The study, which is a qualitative research, was carried out with the design phenomenon. Phenomenology is interested in the individual experiences of people. Essentially, phenomenological research is looking for the universal nature of an experience Research group was created by 196 children in two kindergartens involved in the training of values education project of Sivas

Provincial Directorate of Education. Multiple data sources; the metaphor, the image and individual interviews are used in the collection of data. Descriptive analysis and document analysis methods have been utilized in the analysis of the data. In the descriptive analysis technique, the obtained data are separated and interpreted logically and regularly, and the result is obtained by establishing cause-effect relationship. It is well-known that document review has the advantage of facilitating the researcher's first-hand knowledge accumulation and in-depth analysis. The findings of the study were obtained from ten values, namely benevolence, compassion, love, tolerance, patriotism, sharing, diligence, goodness, frugality and honesty. It has been seen that the metaphor expressed by children about these values, the pictures of the drawings, and the descriptions of them are appropriate for the true meaning of the value. Some children even used expressions such as "to take someone's hand" for charity, "not spend money unnecessarily" for patriotism. These expressions are above expectations in terms of perception of concepts by children. Other obtained results show that children have used another value while trying to explain a value. Values are concepts that are related to each other and are harmonious constructs that are not independent of each other. Therefore, this result is consistent with the existing literature. Snook (2007) states that schools in values education are much more favorable than other environments, that teachers represent the best role model for children, and that the school is responsible for the preparation and conduct of educational programs for values. The consequence that children's images and expressions for valuables are parallel to the meanings of these values supports all of them. The values given through appropriate activities in the school environment can be embodied in children's minds. It is also compulsory for parents to participate in the work of their children so that the learned values can be applied permanently at home. One of the most important problems in values education is that values are ignored in terms of attitudes and behaviors by trying to be given in the information dimension. It is important to know what value means, but it will not be complete unless it is passed on to behavior. Values must be made part of life and this process should be carried out in the form of teaching, example, moral and social values. In this sense, it is not enough for children to know what the meaning of value is and studies should be planned accordingly to ensure that children reflect values into their behaviors. In addition to the recommendations brought in parallel with the results, the following suggestions can be made for future studies; "utilizing" as a data collection technique from metaphors and painting activities to reveal perceptions of different concepts of children will make the data collection process enjoyable and productive. In addition, the scope of this study is limited to the values "charity, compassion, love, tolerance, patriotism, sharing, diligence, goodness, frugality and honesty" and 196 children attending two kindergartens supported the project. The scope of working with the incorporation of different value concepts into the study and the expansion of sample groups can be extended.

ÇOCUK EBEVEYN İLİŞKİ ÖLÇEĞİ'NİN 48-72 AYLIK ÇOCUĞU OLAN BABALAR İÇİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Fatma Şahin TEZEL,

Cansu TUTKWP,,

ÖZ

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmek üzere Pianta (1992) tarafından geliştirilen (Child Parent Relationship Scale) ve Özkan (2014) tarafından anne babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin (ÇEİÖ) 48-72 aylık çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde farklı sosyo ekonomik düzeylerde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocuğu olan 300 baba oluşturmaktadır. Verilerin analizinde kapsam geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi, test tekrar test güvenirligi ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde 9 uzmandan görüş alınmış ve ölçekte yer alan 30 maddenin de uzmanlar tarafından gerekli öneri ve düzenlemelerle ölçekte kalması yönünde karar verilmiştir. Kapsam geçerliği sağlanan ölçekle yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen verilerle, doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 30 madde ve 3 faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığı belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının olumlu ilişki alt boyutunda .90, çatışma alt boyutunda .87 ve bağlanma alt boyutunda .84 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirligi analizi sonucunda olumlu ilişki alt boyutu korelasyon katsayısı .87, çatışma alt boyutu .93 ve bağlanma alt boyutu korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin (ÇEİÖ) Türkiye'deki babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, baba çocuk ilişkisi, geçerlik, güvenilirlik

* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, ftezel168@gmail.com

** Arş. Gör. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, cansu-tutkun06@hotmail.com

THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE CHILD PARENT RELATIONSHIP SCALE FOR THE FATHERS WITH A 48-72 MONTH OLD CHILD

ABSTRACT

The purpose of the study was to carry out a validity and reliability study of Child Parent Relationship Scale (CPRS) that was developed by Pianta (1992) to evaluate the relations of fathers with their children in preschool period, and of which the validity and reliability study for parents was conducted by Özkan (2014) for fathers having a child at the age of 48-72 months old. The sampling of the research was made from 300 fathers at different socio economic levels and having a child at the age of 48-72 months old attending a preschool education institution in the city centre of Ankara. In the analyses of the data, content validity, confirmatory factor analysis, test-retest reliability and internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) were calculated. Nine experts were asked for their opinion to determine the content validity and it was decided to 30 items in the scale to stay in the scale with necessary recommendations and arrangements. As a result of the applications carried out with the scale having a content validity, it was found out that the scale structure with a 30 items and 3 factors was generally consistent with the data collected. Additionally, it was found out that internal consistency coefficient positive relation sub-dimension was .90, conflict sub-dimension was .87 and attachment sub-dimension was .84. At the end of the test-retest reliability analysis of the scale, positive relation sub-scale correlation coefficient was found as .87, conflict sub-dimension was found .93 and attachment sub-dimension was found .80. These results showed that CPRS was valid and reliable in evaluating the relations of fathers with their children in Turkey.

Keywords: Preschool period, father child relationship, validity, reliability

GİRİŞ

Toplumun en küçük yapı taşı olan ailenin temelini, anne baba ve çocuk arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Bu ilişki içerisinde özellikle 1970'lerden önce, babanın çocuğun hayatındaki yeri ve önemine yeterince odaklanılmadığı, çocukların anneleriyle kurduğu iletişimin ön planda tutulduğu, babaların çocuğun gelişimine katkısının annelerin katkısı kadar önemli olmadığı varsayılmakta ve bu dönemlerde baba çocuk ilişkisinin çocuk gelişimi üzerinde çok az bir etkisinin olduğu belirtilmektedir (Biller, 1993; Cabrera, Tamis LeMonda, Bradley, Hofferth ve Lamb, 2000; McBride, Schoppe Sullivan ve Ho, 2005). Ancak kadınların daha fazla iş yaşamına girmesi, cinsiyet rollerinin ve tutumlarının değişmesi, babanın çocuğun yaşamındaki önemi üzerine daha çok odaklanılmasına neden olmuştur (Amato, 1994; Palkovitz, 2002). Bu süreçte babaların da baskın olduğu yönler ahlak rehberliğinden eve eklemek getiren kişiye, cinsiyet rol modelliğinden, eşini desteklemeye ve sonunda da fiziksel ve duygusal açıdan bakım ve destek veren kişiye doğru bir

değişim göstermiştir (Lamb, 2000). Bu açıdan son yıllarda babaların aile yaşamı içerisindeki rollerinin önemli ölçüde değiştiği, birçok babanın çocuğun sorumluluğunu almaya başladığı ve çocuklarının hayatlarında daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir (Carlson, Van Orman ve Turner, 2016; Lamb, 2000).

Babaların çocuklarının yaşamına aktif katılımı, çocuklarının yaşamının neredeyse her yönüne dahil olmaları anlamına gelmektedir (Marsiglio, Day ve Lamb, 2000). Çocuklarıyla oyun oynamaları, çocuklarının öğrenmelerine ve eğlencelerine zaman ayırmaları, çocuklarının bakımlarında sorumluluk almaları ayrıca çocuklarının ihtiyacı olduğu durumlarda ulaşılabilir olmaları baba katılımının en önemli unsurlarındandır (Palkovitz, 2002). Bu sayede babalar, çocuklarının dünyaya açılmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Babaların çocuklarıyla ilişki biçimlerinin anneden farklı olması sebebiyle de, babanın çocuğu üzerinde anneden farklı bir etkisi bulunmakta ve genel olarak babalar çocuklarının bağımsızlıklarını, risk almalarını ve rekabetçi davranışlarını teşvik etmektedir (Paquette, 2004; Ünüvar, 2008). Babalar, çocukların karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olmada, çocuklarına değer temelli davranışları kazandırmada önemli bir faktördür. Çocuklarını yetiştirirken onlara sevgi ve destek vermelerinin, onların rahatlıklarını sağlamalarının çocuk üzerinde açık bir şekilde faydası olduğu bilinmekte ayrıca çocuklarına rol model olarak, çocuklarının ev dışı ortamlarda yetişkinlere ve akranlara karşı davranışlarını da etkilemektedirler (Fogarty ve Evans, 2009).

Baba çocuk ilişkisi, çocukların gelişimini çocukluk çağından yetişkinliğe kadar etkilemektedir (Flouri ve Buchanan, 2004; Harper ve Fine, 2006; Özyürek ve Tezel Şahin, 2015). Bu bağlamda çocuğun gelişiminde babanın etkisini anlamak için, baba katılımının hangi boyutlarda olması gerektiğinin, bunun çocuk üzerindeki etkilerinin ve babaların çocukları hangi yollarla etkilediğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır (Cabrera vd., 2000). İdeal koşullar altında, çocukların babalarıyla ilişkilerinin onların büyüme, gelişme ve öğrenmelerine yararlı etkileri bulunmaktadır (Antonucci, Akiyama ve Takahashi, 2004). Baba çocuk ilişkisinin niteliğinin çocukların gelişimleriyle, iyi olma durumlarıyla ve yaşam memnuniyetleriyle doğrudan ilişkili olduğu, özellikle kız çocuklarının erkek çocuklara göre babalarıyla ilişkilerinden daha fazla etkilendikleri (Amato, 1994; Antonucci vd., 2004; Biller, 1993; Harper ve Fine, 2006; Mallers, Charles, Neupert ve Almeida, 2010), çocuklarının yaşamlarında aktif rol oynayan babaların çocuklarının, diğer çocuklara göre daha az problem davranışlar gösterdiği (Aldous ve Mulligan, 2002; Chang, Halpern ve Kaufman, 2007), baba çocuk ilişkisinin problem davranışları ve hiperaktiviteyi azalttığı, çocukların sosyal becerilerini ve okul başarısını (Flouri, 2008; Flouri ve Buchanan, 2004; McBride vd., 2005) ayrıca bilişsel ve duygusal gelişimlerini, sosyal yeterliklerini, ahlaki gelişimlerini, öz güven duygusunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Biller, 1993). Yapılan boylamsal araştırmalar da, baba çocuk ilişkisinin çocukların

sosyal, davranışsal ve psikolojik açıdan olumlu sonuçlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Aldous ve Mulligan, 2002; Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid ve Bremberg, 2008).

Baba çocuk ilişkisi hem baba hem de çocuktan kaynaklanan etmenlerden etkilenmektedir. Babadan kaynaklanan unsurlar, çocuklarıyla kurdukları ilişkideki babalık rolü algısı, eğitim seviyesi, iş durumu, gelir düzeyi, kendi babasıyla ilişkisi, katılıma yönelik çevresinden edindiği destek ya da engellemeler, kişilik özellikleri, sağlık durumu, çocuğuna karşı baskın tutumları, babalık rolüne ilişkin inançları, evlilik durumları, kültürel çevre, bireysel becerileri ve motivasyon olarak sıralanabilmektedir. Çocuktan kaynaklı etmenler ise, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kişilik özellikleri, sağlığı ve gelişimsel durumu olarak belirtilmektedir (Cummings, Merrilees ve George, 2010; Palkovitz, 2002). Bu konuda yapılan araştırmalar da babaların öğrenim durumları ve sosyo- ekonomik durumları yükseldikçe, ilk baba olma yaşları arttıkça, okul öncesi dönemdeki çocuklarına karşı daha ilgili oldukları (Ahmeduzzaman ve Roopnarine, 1992; Flouri ve Buchanan, 2003) ve babalık rolü algısının da olumlu yönde arttığı (Poyraz, 2007; Şahin ve Demiriz, 2014), aile hayatlarından daha memnun oldukları saptanmıştır (Ball ve Robins, 1986). Ayrıca, babaların kısa çalışma zamanları ve iyi iş koşullarının, onların sağlıklarını olumlu yönde etkilediği, çocuklarının bakımlarına katılımı artırdığı ve stresi azalttığını (Barnett, Marshall ve Pleck, 1992; Ishii Kuntz, Makino, Kato ve Tsuchiya, 2004), iş sahibi babaların işsiz, engelli veya emekli babalardan daha fazla çocuklarıyla ilgili olduklarını ortaya koymuştur (Flouri ve Buchanan, 2003). Buna karşın babaların sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça babalık algısının ve çocuklarının bakımlarına katılımın olumsuz yönde değişmekte olduğunu (Ishii Kuntz vd., 2004; Poyraz, 2007), babaların yaşı arttıkça çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğinin de azalmakta olduğunu (Ünüvar, 2008), iki ve daha fazla çocuklu babaların, ilk çocuğu olan babalardan, babalık rolü algısının, düşük olduğunu ortaya koyan araştırmalarda bulunmaktadır (Şahin ve Demiriz, 2014). Baba çocuk ilişkisinin diğer bir yönü de, annelerin çocuklarıyla ilişkisine bağlı olarak değişiklik göstermesidir (Amato, 1994). Çocuktan ve anneden kaynaklı etmenlere ilişkin ise; annelerin katılımlarının çok büyük bir oranda baba katılımını etkilediği, çocuklar akademik olarak başarılılarsa babaların çocuk eğitime daha yüksek bir oranda katıldıkları, çocukların zor bir mizacı yoksa babaların çocuklarıyla ilgilenme olasılıklarının daha yüksek olduğu (Flouri ve Buchanan, 2003), çocukların yaşlarının küçüklüğünün, babaların yüksek oranda katılımlarıyla ilişkili olduğu (Ishii Kuntz vd., 2004), babaların erkek çocuklarıyla daha fazla ilgilendikleri (Amato, 1989; Barnett ve Baruch, 1987; Harris ve Morgan, 1991; Flouri ve Buchanan, 2003), erkek çocuğa sahip babaların babalık rolü algısının yüksek olduğunun (Poyraz, 2007) belirtilmesinin yanında cinsiyetlerine göre babaların çocuklarına farklı tutumlar sergilemedikleri (Öner ve Yılmaz, 2001) ve çocuğun cinsiyetinin, babalık rolünü etkilemediği (Şahin ve Demiriz, 2014) sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır.

Her ne kadar son yıllarda babaların çocuklarıyla ilişkilerine daha fazla odaklanılsa da (Draper, 2003), annelere kıyasla babalarla yapılan araştırmaların daha sınırlı ve az sayıda olduğu görülmektedir (Barber, Stolz ve Olsen, 2005; Christiansen ve Palkovitz, 2001). Ayrıca ülkemizde babalara yönelik araştırmalarda kullanılan ölçme araçları incelendiğinde ise; Baba Katılım Ölçme Aracı'nın (Evans, 1997), Babalık Rolü Algısı Ölçeği'nin (Kuzucu, 1999), Babaların Bebek Bakımına Katılım Soru Formu'nun (Kuruçırak, 2010), Babalık Ölçeği ve Baba Katılım Ölçeği'nin (Ünlü, 2010) ayrıca Baba Katılım Ölçeği'nin (Sımsıkı ve Şendil, 2014) kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, babaların çocuklarıyla ilişkilerinin değerlendirilebileceği bir ölçme aracının ülkemizde erken çocukluk eğitimi alanına kazandırılmasının, bu ölçme aracıyla babaların çocuklarıyla ilişkilerinin değerlendirilmesinin, bu değerlendirmelere yönelik olarak hem babalara hem de çocuklara gerekli desteğin sağlanmasının, onların ilişkilerinin geliştirilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu noktalardan hareketle de araştırmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmek üzere Pianta (1992) tarafından geliştirilen (Child Parent Relationship Scale) ve Özkan (2014) tarafından anne babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin (ÇEİÖ) 48-72 aylık çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmek üzere Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin (ÇEİÖ) (Child Parent Relationship Scale) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kapsam geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi, test tekrar test güvenirliliği ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi için LISREL programı ve diğer analizlerde ise SPSS programı kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde farklı sosyo ekonomik düzeylerde bulunan ve seçkisiz atama yoluyla atanan 16 ilkokul bünyesindeki anasınıfı ve 8 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam 24 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocuğu olan 300 baba oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan çocuklar ve babalarına ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çocuklar ve babalarına ilişkin genel bilgilerin dağılımı

		f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	145	48,3
	Kız	155	51,7
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	113	37,3
	61-72 ay	187	62,3
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	78	26
	Bir kardeş	178	59,3
	İki ve daha fazla kardeş	44	14,7
Doğum Sırası	İlk	165	55
	Ortanca	20	6,7
	Son	115	38,3
	İlkokul	8	2,7
Babanın Öğrenim Durumu	Ortaokul	18	6
	Lise	70	23,3
	Üniversite	147	49
	Lisansüstü	57	19

Örneklem grubundaki çocukların 145'i (%48,3) erkek, 155'i (%51,7) kızdır. Çocukların 113'ü (%37,3) 48-60 aylık, 187'si (%62,3) 61-72 aylık, 78'i (%26) tek çocuk, 178'i (%59,3) bir kardeş, 44'ü (%14,7) iki ve daha fazla kardeşe sahiptir. Doğum sırası incelendiğinde, 165'inin (%55) ilk, 20'si (%6,7) ortanca ve 115'i (%38,3) son çocuktur. Babaların 8'i (%2,7) ilkokul, 18'i (%6) ortaokul, 70'i (%23,3) lise, 147'si (%49) üniversite, 57'si (%19) lisansüstü (yüksek lisans ya da doktora) mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Pianta (1992) tarafından geliştirilen ve Özkan (2014) tarafından anne babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği (ÇEİÖ) (Child Parent Relationship Scale) kullanılmıştır.

Genel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formunda” çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası ayrıca babalarının öğrenim durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu çocukların babaları tarafından doldurulmuştur.

Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği-ÇEIÖ

Ölçek Pianta (1992) tarafından, anne-baba çocuk ilişkisini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri hazırlanırken anne çocuk etkileşimi literatüründen, bağlanma teorisinden ve Bağlanma Q-Set (Waters ve Dean, 1985'den aktaran Pianta, 1992) ölçeğinden yararlanılmıştır.

Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çatışma alt boyutu 14 madde, bağlanma alt boyutu 6 madde ve olumlu ilişki alt boyutu 10 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup (1) "kesinlikle uygun değil", (2) "uygun değil", (3) "kararsızım", (4) "uygun olabilir", (5) "kesinlikle çok uygun" olarak yanıtlanmaktadır. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler vardır ve olumsuz ifadeler tersine çevrilerak puanlanmaktadır.

Ölçeğin normları 4,5-5,5 yaşlarında çocukları olan 714 anne babadan elde edilmiştir. Sonuçlara göre her bir alt boyut için Cronbach katsayıları sırasıyla olumlu ilişki boyutu .72, çatışma .83 ve bağlanma .50 dir. National Institute of Child Health and Human Development (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü) kapsamında yapılan çalışmada CPRS ölçeği kullanılmıştır ve 10 farklı eyaletten veriler elde edilmiş, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 1364 çocuğun anne babasına ölçek uygulanmış, 1 yıl sonra ölçeğin tekrar uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir (Pianta, 1992).

Ölçeğin Özkan (2014) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ise, açımlayıcı faktör analizi, ölçeğin genel olarak güvenilirliğini belirleyebilmek için, madde toplam puan güvenirligi, Cronbach Alpha güvenirligi analizleri yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 214 çocuğun anne ve babasından toplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, 30 maddelik ölçeğin faktör yüklerinin 0.677 ile 0.319 arasında değiştiği görülmüş ve faktör yük değerleri bakımından herhangi bir madde çıkarılmamıştır. 30 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin, 12 maddeden oluşan 1. faktörü olumlu ilişki boyutu, 11 maddeden oluşan 2.faktörü çatışma boyutu ve 7 maddeden oluşan 3. faktörü bağlanma boyutu olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla olumlu ilişki boyutunda .72, çatışma boyutunda .74 ve bağlanma boyutunda .53 olduğu görülmüştür. Çatışma alt boyutu ters kodlanan maddelerden oluşmaktadır. 30 maddelik çocuk ebeveyn ilişki ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda, Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır (Özkan, 2014).

Uygulama

Veri toplama sürecinde öncelikle, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Milli Eğitim Bakanlığında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı farklı sosyoekonomik düzeyleri yansıtan ilköğretim bünyesindeki anasınıfla-

rının ve bağımsız anaokullarının bilgilerine ulaşarak, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma yapılacak okulların yöneticileri ve öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve öğretmenlerden formları babalara iletmeleri istenmiştir. Bu kapsamda 24 okul öncesi eğitim kurumuna toplam 680 form dağıtılmıştır. Babalar tarafından evde doldurularak geri gönderilen formlardan, eksik ya da hatalı olanlar analiz dışı bırakılmış ve 300 form üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

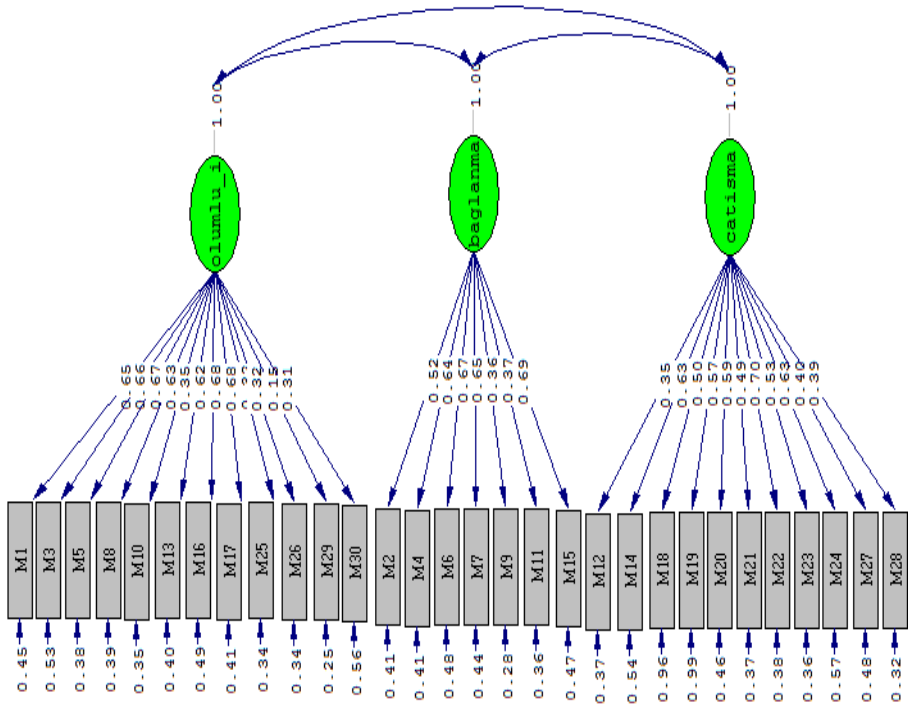
Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Geçerlik teknikleri için değişik sınıflamalardan bahsedilebilir. Bu sınıflandırma içinde; kapsam geçerliği, ölçüt- bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği daha çok tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu amaçla araştırmada ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin geçerliliğini kanıtlamak için orijinal ölçekte belirlenen faktörlerin, yeni uyarlamada geçerliği test edilmiştir (Özdamar, 2010).

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi olan kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmadır (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'ne ait kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Toplam 9 uzmandan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGI) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmıştır. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeğindeki 30 maddenin de uzmanlar tarafından gerekli öneri ve düzenlemelerle ölçekte kalması yönünde karar verilmiştir. Ölçekte bulunan 30 madde için de KGO değeri 1 olarak elde edilmiştir. Uzman sayısı 9 olması sebebiyle 0,75' den büyük olan KGO değerine sahip maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır (Yurdugül, 2005). Ölçeğin pilot uygulaması 30 babayla gerçekleştirilmiş ve uygulama sonucunda ölçeğin maddelerinin anlaşılır olduğu ve ifadelerde herhangi bir problem olmadığı görülmüştür.

Yapı geçerliğinde, Özkan (2014) tarafından gerçekleştirilen faktör analizinden elde edilen sonuçlara ilişkin, ölçeğin 3 faktör ve toplam 30 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör

analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İncelenecek model, deneysel bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000). Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Path Diyagramı Şekil 1’de belirtilmiştir. Yapılan incelemede anlamlı olmayan hiçbir t değerine rastlanmadığı için tüm faktörler ve maddeler ölçekteki yerlerini korumuştur.

Uyum indeksleri $\chi^2=1279.92$, $X^2/sd= 3.99$, RMSEA= 0.078, CFI=0.92, NNFI=0.91, NFI=0.90 ve IFI=0.92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen 3 faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.



Şekil 1. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeğine İlişkin Path Diagramı

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. DFA'ya ilişkin regresyon ve t değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M1	0,65	13,66	M7	0,65	13,75
M3	0,66	12,97	M9	0,36	10,44
M5	0,67	14,65	M11	0,37	9,65
M8	0,63	14,04	M15	0,69	14,02
M10	0,35	9,18	M12	0,35	8,89
M13	0,62	13,65	M14	0,63	12,18
M16	0,68	13,51	M18	0,50	7,91
M17	0,68	14,45	M19	0,57	8,74
M25	0,33	8,52	M20	0,59	12,24
M26	0,32	8,61	M21	0,49	11,59
M29	0,15	4,96	M22	0,70	14,80
M30	0,31	6,66	M23	0,53	12,40
M2	0,52	11,89	M24	0,63	12,00
M4	0,64	13,87	M27	0,40	8,79
M6	0,67	13,57	M28	0,39	10,23

Tablo 2 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ($t > 1,92$) ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanan güvenirliliğin (Büyüköztürk, 2011) belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa hesaplanmıştır. Olumlu ilişki alt boyutunun alfa değeri .90; çatışma alt boyutunun alfa değeri .87 ve bağlanma alt boyutunun alfa değeri .84 olarak belirlenmiştir. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre boyutun güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğinin belirlenmesi için örnekleme yer alan babalara ek olarak 50 babayla ilk uygulamadan üç hafta sonra tekrar uygulama yapılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği analizi sonucunda olumlu ilişki alt boyutu korelasyon katsayısı .87, çatışma alt boyutu .93 ve bağlanma alt boyutu korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Buna göre, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin iki uygulama arasındaki tutarlılık açısından güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmek üzere Pianta (1992) tarafından geliştirilen ve Özkan (2014) tarafından anne babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin (ÇEİÖ) (Child Parent Relationship Scale) 48-72 aylık çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. ÇEİÖ'nin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde 9 uzmandan görüş alınmış ve ölçekte yer alan 30 maddenin de uzmanlar tarafından gerekli öneri ve düzenlemelerle ölçekte kalması yönünde karar verilmiştir. 30 babayla gerçekleştirilen pilot uygulama sırasında da ölçekteki maddelerin anlaşılır olduğu görülmüştür. Uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanan ölçekle yapılan uygulamalar sonucunda toplam 300 babadan veri toplanmış ve ölçeğin 3 faktör ve toplam 30 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 30 madde ve 3 faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığı belirlenmiş ve bu sonucun Özkan (2014) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüştüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca Akgün ve Yeşilyaprak (2010) tarafından anneler için uyarlanan ölçekte ise, maddelerin iki alt boyutta toplandığı ve ölçeğin toplam 24 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa (α) hesaplanmış ve olumlu ilişki alt boyutu alfa değerinin .90; çatışma alt boyutu alfa değerinin .87 ve bağlanma alt boyutu alfa değerinin .84 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik katsayısı 0.70 ve üzerinde olan testler, test puanlarının güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu ve ÇEİÖ'nin babaların çocuklarıyla ilişkilerini değerlendirmek için güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği analizi sonucunda olumlu ilişki alt boyutu korelasyon katsayısı .87, çatışma alt boyutu .93 ve bağlanma alt boyutu korelasyon katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Buna göre, ÇEİÖ'nin iki uygulama arasındaki tutarlılık açısından güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, ÇEİÖ'nin Türkiye'deki babaların çocuklarıyla ilişkilerinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilmektedir. Daha sonraki araştırmalarda, ÇEİÖ kullanılarak 48-72 aylık çocukların babalarıyla ilişkileri değerlendirilebilir, yapılacak araştırmaların sonuçlarına göre babaların çocuklarıyla ilişkilerinin geliştirecek ve güçlendirecek eğitim programları hazırlanabilir aynı zamanda eğitim programının etkililiği de değerlendirilebilir. Ayrıca babaların çocuklarıyla ilişkilerini etkileyebilecek farklı değişkenlerin de, ÇEİÖ kullanılarak incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahmeduzzaman, M. & Roopnarine, J.L. (1992). Sociodemographic Factors, Functioning Style, Social Support, and Fathers' Involvement with Preschoolers in African-American Families. *Journal of Marriage and Family*, 54 (3), 699-707.
- Akgün, E., ve Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, S. 13(24), s. 44-53.
- Aldous, J., & Mulligan, G. M. (2002). Fathers' Child Care and Children's Behavior Problems: A Longitudinal Study. *Journal of Family Issues*, S. 23(5), s. 624-647.
- Amato, P.R. (1989). Who Cares for Children in Public Places? Naturalistic Observation of Male and Female Caretakers. *Journal of Marriage and Family*, 51 (4), 981-990.
- Amato, P. R. (1994). Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56 (4), 1031-1042.
- Antonucci, T., Akiyama, H., Takahashi, K. (2004). Attachment and Close Relationships Across The Life Span. *Attachment & Human Development*, 6(4), 353-370.
- Ball, R. E., & Robbins, L. (1986). Black Husbands Satisfaction with Their Family Life. *Journal of Marriage and the Family*, 48 (4), 849-855.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). "Parental Support, Psychological Control, and Behavioral Control: Assessing Relevance Across Time, Method, and Culture", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70 (4), 1-147.
- Barnett, R.C., & Baruch, G. K. (1987). Determinants of Fathers' Participation in Family Work, *Journal of Marriage and Family*, 49 (1), 29-40.
- Barnett, R.C., Marshall, N. L., & Pleck, J. H. (1992). Men's Multiple Roles and Their Relationship to Men's Psychological Distress" *Journal of Marriage and Family*, 54 (2), 358-367.
- Biller, H. B. (1993). *Fathers and Families: Paternal Factors in Child Development*, Auburn House: Westport, CT.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi: Ankara.
- Cabrera, N., Tamis Lemonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Carlson, M. J., Vanorman, A. G., & Turner, K. J. (2016). Fathers' Investments of Money and Time Across Residential Contexts", *Journal of Marriage and Family*, 1-14.
- Chang, J.J., Halpern, C.T. & Kaufman, J.S. (2007). Maternal Depressive Symptoms, Father's Involvement, and The Trajectories of Child Problem Behaviors in a US National Sample. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), 697-703.
- Christansen, S. L., & Palkovitz, R. (2001). Why the "Good Provider" Role Still Matters Providing as a Form of Paternal Involvement. *Journal of Family Issues*, 22(1), 84-106.

Cummings, E. M., Merrilees, C. E., & George, M. W. (2010). "Fathers, Marriages, and Families", M. E. Lamb (Ed.), *The Role of The Father in Child Development* içinde, 154-177, John Wiley & Sons: New Jersey.

Drape, J. (2003). Men's Passage to Fatherhood: An Analysis of the Contemporary Relevance of Transition Theory. *Nursing Inquiry*, 10(1), 66-78.

Evans, C. (1997). *Düşük Sosyo-Ekonomik Örnekleme Türk Babaların Rollerine Yönelik Tutumları ve Katılımları*. (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). What Predicts Fathers' Involvement with Their Children? A Prospective Study of Intact Families. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (1), 81-98.

Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). "Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes", *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.

Flouri, E. (2008). "Fathering and Adolescents' Psychological Adjustment: The Role of Fathers' Involvement, Residence and Biology Status", *Child: Care, Health And Development*, 34(2), 152-161.

Fogarty, K., & Evans, G. D. (2009). The Hidden Benefits Of Being An Involved Father. *Department Of Family, Youth and Community Sciences, Florida Cooperative Extension Service, Institute Of Food and Agricultural Sciences, University Of Florida*.

Harper, S. E., & Fine, M. A. (2006). The Effects of Involved Nonresidential Fathers' Distress, Parenting Behaviors, Inter-Parental Conflict, and The Quality of Father-Child Relationships on Children's Well-Being. *Fathering*, 4(3), 286-311.

Harris, K.M., & Morgan, S.P. (1991). Fathers, Sons, and Daughters: Differential Paternal Involvement in Parenting. *Journal of Marriage and Family*, 53 (3), 531-544.

Ishii Kuntz, M., Makino, K., Kato, K., Tsuchiya, M. (2004). Japanese Fathers of Preschoolers and Their Involvement in Child Care. *Journal of Marriage and Family*, 66 (3), 779-791.

Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 Aylık Bebeği Olan Babaların, Babalık Rolü Algısı İle Bebek Bakımına Katılımı Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kuzucu, Y. (1999). *Babalarıyla Çatışma Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Ergenlerin ve Babalarının Babalık Rolüne İlişkin Algılarının Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lamb, M. E. (2000). The history of Research on Father Involvement: An Overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42.

Mallers, M. H., Charles, S. T., Neupert, S. D., & Almeida, D. M. (2010). Perceptions of Childhood Relationships with Mother and Father: Daily Emotional and Stressor Experiences in Adulthood. *Developmental Psychology*, 46(6), 1651-1661.

Marsiglio, W., Day, R. D., Lamb, M. E. (2000). Exploring Fatherhood Diversity: Implications for Conceptualizing Father Involvement. *Marriage & Family Review*, 29(4), 269-293.

Mcbride, B. A., Schoppe Sullivan, S. J., Ho, M. H. (2005). The Mediating Role of Fathers' School Involvement on Student Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201-216.

Öner, B. Ve Yılmaz, S. (2001). Anne ve Baba Gözüyle Çocuk Eğitimi Bir Sosyal Temsil Ön Çalışması. *Kriz Dergisi*, 9 (1), 39-46.

Özdamar, K. (2010). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özkan, T. (2014). *Çocuğu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Babalara Uygulanan Baba Katılım Programının Baba Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisi*. (Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyürek, A., ve Tezel Şahin, F. (2015). “Anne-Çocuk İlişkisinin Ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki Ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.

Palkovitz, R. (2002). “Involved Fathering and Child Development: Advancing our Understanding of Good Fathering”, C.S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives* içinde, 119–140, Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.

Paquette, D. (2004). Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219.

Pianta, R. C. (1992). “Child Parent Relationship Scale”, *Unpublished measure, University of Virginia*.

Poyraz, M. (2007). *Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarkadı, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., Bremberg, S. (2008). Fathers' Involvement and Children's Developmental Outcomes: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153-158.

Sımsıkı, H. Ve Şendil, G. (2014). Baba Katılım Ölçeğinin (BAKÖ) Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 104-123.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.

Şahin, H., Demiriz, S. (2014). Beş Altı Yaşında Çocuğu Olan Babaların, Babalık Rolünü Algılamaları ile Aile Katılım Çalışmalarını Gerçekleştirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 273-294.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (İkinci baskı), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Ünlü, Ş. (2010). “*Babamın Çocuğu, Çocuğumun Babası Olmak: 0-8 Yaş Aralığında Çocuğu Olan Babaların Ve Onların Kendi Babalarının Çocuk Bakımına Katılım Paternlerinin İncelenmesi*”.(Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünüvar, P. (2008). *Babaların 3-6 Yaş Grubu Çocuklarıyla Geçirdikleri Zamanın Niteliğini Belirleme ve Geliştirme*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yurdugül, H. (2005). “*Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül, Denizli.

Extended Abstract

The basis of family, the smallest structure of society, is made of the relationship between parent and child. It is supposed that father did not focus on the place and importance of the child in the life particularly before the 1970s. The communication children made with their mothers were in the forefront, the contribution of fathers to the development of children was not as significant as that of the mothers and the father-child relationship at this period had a very little effect on child development. However, the fact that lately women get a start in business more, the change in their gender roles and attitudes brought about that a father focuses more on the importance of the life of his child. In this sense, it is known that the roles of fathers on the family life have changed to a great extent; a great many fathers have started to take responsibility on their children and they have more involvement in their lives. Because of the fact that the forms of relations of the fathers are different from those of the mothers, mothers have a relatively different effect on the children. Fathers encourage their children to be independent, take risks, and behave competitively in general sense. In assisting their children to solve problems they encounter, fathers have a significant factor in having their children attain value based behaviours. It is known that their rendering love and support while growing their children, providing them with comfort is clearly a benefit on the children and also, their being a role model for their children has an impact on the behaviours of their children towards adults and peers in outdoor environments. Father-child relationship affects the child's development from childhood up to the adulthood. It is pointed out that the children of the fathers having an active role in their lives exhibit fewer problematic behaviours than other children, the father child relationship decreases problematic behaviours and hyperactivity and it affects the social skills of children and school success as well as their cognitive and emotional developments, their social competence, moral developments, self- esteem feelings positively. Longitudinal studies point out that father-child relationship has positive outcomes in social, behavioural and psychological senses. Even though there has been more emphasis on the relations of fathers with their children, it is true that there are fewer studies with regard to fathers compared to mothers. In this context, making a scale tool that could evaluate the relations of fathers with their children attain to the field of early childhood in Turkey, evaluating the relations of fathers with their children through an assessment tool, giving a support to both fathers and their children in these assessments are thought to have an importance in terms of improving their relationship. For that reason, it was aimed in the current research to carry out the validity and reliability study of Child Parent Relationship Scale (CPRS) that was developed by Pianta (1992) to evaluate the relationship of fathers with their child/children in preschool period, and of which the validity and reliability study for parents which was conducted by Özkan (2014) for fathers having a child at the age of 48-72 months old. Depending on this purpose, content validity, confirmatory factor analysis, test and retest validity and internal consistency coefficient were calculated. The sampling of the study was made up of 300 fathers at different socio-economic levels and having a child at the age of 48 – 72 months attending 24 preschool education institutions, 16 kindergartens acting under a primary school, and 8 independent kindergartens chosen randomly, in the central city of Ankara. As a data collection instrument, General Information Form and Child Parent Relationship Scale (CPRS) that was developed by Pianta (1992) and of which validity and reliability study was made by

Özkan (2014) were used. In the analysis of the data, confirmatory factor analysis, test-retest reliability and internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) were calculated. Nine experts were asked for their opinion to determine the content validity and it was decided for 30 items in the scale to stay in the scale with necessary recommendations and arrangements. The pilot application of the scale was carried out with 30 fathers and it was found out at the end of the application that the items of the scale were clear and there was no problem with the expressions. With the data obtained as a result of the applications made with the scale having a content validity, confirmatory factor analysis was made. At the end of the analyses carried out, it was found out that the structure of the scale with 30 items and 3 factors was compliant with the data collected. In determining the reliability defined as consistency between the replies given by the individuals to the items of the test, internal consistency coefficient Cronbach Alpha was calculated. It was found out that internal consistency coefficient positive relation sub-dimension was .90, conflict sub-dimension was .87, and attachment sub-dimension was .84. In order to determine test-retest reliability of the scale, in addition to the fathers included in the sampling, 50 more father were handed an application three weeks after the first application. At the end of the test-retest reliability analysis of the scale, positive relation sub-scale correlation coefficient was found as .87, conflict sub-dimension was found .93, and attachment sub-dimension was found .80. The results of the study showed that Child Parent Relationship Scale was a valid and reliable tool in evaluating the relations of fathers with their children. At the following stages, the relationships of children at the age of 48-72 months with their fathers could be evaluated using Child Parent Relationship Scale, some educational programs could be prepared in order to develop and improve the relations of fathers with their children depending on the studies to be carried out, and also the efficiency of the education program could be evaluated. In addition, it is recommended to investigate different variables likely to influence the relations of fathers with their children using Child Parent Relation Scale.

BASKIN ZEKÂ TÜRÜNE GÖRE HAZIRLANMIŞ TRAFİK EĞİTİMİ WEB SİTESİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Hüseyin ÇAKIR**
Hafize KESER***

ÖZ

Bu makale, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmış bir Web destekli bir öğretim modülüdür. Baskın zekâ türüne göre hazırlanmış bir web sitesi geliştirilmiştir. Ders etkinlikleri ileri ve geri takip edilebilmekte, her bir etkinliğe ayrı ayrı cevap verilebilmektedir. Bu araştırma için ilköğretim 4. sınıfta okuyan 33 öğrenciye 8 hafta uygulama yaptırılmış ve uygulama sonunda anket uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sonunda sınıf öğretmenin ve 33 öğrenci velisinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Görüş Anketi”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacı için frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Öğretmen ve veli görüşleri ise nitel olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin web sitesine ait görüşleri olumludur. Yani öğrencilerin; WDÖ’den hoşlandıkları, ilgilerini çektiği, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, web sitesinin başka derslerde de uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca, WDÖ ilişkin öğretmenlerin ve velilerin görüşleri de olumludur.

Anahtar Kelimeler: Baskın zekâ, çoklu zekâ kuramı, web destekli eğitim, trafik eğitimi

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF TRAFFIC EDUCATION WEB SITE PREPARED ACCORDING TO DOMINANT INTELLIGENCE TYPE

ABSTRACT

This article was prepared in order to demonstrate Web aided instruction (WAI) module prepared considering the individual differences of the students. A web site based on the type of dominant intelligence has been developed. Course activities can be assessed through forward and backward navigation, and individual responses can

* Bu makale, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Yar. Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak., Bilgisayar ve Öğr. Tek. Eğt., hca-
kir@gazi.edu.tr

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fak., Bilgisayar ve Öğr. Tek. Eğt., ke-
ser@ankara.edu.tr

be given to each activity. For this investigation, during 8 weeks, applications have been done to with 33 students at 4th grade of primary school and at the end of these applications; an inquiry survey has been applied. In addition, at the end of the application, the opinions of the class teacher, and 33 parents of the students were taken. "Student Opinion Questionnaire", "Teacher Interview Form" and "Parent Interview Form" were given within the settings of the research. Frequency and percentage distributions were used to determine students' opinions. Teacher and parent opinions were analyzed qualitatively. According to the results of the analyses of the data, Students' opinions on the website are positive. So it can be said that students like Web aided instruction (WAI), taken interests, to facilitate learning, to think is also an applicable web site to other classes. Additionally, opinions of teachers and parents on (WAI) were found out as positive.

Keywords: Dominant intelligence, multi intelligence theory, web aided instruction, traffic education

GİRİŞ

Günümüz insanı yaşamında birçok problemle karşı karşıyadır. Bunlardan birisi de bireyin ve toplumun karşı karşıya bulunduğu trafik kazalarıdır. Trafik kazaları; bireyler ve toplumlar için hem ekonomik, psikolojik-sosyal hem de can kayıpları gibi pek çok istenmedik sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Bu tür sonuçların ortaya çıkmaması için de okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde bireylerin küçük yaşlarda Trafik Eğitimi dersini almış olmaları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara ulaşmış olmaları gerekmektedir.

Türk Milli Eğitiminin Temel ilkeleri içerisinde ise dolaylı olarak Trafik Eğitimi yer almaktadır. Trafik ve İlk Yardım Eğitimi Dersi ilköğretim okullarının ikinci sınıflarında "Taşıtlar ve Trafik Ünitesi" adı altında, ilköğretim okullarının altıncı ve sekizinci sınıflarında "Trafik ve İlk Yardım Eğitimi Dersi" olarak haftada birer saat okutulmaktadır. Altıncı sınıflarda Trafik ve İlk Yardım Eğitimi Dersi toplam yedi ünite olarak düzenlenmiştir. Bir öğretim yılında bu üniteler için toplam 36 ders saati süre ayrılmış ve 21 özel amaç belirlenmiştir. İlköğretim okullarının sekizinci sınıfında uygulanmakta olan Trafik ve İlk Yardım Eğitimi Dersinin ise yedi ünitesi olup 24 özel amacı ve 36 ders saati süresi bulunmaktadır (MEB Teb. Dergisi, 1997).

Ayrıca 2005-2006 eğitim-öğretim yılında itibaren Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla, yeni Trafik ve İlk Yardım Eğitimi Dersinin öğretim programı hazırlanıncaya kadar, ilgili sınıfların zümre öğretmenlerince, Trafik ve İlk Yardım Eğitimi 6. sınıf programından belirlenecek konuların 4. sınıfta; 8. sınıf programından belirlenecek konularında 5. sınıfta, öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak okutulması kabul edilmiştir (MEB Teb. Dergisi, 2005).

Okullarda verilen Trafik ve İlk Yardım Eğitimi dersinde öğretmen-çevre ve ilgili kuruluşlarla olan işbirliği yeterli düzeyde görülmemektedir. Çevre ve uygulama sırasında trafikte görevli emniyet personeli ile daha fazla işbirliği yapılmalıdır. Trafik Eğitiminde öğretmenlerin öncelikle yön belirleme, renk ve işitme testleri yapması çok önemli görülmektedir. Bu trafikte emniyet için gereklidir ve Trafik Eğitimine ön hazırlık niteliğindedir. Trafik kazalarına ilişkin istatistiksel verilerin analizi ve değerlendirilmesi sonucunda; yayaların karıştığı trafik kazaları içinde en fazla zarar görenlerin ilköğretim çağındaki 6-14 yaş grubuna dâhil olan çocuklar olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 1997). Bu çocukların yaya, yolcu ve hatta ileride birer sürücü de olabileceği düşünüldüğünde Trafik Eğitimi dersinin ilköğretimde kazaların önlenmesinde geleceğe yönelik çok önemli bir yatırım olacağı da şüphesizdir.

Çağımızda her geçen gün eğitim öğretim yöntemlerinde sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır (Eyyam et al. 2010). Bundan dolayı öğrenci merkezli bir yaklaşımla, zekâ alanlarını dikkate alan bir eğitime geçiş yapılması gerekmektedir (Keser ve Çakır, 2009). Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak tanıyacak düzenlemeyi Çoklu Zekâ Kuramı içinde barındırmaktadır (Seber, 2001). Yurt dışında yapılan birçok araştırma sonucunda, çoklu zekâ kuramını temel alan öğretim uygulamalarının öğrencilerin başarısını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, kuramın hem öğrenciyi hem de öğretmeni motive ettiği, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi geliştirdiği gözlenmektedir (Çırakoğlu, 2003).

Çoklu Zekâ kuramı ilk olarak Howard Gardner tarafından 1983 yılında kendi kitabı olan “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences”de sunulmuştur. Zekâyı “bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözmeye yeteneğidir” şeklinde tanımlamıştır (Gardner, 1993). Günümüzde gelişen teknolojiler, bireyler ve toplumlar arasında öğretim olanaklarının eşit olarak dağıtımını beraberinde getirmektedir. Burada asıl amaç, elde edilen ya da başvurulmuş öğretim kaynakları ve materyallerinin iyi tasarımı ve yüksek kalitede üretilmesi olmaktadır. Bu görev ise web’in önemli fonksiyonlarından birisidir (İpek, 2001). Ders web siteleri ders için gerekli olan konu anlatımlarını, duyuruları ve değerlendirme çalışmalarını gibi bileşenleri üzerlerinde barındırabilirler. Bu özellikleri ile eğitime önemli bir katkı sağlamaktadırlar (Karaman et al. 2009). Son yıllarda Web destekli öğretim üzerine yapılan araştırmalar bunların daha çok öğrenci etkinliklerinin tasarlanmasında yoğunlaştığını göstermektedir (Şimşek, 2004).

Yavuz (1998) ile Uzunboylu (2002) ise, araştırmalarında web destekli öğretimin öğrenci başarısını artırdığını belirlemişlerdir. Akkoyunlu (1999) internetin, öğrencilerin bilgilerini geliştirmesi konusunda daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Yenilmez (2000) yaptığı araştırmada, web ortamında yürüttüğü çalışmanın öğrencilerin eğitimlerini tamamlamada, bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli bir fırsat sağladığını belirlemiştir.

Web Destekli Öğretimde Çoklu Zekâ Kuramının kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; İnternet-Web Destekli Öğretim ve Çoklu zekâ (Nelson, 1998), Çoklu zekâ ve Web Destekli Öğretim tasarımı (Osciak ve Milheim, 2001), yüksekokul tarih öğretimi için internet destekli Çoklu Zekâ (Cantu, 2000) gibi makaleler de özetlenmiştir. Bu makaleler de internet ve webin Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim sınıflarında öğretmenlere farklı boyutlar sunduğu, web tasarımlarında kapsamlı ve etkileyici tasarım için; e-mail, listserv'ler, chat, bilgisayar konferansları, bireysel web siteleri ve sınıf web sitelerinin öğretim materyalleri olarak kullanılabilceği belirtilmektedir.

E-mail'in, kişisel haberleşmelerde ve Web Destekli sınıflar içinde öğretmenlerin öğrencilere ödev verirken veya sorularını cevaplarırken elektronik postayı kullanılabilceği, bunun da Sözel-dilsel zekâyı, Sosyal-kişilerarası zekâ destekleyebileceği gibi diğer zekâları da teşvik edeceği, öğrencilerin birbirleriyle veya bağımsız çalışmalar yapabileceği vurgulanmıştır. Bundan başka listserv ile listede bulunan herkesle iletişim alışverişi yapabilen öğrencilerin kapsamlı bilgi birikimi için sınıfın dışındakilerle bilgileri paylaşmak ve başlıkları tartışmak için listserv kullanabileceği ve aynı ilgi alanına sahip kişilerle iletişim kurarak bilgisini geliştirebileceği, listservler ile Sözel-dilsel zekâ, Sosyal-kişilerarası zekâ ve İşsel zekâ alanları için kullanılabilceğine değinilmiştir. Video konferanslar ile de üç ya da daha fazla katılımcıyla konferans ortamında birbirleriyle sanki aynı odada yan yana oturuyorlarmış gibi iletişim kurabileceği ve bundan dolayı sosyal-kişilerarası zekâ özellikleri açısından öğrencilere iyi olanaklar sağlayacağına ilişkin görüşler bildirmişlerdir (Cantu, 2000; Nelson, 1998; Osciak and Milheim, 2001).

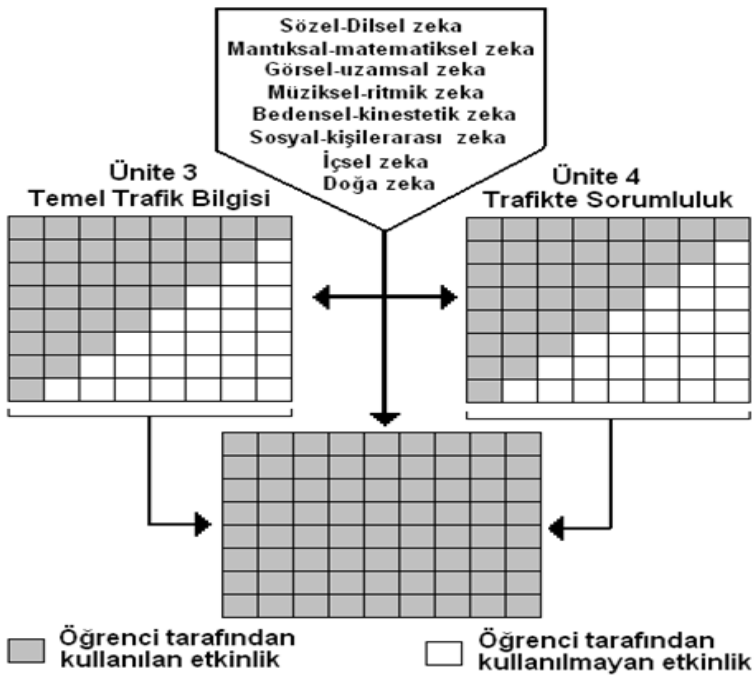
İnternetin eğitim öğretimde kullanımıyla ilgili Türkiye ve diğer ülkelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat Trafik Eğitimi'ne yönelik internet ve Web'i konu alan araştırmalara rastlanmamıştır. Ayrıca Trafik Eğitimi dersinin etkin hale getirilmesi ve yeni modellerle ele alınması gereklidir. Web destekli Trafik eğitimi dersinin öğretiminde Çoklu zekâ kuramına yönelik deneysel çerçevede bilimsel araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, ilkökul 4. Sınıf Trafik Eğitimi dersinin öğretiminde "Baskın zekâ türüne dayalı olarak geliştirilen Web sitesine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?" ve "Trafik Eğitimi web sitesine İlişkin öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?" sorusunun cevabı araştırılmıştır.

Materyal ve Metot

Araştırmanın çalışma grubunu dördüncü sınıftaki 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için anket geliştirilmiştir. Anketin oluşturulmasında alan taraması yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Anket ile öğrenci görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler çerçevesinde Öğretmen ve velilere açık uçlu sorularla bilgiler elde edilmiştir. Bir sınıf öğretmeni ve 33 öğrenci velisi görüşleri nitel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın uygulanmasına başlanmadan önce Çoklu zekâ kuramı çerçevesinde Trafik Eğitimi dersinin öğretilmesine yönelik bir web sitesi hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan web sitesi uzmanların ve ders öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Eğitim bilimi uzmanlarından ve ders öğretmenlerinden gelen öneri ve görüşler doğrultusunda ilgili web sayfasında eklemeler ve düzeltmeler yapılmıştır. Web sitesini hazırlama aşamasında Macromedia Flash, Dreamweaver, Fireworks ve PHP gibi yazılımlar kullanılmıştır.

Baskın zekâ türüne göre hazırlanmış trafik eğitimi web sitesinin geliştirilebilmesi için Seber (2001), tarafından geliştirilen İlköğretim 5. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek ile öğrencilerin baskın zekâ türü belirlenmiştir. Öğrencilere uygulama aşamasında en baskın zekâ türünden, en az zekâ türüne göre etkinliklerin gelmesi sağlanmıştır. Bu etkinlikler 8 zekâ türüne göre hazırlanmıştır.



Şekil 1. Uygulama süreci etkinlikler

Şekil 1'deki gibi her zekâ türü için 8 tane etkinlik, her ünite için 64 tane ve uygulama süreci için ise 128 tane etkinlik hazırlanmıştır. Bunun için Macromedia flash programı kullanılmıştır. Şekil 2'de uygulamada kullanılan 128 tane etkinlik örnekleri içinden seçilmiş bazı etkinlikler gösterilmektedir:



Yolun trafiğe kapalı olduğunu bildirir.

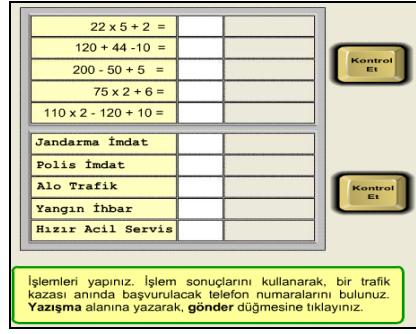
Uyarı anlamındadır.

Yolun trafiğe açık olduğunu bildirir.

İşıkli trafik işaret cihazına ait ışıkları, yanındaki cümlelere göre boyayınız. Boyadığınız ışıkların renklerini numaralarına göre yazışma alanına yazarak, gönder düğmesine tıklayınız.

Gerçek Kalınlığı

Gerçek İptal



$22 \times 5 + 2 =$

$120 + 44 - 10 =$

$200 - 50 + 5 =$

$75 \times 2 + 6 =$

$110 \times 2 - 120 + 10 =$

Jandarma İmdat

Polis İmdat

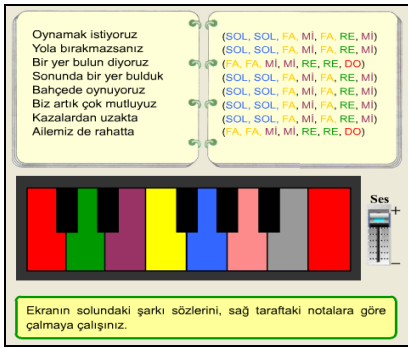
Alo Trafik

Yangın İhbar

Hızır Acil Servis

İşlemleri yapınız. İşlem sonuçlarını kullanarak, bir trafik kazası anında başvurulacak telefon numaralarını bulunuz. Yazışma alanına yazarak, gönder düğmesine tıklayınız.

Görsel-uzamsal zekâ etkinliği



Oynamak istiyoruz
Yola bırakmazsanız
Bir yer bulun diyoruz
Sonunda bir yer bulduk
Bahçede oynuyoruz
Biz artık çok mutluyuz
Kazalardan uzaktayız
Ailemiz de rahatta

(SOL, SOL, FA, MI, FA, RE, MI)
(SOL, SOL, FA, MI, FA, RE, MI)
(FA, FA, MI, MI, RE, RE, DO)
(SOL, SOL, FA, MI, FA, RE, MI)
(SOL, SOL, FA, MI, FA, RE, MI)
(SOL, SOL, FA, MI, FA, RE, MI)
(SOL, SOL, FA, MI, FA, RE, MI)
(FA, FA, MI, MI, RE, RE, DO)

Ekranın soldaki şarkı sözlerini, sağ taraftaki notalara göre çalmaya çalışınız.

Mantıksal-matematiksel zekâ etkinliği



* Not:Lütfen Büyük Harflerle doldurunuz

SOLDAN SAĞA:
1) Karşıya geçişlerde kullanılmadılır.
2) Grup uzuna, grubun başında ve sonunda, göreviler nasıl bir işaret taşımalarıdır.

Soruları okuyarak bulmacayı çözmeye çalışınız.

Müziksel-ritmik zekâ etkinliği



İki yıl sonra 10 yaşında olacağım.

Ben henüz 2 yaşındayım.

Ben 19 yaşındayım.

Konuşan kişilerden hangisi sürücü belgesi alabilir? Tıklayarak doğru söyleyen kişinin numarasını, yazışma alanına yazarak, gönder düğmesine tıklayınız.

Sözel-dilsel zekâ etkinliği



Ormanda gördüğünüz hayvanları kendi hızlarına göre hangi taşıtların yerine koyabilirsiniz. Yazışma alanına yazarak, gönder düğmesine tıklayınız.

Sosyal-kişilerarası zekâ etkinliği

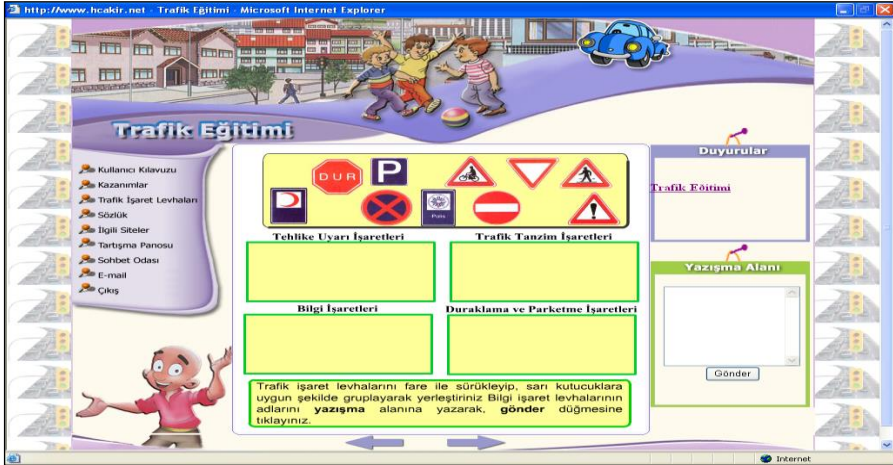
Doğa zekâ etkinliği

Şekil 2. Uygulamada kullanılan bazı etkinlik örnekleri

Öğretmen web sitesinde; Öğrenci bilgilerini, ders ünite ve etkinliklerinin kaydını gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerin baskın zekâ türünü belirlemek için çoklu zekâ ölçeğini doldurabilmekte, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. Öğrenci web sitesinde; Öğrenci Şekil 3’deki gibi, kullanıcı adı ve şifre ile şekil 4’de ki öğrenci web sitesine ulaşabilmektedir. Şekil 4’de görülen web sitesi öğrenciye ait baskın zekâ türüne dayalı olarak etkinliklerin geldiği sayfadır. Öğrenciler etkinlikler arası geçiş yapabilmekte, yazışma alanı kısmını kullanarak her bir etkinliğe ait cevaplar verebilmektedir. Ayrıca kullanıcı kılavuzu, kazanımlar, sözlük ve trafik işaret ve levhalarına erişebilmektedir.



Şekil 3. Öğrenci web sitesi kullanıcı adı ve şifre girişi



Şekil 4. Öğrenci web sitesi

Baskın zekâ türüne göre hazırlanmış trafik eğitimi web sitesinde (Oyun kartları, çizgi romanlar, kelime oyunları, yap-bozlar, canlandırmalar, bilgisayar oyunları, bulmacalar (kare ve çengel), resim ve ses ile ilgili etkileşimler ve iletişim etkinlikleri vb.) uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur.

Uygulama

Uygulama sürecinde laboratuvaradaki bilgisayarların donanım özellikleri gözden geçirilmiştir. Hazırlanmış olan web sitesi için öğrencilere hem işitsel hem de görseller gibi teknik özellikler uygulama yapılacak ortamda sağlanmıştır. Web sitesi, öğrencinin baskın zekâ türüne bağlı olarak en baskın zekâ türünden (Sözel-dilsel zekâ, Mantıksal-matematiksel zekâ, Sosyal-kişilerarası zekâ, Müziksel-ritmik zekâ, Görsel-uzamsal zekâ, Bedensel-kinestetik zekâ, İçsel zekâ ve Doğa zekâ) en az baskın zekâ türüne doğru Trafik Eğitimi ile ilgili etkinlikler bu web sitesi üzerinde yer almaktadır. Öğrenci dersi web sitesinde izlemiştir. Öğrenciler ayrıca, öğretmenden destek almıştır. Her bir öğrenci oluşturulan web sitesine kendisine verilmiş kullanıcı adı ve şifre ile katılmıştır.

Tasarım öğrencilerin o an hat üzerinde bulunan diğer arkadaşlarına ve eğitime soru sorabilmesine (chat modülünü kullanmasına), öğretmenin duyurular ve tartışma oluşturmaya, bireysel öğrenme çerçevesinde öğrencinin tekrarlar yapabilmesine ve geri dönmesine imkân vermektedir. Uygulama; Temel Trafik Bilgisi ve Trafikte Sorumluluk ünitelerinden oluşmaktadır. Haftada 1 gün (1 ders saati) ve 8 hafta boyunca derse devam edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrenci görüşü anketi uygulanmıştır. Ayrıca öğrenci velilerine ve sınıf öğretmenine uygulama süreci ile ilgili olarak görüşleri alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Web Destekli Öğretimle ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin görüşleri; “WDÖ Programına Yönelik Genel Yaklaşımları” ve “WDÖ Programın Teknik Özellikleri” olmak üzere iki alt boyut açısından incelenmiştir. Trafik Eğitimi web sitesine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri de ele alınmıştır.

Öğrencilerin WDÖ Programına Yönelik Genel Yaklaşımları

Öğrencilere 6 soru sorularak WDÖ programına ilişkin genel yaklaşımları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 1'de görüşlere ilişkin yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmalar verilmektedir.

Tablo 1. WDÖ programına yönelik genel yaklaşımları

Genel Görüşler	(Hayır)		(Kısmen)		(Evet)		N	\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%			
1.Bazı dersleri veya konuları bilgisayar ortamında çalışmak ya da öğrenmek hoşunuza gider mi?	-	-	8	24,2	25	75,8	33	2,76	0,43
2.Bazı dersleri veya konuları internet ortamında çalışmak ya da öğrenmek hoşunuza gider mi?	1	3,0	5	15,2	27	81,8	33	2,79	0,48
3.Trafik eğitimi dersinin web destekli yapılması, öğrenmenizde kolaylık sağladı mı?	-	-	6	18,2	27	81,8	33	2,82	0,39
4.Trafik eğitimi dersini web destekli yapılması ilginizi çekti mi?	-	-	7	21,2	26	78,8	33	2,79	0,42
5.Bu web sitesi aracılığı ile öğrenmekten hoşlandınız mı?	1	3,0	4	12,1	28	84,8	33	2,82	0,46
6.Buna benzer web sitelerinin başka derslerde de kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?	4	12,1	12	36,4	17	51,5	33	2,39	0,70

Tablo 1 incelendiğinde WDÖ grubu öğrencilerin 6 soruya verdiği genel görüşleri doğrultusunda “Evet” cevabı % 51,5’i ile % 84,8’i arasındadır. Bu çerçevede WDÖ’e genel olarak olumlu yaklaştığı söylenebilir. Öğrencilerin yaklaşımlarına aritmetik ortalamalar açısından bakıldığında ise genel ortalamanın ($\bar{X}=2,73$) “evet” kategorisinde yer aldığı ve öğrencilerin WDÖ’ye genel açıdan tamamen olumlu yaklaştıklarını göstermektedir. Ortalamalara göre öğrencilerin verdikleri cevapların “evet” kategorisinde yer aldığı gözlenmektedir. Öğrencilerin; WDÖ’den ilgilerini çektiği, öğrenmelerini kolaylaştırdığı, web sitesinden hoşlandıkları, başka derslerde de uygulanabileceğini ifade ettikleri söylenebilir.

WDÖ Programın Teknik Özellikleri

Öğrencilere 12 soru sorularak WDÖ programının teknik özellikleriyle ilgili yaklaşımları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tablo 2’de görüşlere ilişkin yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmalar verilmektedir.

Tablo 2. WDÖ programın teknik özellikleri

Genel Görüşler	(Hayır)		(Kısmen)		(Evet)		N	\bar{X}	ss
	f	%	f	%	f	%			
1. Sözlüğü rahat kullanabildiniz mi?	1	3,0	14	42,4	18	54,5	33	2,52	0,57
2.Kullanım kılavuzu yeterli miydi?	-	-	9	27,3	24	72,7	33	2,73	0,45
3.Trafik işaret levhalarından yararlandınız mı?	1	3,0	3	9,1	29	87,9	33	2,85	0,44
4.Sohbet odasını (chat) rahat kullanabildiniz mi?	-	-	11	33,3	22	66,7	33	2,67	0,48
5.Tartışma tahtasını rahat kullanabildiniz mi?	-	-	7	21,2	26	78,8	33	2,79	0,46
6.Trafik eğitimi dersine yönelik web sitesi ilginizi çekti mi?	-	-	10	30,3	23	69,7	33	2,70	0,47
7.Trafik eğitimi dersine yönelik web sitesinde yazışma alanını rahat kullanabildiniz mi?	1	3,0	2	6,1	30	90,9	33	2,88	0,42
8.Trafik eğitimi dersine yönelik etkinlikler kolay mıydı?	-	-	13	39,4	20	60,6	33	2,61	0,50
9.Trafik eğitimi ile ilgili sitelerde aradığınızı bulabildiniz mi?	-	-	9	27,3	24	72,7	33	2,73	0,45
10.Trafik eğitimi dersine yönelik etkinlikler için açıklamalar anlaşılır mıydı?	-	-	5	15,2	28	84,8	33	2,85	0,36
11.Öğrenme etkinlikleri ilginç miydi?	-	-	7	21,2	26	78,8	33	2,79	0,42
12.Etkinlikler arası geçişler kolay mıydı?	6	18,2	12	36,4	15	45,5	33	2,27	0,76

Tablo 2 incelendiğinde WDÖ grubu öğrencilerin 12 soruya verdiği “Evet” cevabı % 45,5’i ile % 90,9’u arasındadır. Bu çerçevede WDÖ programının teknik özelliklerini olumlu bulduğu söylenebilir. Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde ise genel ortalamanın ($\bar{X}=2.70$) “evet” kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin WDÖ programını teknik olarak yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde de “etkinlikler arası geçişleri ($\bar{X}=2.27$)“ kısmen yeterli buldukları, teknik özelliklerini ise tam olarak yeterli buldukları gözlenmektedir.

Bununla birlikte etkinlikler arası geçişlere yönelik öğrenci görüşlerinin de “evet” kategorisine yakın olduğu hatta sınırda yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin programın teknik özellikleri içerisinde yer alan trafik işaret ve levhalarından yararlandıkları, programın ilgilerini çektiği, tartışma yazışma alanını, etkinlikleri kolayca yapabildikleri, sohbet odasını rahat kullanabildikleri, öğrenme etkinliklerini ilginç buldukları ve verilen açıklamaları kolayca anlayabildikleri söylenebilir. Bu durum hazırlanan web sitesinin teknik açıdan işler olduğunun bir göstergesi kabul edilebilir.

Web destekli öğretime ilişkin öğretmen görüşleri

Web Destekli Öğretim ile ilgili sorulan 10 soruya öğretmenin verdiği cevaplar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Web destekli öğretime ilişkin öğretmen görüşleri
SORULAR **GÖRÜŞLER**

1. Bu çalışmayı derste kullanmanız size kolaylık sağladı mı?	“Büyük ölçüde kolaylık sağladı.”
2. Genel sayfa düzenlemesini nasıl buldunuz?	“Çok İyi buldum.”
3. Başka derslerde de bu yaklaşımın kullanılması sizce ne derecede yarar sağlar?	“Büyük ölçüde yarar sağlar.”
4. Genel olarak bu çalışmada gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir? Bu çalışmada ne tür güçlüklerle karşılaştınız? Hoşunuza giden veya gitmeyen yönleri nelerdir?	“Laboratuvar ortamının her çalışmadan önce gözden geçirilmesi gerekti. Bilgisayarın bozuk olması, internet bağlantısının kesilmesi çalışmanın verimli olmasını engellemektedir. Zaman kaybına sebep olmaktadır. Öğrencilerin sıkılmasına ve laboratuvar ortamında karışıklığa yol açmaktadır.”
5. Öğrencilerinizin bu derse ilişkin olarak davranışlarında ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?	“Öğrencilerin derse olan ilgileri arttı. Öğrenmeleri kolaylaştığı için daha çok zevk almaya başladılar.”
6. Bireysel farklılıklara değer verilmesi öğrencilerin derse olan ilgi ve davranışlarında ne yönde farklılık oluşturdu?	“Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanan etkinlikler onların derse olan ilgisini daha da artırdı.
7. Farklı zekâ türlerini kullanarak öğrenme, öğrencilerin kendilerine olan güven duygularında farklılaşmalar oluşturdu mu?	“Farklı zekâ türleri dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin baskın oldukları zekâ türlerindeki etkinlikleri ilgiyle ve kolay yapabildiklerini sağladığı için öğrenme daha rahat oldu. Yapabildiğini gören ve öğrendiğini hisseden öğrencinin kendine olan güveni doğal olarak arttı. Öğrencilerin baskın olmayan zekâ türüne göre olan etkinliklerin ise onların bu zekâlarının gelişmesine katkısı olduğunu düşünüyorum.”
8. Öğrencilerin trafik eğitimi dersi konularına ilişkin etkinliklere katılma durumlarında bir farklılaşma gözlemlediniz mi?	“Öğrencilerin trafik eğitimi dersi konularına ilişkin etkinliklere katılma istekleri arttı. Onlar için hazırlanan örnek etkinliklerin yönlendirici bir fonksiyonu oldu.”
9. Öğrencilerin Trafik eğitimi dersini öğrenmeye karşı motivasyon ve istekli olma durumlarında ne yönde bir değişiklik gözlemlediniz?	“İnternet bağlantısındaki sıkıntılar zaman zaman motivasyon ve isteğin azalmasına sebep oldu. Bu sıkıntılar yaşanmadığı zaman öğrencilerin son derece büyük bir heves ve istekle etkinlikleri tamamladığını, öğrendiklerini ve öğrendiklerini de başkalarına aktarıp hayata geçirdiklerini gözlemledim.”

10. Öğrencilerin trafik eğitimi dersiyle ilgili verilen ödevleri yapma alışkanlıklarında ne yönde bir farklılaşma gözlemlediniz?

“Öğrenciler bu uygulamadan önce sadece kitap dergi v.b. yazılı kaynaklardan (ödevlerini yaparken) yardım alıyordu. Bu uygulamadan sonra ise interneti kullanmayı ve trafikle ilgili siteleri öğrendikleri için araştırma alanları genişledi. Ödevlerini yapmaları kolaylaştı. Daha güzel ve kapsamlı ödevler hazırlamaya başladılar.”

Tablo 1.’de öğretmenin WDÖ ile ilgili verdiği cevaplar incelendiğinde; WDÖ web sayfasının derste kullanılmasının kendisine kolaylık sağladığı, web sayfa düzenlemesinin yeterli olduğu, web sayfasının başka derslerde de kullanılması gerektiği, öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı, öğrenmeleri kolaylaştığı için daha çok zevk almaya başladıkları, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak hazırlanan etkinliklerin onların derse olan ilgisini daha da artırdığı öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin baskın oldukları zekâ türlerindeki etkinlikleri daha ilgili olduklarını ve kolay yapabildiklerini sağladığı için öğrenmenin daha rahat olduğu, yapabildiğini gören ve öğrendiğini hissedenden öğrencinin kendine olan güveninin doğal olarak arttığı, öğrencilerin baskın olmayan zekâ türüne göre olan etkinliklerin ise onların bu zekâlarının gelişmesine katkısı olduğu iletilmektedir. Bir diğer olumlu görüş ise öğrenciler bu uygulamadan önce sadece kitap, dergi gibi yazılı kaynaklardan (ödevlerini yaparken) yardım aldıklarını, bu uygulamadan sonra ise interneti kullanmayı ve trafikle ilgili siteleri öğrendikleri için araştırma alanları genişlediği, ödevleri yapmalarının kolaylaştığını, daha güzel ve kapsamlı ödevler hazırlamaya başladığı gibi görüşleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenin WDÖ uygulamasına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.’de öğretmenin WDÖ ile ilgili olarak olumsuz görüşü ise bazen bilgisayarın bozuk olması veya internet bağlantısının kesilmesi çalışmanın verimli olmasını engellediği bundan dolayı da zaman kaybına sebep olabileceği bunun içinde laboratuvar ortamının her çalışmadan önce gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Web destekli öğretime ilişkin velilerin görüşleri

Web Destekli Öğretim ile ilgili sorulan 3 soruya 33 öğrencinin velilerin verdiği cevaplar ve benzer olan cevaplardan ise bir tanesi alınarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Web destekli öğretime ilişkin velilerin görüşleri

SORULAR

GÖRÜŞLER

	<p>“Yararını gördüm. Trafiklere daha dikkat ettiğini fark ettim. Gidiş gelişlerinde babası ile gittiği zamanlar bile dikkat ettiğini görüyoruz.”</p>
	<p>“Evet oldu. Çocuklar bilgisayar ortamında birebir olayları görüp nasıl davranmalarını gerektiğini, hataları, doğruları görüp karar vermeyi ve kendilerine güvenmeyi öğrendi.“</p>
	<p>“Yapmış olduğunuz bu çalışma çocuğum için yararlı olmuştur. Dersini bilgisayar kullanarak yaptığından daha istekli ve zevkle yapmasına ve daha kolay öğrenmesine neden olmuştur.”</p>
	<p>“Çocuğum için yararlı olduğunu düşünüyorum. Trafiğe çıktığımız zaman nasıl geçeceğini dikkat ediyor.”</p>
1.Sizce bu çalışma çocuğunuz için yararlı bir deneyim oldu mu?	<p>“Bana göre velisi bulunduğum öğrenci trafik dersini bilgisayarda işlerken hem eğlenmiş hem öğrenmiş zevkli bir ders saati geçirmişler.”</p>
	<p>“Evet oldu. Çünkü yollardan karşıya geçişlerde daha dikkatli geçiyor. Trafik ışıklarına uyuyor.“</p>
	<p>“Çocuğum için Trafik eğitimi çok faydası olduğunu düşünüyorum. Sınıfta işlediği konuları abisiyle oynamaya başlıyorlar. İyi bir deney olduğunu düşünüyorum.”</p>
	<p>“Trafik eğitimi dersi çocuğum için çok yararlı bir ders oldu. Birçok trafik işaret ve levhalarını öğrendi. Karşıdan karşıya nasıl geçilmesi gerektiğini, hangi ışık yandığında yaya geçer hangi ışık yandığında taşıtların geçeceğini öğrendi.”</p>
	<p>“Evet iyi bir deneyim oldu. Davranışlarında değişiklik oldu. Derslere bakış açısı değişti.”</p>
2.Çocuğunuzun bu çalışma nedeniyle derse yönelik tutumlarında ve davranışlarında değişiklikler oldu mu? Neler gözlemlediniz?	<p>“Biraz daha atılım gördüm. Fakat bu etkinlik daha önce yapılsaydı. Daha iyi olurdu.”</p>
	<p>“Çocuğumun bu uygulama nedeniyle trafik dersine ilgisi artmış, ilgi ve istekle dersini yapmış olduğunu gördüm.”</p>
	<p>“Olduğunu düşünüyorum. Ders de yaptıklarını anlatıyor ve uygulamak istiyor.”</p>

“Oldu. Eve geldiğinde sıkılmadan güzel bir ders saatinde eğlenerek bir şeyler öğrendiğini anlatıyor. Bu etkinlikler öğrencinin verimli olması açısından bence çok güzel oldu.”

“Eve gelince trafik dersinde neler yaptıklarını anlatıyor ve evde bunu oyun şekline getirip trafik kurallarına uyuyor.”

“Çocuğum için iyi bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Çünkü dışarıya çıktığımızda Trafik kurallarına uymamızı söylüyor.”

“Önceleri evde ders yapmanın gereksiz olduğunu söylüyordu. Fakat bu deneyimden sonra derslerin önemli olduğunu söylüyor.”

“Genelde eğitim bu şekilde yapılırsa çocuklarda daha iyi gelişmeler olacağına ve çocukların kafalarında daha iyi kalacağını inanıyorum.”

“İyi ki bu çalışmayı yaptınız. Çünkü trafik ile ilgili pek çok şey öğreniyorlar.”

“Diğer dersler için de böyle bir çalışma yöntemi uygulanabilir.”

“Çocuklarımız, Trafik eğitimini hayatı boyunca uygulayacağını düşünüyorum.”

3.Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz.

“Bilgisayarda bir şeyler yapmak çocuklar için çok eğlenceli bu tür bilgisayarlı eğitimler çocukların eğlenirken öğrenmeleri açısından güzel olurdu.”

“Gerçekten, bilgisayar ortamında hem de müzikli olduğu için çok eğlenceli oldu.”

“Bu dersin çok faydalı olduğunu fark ettik. Çocuğumla beraber dışarıya çıktığımda kendi eksikliklerimi fark ettim. Ben karşıdan karşıya geçerken panikliyordum. Çocuğum gayet kendinden emin bir şekilde karşıya geçiyor. Ben trafik lambalarını çocuğumdan öğrendim. Bu dersin devam etmesini istiyorum.”

“Kızım, bilgisayarı oyun aracı olarak görüyordu. Fakat trafik eğitimi dersinden sonra bilgisayarların ve özellikle internetin oyun dışında da işe yaradığını ve güzel bilgi edineceğini öğrenmiş oldu.”

Tablo 2.'de velilerin WDÖ ile ilgili verdiği cevaplar incelendiğinde; çocuklarının bilgisayar ortamında birebir olayları görüp nasıl davranmaları gerektiği, hataları bilerek, doğruları görüp karar vermeyi ve kendilerine güvenme-

yi öğrendiklerini, bu uygulama nedeniyle trafik dersine ilgilerinin ve isteklerinin arttığını iletilmişlerdir. Ayrıca veliler çocuklarının trafik kurallarını öğrendiklerini, bildiklerini de pekiştirdiklerini ve trafik kurallarına karşı daha dikkatli olduklarını, bu tür yöntemle verilen derslerin devam etmesi gerektiğini, çocukların da daha iyi gelişmeler olacağını, diğer dersler için de böyle bir çalışma yöntemi uygulanabileceğini belirtilmişlerdir. Bir diğer olumlu görüş ise Trafik Eğitimi dersinden sonra bilgisayarların ve özellikle internetin oyun dışında da işe yaradığını ve güzel bilgi edinme yolu olduğu görüşleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum velilerin WDÖ uygulamasına yönelik olumlu tutum ve düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilerin Baskın zekâ türüne dayalı olarak geliştirilen Web sitesine ilişkin genel yaklaşımları ve programın teknik özelliklerine yönelik görüşleri olumludur. Öğrencilere yönelik olarak hazırlanan web sitesinde amaçlara uygun çoklu ortamları etkili olarak kullanılmalı, öğrencilerin güdülenmesini sağlayacak animasyonlara ve etkileşimlere yer verilmelidir. Web sitesinde ekran arası geçişlerle her ekrana gidebilmesine olanak verilmelidir. Web sitesi sayfaları ekranda en kısa sürede görüntülenmelidir. Web sitesinin bir bölümünden diğerine geçişinde menüler veya özel komutlarla kolaylık sağlanmalıdır. Web sitesinde, karmaşık ve anlaşılması zor olan ekranlardan kaçınılmalı, elemanlar ve renkler doğal göz hareketlerine uygun ve gözü yormayacak şekilde olmalıdır. Ayrıca hedef kitlenin özelliklerinin belirlenmesine ve bu özelliklerin öğrenci başarısına etkilerinin araştırılmasına yönelik bir çalışma da yapılabilir.

Web Destekli Öğretimin araçlarından olan sohbet odası (Chat), tartışma tahtası, flash etkinlikleri, e-mail, mektup arkadaşlığı, sözlük, konu ile ilgili siteler, vb. gibi olanlarının her birinin trafik eğitimindeki etkililiklerinin nasıl olduğuna yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir. Web üzerinden eğitimde kullanılan web sitelerinin eğitim tasarımı ve teknik tasarım ilkelerine uygunluğu bakımından, öğrenci başarısına etkilerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (1999). İnternetin öğretim sürecinde kullanımı. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı. (13-15 Mayıs 1999). Ankara, 77-82.
- Cantu, D. A. (2000). An Internet Based Multiple Intelligences Model For Teaching High School History. *Journal of the Ontario History and Social Science Teachers' Association*.
- Çırakoğlu, M. (2003). İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişime Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Eyyam, R., Meneviş, İ., Doğruer, N. (2010). (November). Çoklu Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 916-920).
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences The Theory In Practice*. Published by Basic Books, A. Division of Herper Collins Publishers.
- İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla Öğretim Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*. Ankara: Tıp Teknik Kitapçılık.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S., Kaban, A. (2009). Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğrenim deneyimi. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13.
- Keser, H., Çakır, H. (2009). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Olan Bilgisayar Destekli Trafik Eğitim'ine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 835-848.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1997). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). M.E.B. Tebliğler Dergisi Milli Eğitim yayınevi. C: 60 S: 2483, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). M.E.B. Tebliğler Dergisi Milli Eğitim yayınevi. C: 68 S: 2575, Ankara.
- Nelson, G. (1998). Internet/Web-Based Instruction and Multiple Intelligences. *Educational Media international*; Vol. 35 Issue 2, p90, 5p.
- Osciak, S. Y. & Milheim, W.D. (2001). Multiple İntelligences And The Design Of Web-Based İstruction. *International Journal of instructional Media*; Vol. 28 Issue 4, p355, 7p.
- Seber, G. (2001). Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2004). Web Destekli Eğitimde Öğrenme Etkinliklerinin Tasarımı. www.tojet.net/IETC2004 (01.08.2006)
- Uzunboylu, H. (2002). Web Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). A.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, F. (1998). İnternetin İngiliz Dili Eğitimi Bölümündeki Çevrimiçi Lisanüstü Programlarının Gelişimine Olan Katkısı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Yenilmez, E. (2000). İstatistik Öğretiminde Sanal Ortam Modelleri Üzerine Bir Çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Extended Abstract

The ideas that the thinking styles of individuals are not the same are widely accepted nowadays. Therefore, the necessity of focusing on individual differences has gained importance. Different individual differences require different instructional methods as well. Approach regarding individuals as powerful and valuable before anything else, and which can observe individuals' own developments within all the areas of development should be taken into consideration in order to develop educational programs considering the individual as the central point within the processes of education and instruction. The students can easily learn the subjects with the interests and abilities in which they find the most pleasure in the courses that the students consider them as difficult with Theory of Multiple Intelligences. For instance, visual ability of a student can be used as a tool in the situations that he/she has difficulties in an abstract course such as history for the student whose visual ability is powerful and who thinks via pictures, diagrams and takes pleasure in drawing. Therefore, if the student is given the opportunity of drawing and depicting the historical events or if the course is presented visually rather than verbally, the attitudes of the student towards the history course which is difficult for him/her will also begin to change. Existing applications teaching Traffic education lesson are unable to bring solution to the problem of traffic of individuals and society. Therefore the number of traffic accidents, rates of injury and death in accidents confirms. For this reason, there are solutions as the problem reveals many reasons why for this kind of problem the most effective solution within the scope of formal education is to make traffic education lesson in primary school functional. That is, current practice and new models must be used together. For the current investigation, during 8 weeks, applications have been done with 33 students at 4th grade of primary school At the end of these applications, the inquiry has been applied. In addition, at the end of the application, the opinions of the class teacher and 33 the parents of students were taken into consideration. "Student Opinion Questionnaire", "Teacher Interview Form" and "Parent Interview Form" were given within the settings of the research. Frequency and percentage distributions were used to determine students' opinions. Teacher and parents opinions were analyzed qualitatively. Opinions of teachers and parents on WAI had a positive outcome. Web sites having different functions in web site preparation process are utilized in this module. These are the software such as Delphi, Macromedia Flash MX, Macromedia Fireworks, Macromedia Freehand, Photoshop, CorelDraw and JAVA. Simulation (Visual-spatial intelligence, Musical-rhythmic intelligence, Bodily-kinaesthetic intelligence, Intrapersonal intelligence), drill and practice (Verbal-linguistic intelligence, Logical-mathematical intelligence, Visual-spatial intelligence, Musical-rhythmic intelligence, Bodily-kinaesthetic intelligence, Social-interpersonal intelligence, Intrapersonal intelligence, Naturalistic intelligence), problem solving (Logical-mathematical intelligence, Visual-spatial intelligence) and game (Verbal-linguistic intelligence, Logical-mathematical intelligence, Visual-spatial intelligence, Musical-rhythmic intelligence, Bodily-kinaesthetic intelligence, Social interpersonal intelligence, Intrapersonal intelligence, Naturalistic intelligence) are taken into consideration in developing the web site prepared for Web assisted instruction. Word games, comics, game cards, puzzles, animations, crossword puzzles, computer games, drawing pictures, painting pictures, finding the differences between the pictures, sound effects, using piano and organ, pictures of nature and scenery are used in the Web site. The development of educational pro-

grams that views the individual as the central point within the processes of education and instruction will provide opportunities to individuals in order to consider themselves as valuable beings, and also observe their abilities. Moreover, these unique developments within the direction of their abilities in all development areas will provide observation opportunities. Besides, computers are appropriate resources in order to be able to prepare instructional materials addressing wider student masses considering all students' needs in certain estimates. Web technologies are thought to make contribution to the teacher, student and educational processes. This module which is presented in this paper and prepared based on the theory of multiple intelligences can be given as a sample for teachers. Also, it can make various contributions to the uses of computer technology within the learning and teaching process, as well as in determining the types of intelligences of the students. It should be included in which animations and interactions motivating is, and should provide access to every screen by moving forward or backward in the web site. It can do research with web sites in terms of compliance with the principles of training design and technical design. Also, it can do study intended for determining the characteristics of the target audience for ensuring to be more helpful to learn the Web based teaching which was developed on the basis of the Multiple intelligences theory methods and investigation of the effects on student achievement of these characteristics.

SOSYAL HİZMET UZMANLARININ ÇEVRESEL FARKINDALIK SEVİYELERİ İLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ*

İrfan DOĞAN**

Eda PURUTÇUOĞLU***

ÖZ

Bu araştırma, sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri ile çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Sosyal hizmetin mesleki örgütlenmelerine ilişkin derneklerin mail grubu ve sosyal medya hesaplarına kayıtlı ve araştırmaya istekli 260 (151 kadın, 109 erkek) sosyal hizmet uzmanı araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma materyalinin toplanmasında online anket tekniği kullanılmış olup, oluşturulan online anket link aracılığıyla Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği ve Sosyal Hizmet Meslekte Birlik Derneği'nin mail grupları ve sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır. Online anket formu, sosyal hizmet uzmanlarının sosyo-demografik bilgileri, çevresel farkındalık seviyeleri ve çevreye yönelik tutumları olmak üzere üç aşamadan oluşmuştur. Cinsiyet ve yaş açıklayıcı değişkenler olarak alınmış olup her bir alt ölçek üzerinde değişkenlerin etkisi cinsiyet durumuna göre t-testi; yaşa göre ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri üzerinde cinsiyetin yalnızca kavrama alt boyutu üzerinde; yaşın ise bilgi ve değerlendirme alt boyutunda etkili olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Çevreye yönelik tutumlar irdelendiğinde, yaş hem çevresel davranış hem de çevresel düşünce alt boyutları üzerinde etkili iken ($p<0.05$), cinsiyetin herhangi bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği ile çevresel tutum ölçeği puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevresel farkındalık, çevresel tutum, sosyal hizmet

* Bu çalışma "Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri ile çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Arş.Gör., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, irfandogan@ankara.edu.tr

*** Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, epurutcu@yahoo.com

THE DETERMINATION OF THE ENVIRONMENTAL AWARENESS LEVELS OF SOCIAL WORKERS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE ENVIRONMENT

ABSTRACT

This study is planned and conducted to determinate the levels of environmental awareness of social workers and their attitudes towards the environment. 260 (151 women, 109 men) social workers who are registered in google groups and social media accounts of associations about vocational organizations of social work and who volunteered to the research were included. The technique of online survey was used in the collection of the material and the survey was shared in google groups and social media accounts of Turkish Association of Social Workers and Turkish Union Association of Social Work Profession via the link. Online questionnaire was divided into three phases which are socio-demografic information, the level of environmental awareness and attitudes towards environment of the social workers. In the research, gender and age were evaluated explanatory variables and the effect of variables for each subscale was evaluated by a t-test analysis on gender, a Kruskal Wallis test –nonparametric test- analysis by age. On the level of environmental awareness of social workers included in the study, gender was found to be effective only on the subscale of comprehension, whereas age was found to be effective on the sub-dimensions of knowledge and evaluation ($p<0.05$). When the attitudes towards the environment were examined, age is influential on the sub-dimensions of both environmental behavior and environmental thought ($p<0.05$), while gender has not been found to make any difference ($p>0.05$). It was found out that the mean scores of the Awareness Scale toward Environmental Problems and the Environmental Attitude Scale were high.

Keywords: Environmental awareness, environmental attitude, social work

GİRİŞ

Canlı ve cansız varlıkları içine alan geniş bir çerçeveyi ifade eden çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamı olarak tanımlanmaktadır (Keleş ve Hamamcı, 1998).

İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek için çevredeki diğer canlıları ve cansız doğayı kullanmak zorundadır. Bütün canlı türleri için geçerli olan varoluş tarzı, insan toplulukları söz konusu olduğunda aşırı kullanım nedeniyle yerkürede silinmez izler açmış, doğanın diğer tüm türleri üstünde egemenlik kurmuş ve çevresel yıkım düzeyine varan sonuçlar yaratmıştır. Bölgesel sorunlar olarak algılanan durum, ilerleyen süreçte küreselleşmenin etkisiyle çevre sorunlarını bölgesel sorunlar olmaktan çıkarıp küresel çevre sorunları

haline getirmiştir. Bir bölgede meydana gelen çevre sorunu; bulutlar, rüzgar ya da yer altı sularıyla binlerce kilometre uzaklıktaki bölgelerde çevre yıkımlarına neden olabilmektedir (Roussopoulos 1993 akt. Çetin, 2011). Böylece çevre sorunları, çevrenin kirlenmesi ve ekolojik krizler, insanları fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden etkiler hale gelmiştir. Biyoçeşitliliğin kaybolması, ozon tabakasının tahribi, atmosferde karbondioksit artışına bağlı olarak sera etkisinin artması ve küresel ısınma, iklim değişikliği, hava, su, toprak, ses kirliliği, erozyon ve çölleşme, radyoaktif kirlenme, asit yağmurları vb. çevre sorunları, insan sağlığını olumsuz etkilemekte; insanların akıl/ruh ve fiziksel sağlığında zayıflıklara, bulaşıcı hastalıkların yaygınlaşmasına, kötü beslenmeye, doğal destek ve geçim kaynaklarının yok olmasına, yaşadıkları yerlerin değişmesine, yoksulluğa, fiziksel, ekonomik ve sosyal risklere maruz kalmalarına yol açmaktadır (Malcoç, 2011).

Günümüzde çevresel sorunların nedeni hem genel hem bireysel düzeyde insan eylemleridir. Sürdürülebilir bir yaşam, gelişim ve gelecek için çevrenin korunması yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda radikal toplumsal ve siyasal kalkınma ile ideolojik yapılanmayı da gerektirmektedir. Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (2016) sürdürülebilir gelişmeyi, mevcut ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını sürekli olarak karşılama, teknolojik ve kurumsal değişimleri uyumlaştırarak doğal kaynakları koruma ve yönetme olarak tanımlamıştır. Böyle bir gelişim çevreye zararsız, teknik açıdan uygun ve ekonomik, sosyal açıdan ise kabul görür nitelikte olmakla birlikte adil, daha başarılı, huzurlu ve sürdürülebilir bir dünya görüşü sunar. Sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarının ve sürdürülebilir yaşam tarzının gerçekleştirilmesi için geniş ölçekli katılım desteklenmelidir. Sağlıklı bir çevre için etkin vatandaşlık, eğitim ve çevresel yönetim gereklidir. Bu kapsamda hukuki düzenlemeler ile uluslararası antlaşmalar yapmanın ve teknolojik yeniliklerden yararlanmanın yanı sıra çevreye zarar veren insan davranışlarının azaltılabilmesi ve insanın doğa ile uyumlu yaşayabilmesi için bireyle, grupla ve toplumla çalışma da çevre sorunlarının çözümüne önemli katkılarda bulunabilir (Çetin, 2011; FAO, 2016). Dolayısıyla sosyal hizmetin sosyo-ekonomik ve politik yapılarda kökten değişimin gerçekleşmesi hedefine kayıtsız kalması beklenemez. Sosyal hizmet kuram ve uygulamalarında çevre ile ilgili konuları anlama son yıllarda hızla artmıştır. Bu anlamda da derin ekolojinin temel ilkelerinden olan insan ve çevresiyle ilgili ilişkisel, bütüncül bir imaj yaratma, biyosferik eşitliği kabul etme, sınıfsız bir toplum yaratma, çevre kirliliği ve kaynakların tükenmesiyle mücadele etme ve ekolojik bilgiyi geliştirme hedefleriyle sosyo-ekonomik ve politik yapılarda kökten bir değişimin gerçekleşmesinde ve çevre dostu sosyal politikaların oluşturulmasında sosyal hizmet uzmanının daha katılımcı rol alması gerekmektedir. Çünkü çevre değerlerinin önemi sosyal hizmette yeni bir enerjidir.

Sosyal hizmet, insan odaklı ve insan refahına dayalı bir meslek ve disiplin olup mesleğin temel amaçlarından biri bireyin ve sonrasında toplumun iyilik

halini artırmaktır. Bu anlamda yeni uygulamaların gerçekleştirilmesi için sosyal hizmet uzmanının insanları güçlendirmeyi, esneklik oluşturmayı ve sosyal sermayeyi geliştirmeyi içeren disiplinlerarası çok düzeyli eylem stratejilerini kullanması beklenmektedir. Bunun için insanları hem değişimin kendisine hazırlamak hem de değişime katılmalarını sağlamak için sosyal hizmet uzmanı ekoloji temelli sosyal sorumluluk projeleri ile müdahale stratejileri gerçekleştirmelidir. Çünkü “*Sosyal hizmet uzmanının, doğal çevrenin istikrarsızlığı/belirsizliği hakkında bilgili ve eğitilmiş olma sorumluluğu vardır*” (NASW, 2003; Çetin, 2011; Peeters, 2012). Bu nedenle bu araştırmanın amacı, sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyelerinin saptanması ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel olarak düzenlenmiş olup tarama modellerinden biri olan genel tarama modelinde bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Örneklem Grubu

Araştırma evrenini sosyal hizmet meslek dernekleri olan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği ile Sosyal Hizmet Meslekte Birlik Derneği'ne kayıtlı yaklaşık 1800 sosyal hizmet uzmanı oluşturmakta olup örneklemin tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. İnternet yolu ile yapılan ankette, anket formuna ilişkin link, sosyal hizmet uzmanlarının mail grubu ile sosyal medya grubuna yönlendirilmiş olup çalışma, araştırmaya katılmaya gönüllü, online anketi dolduran toplam 260 (151 kadın, 109 erkek) sosyal hizmet uzmanı ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınan sosyal hizmet uzmanlarının yaşları 20-60 yaş arasında değişmektedir. Çoğunluğu (% 75.4) 20-30 yaşları arasında olup, ortalama 32.39 ± 0.78 yaşındadırlar. Araştırmaya katılan uzmanların % 62.3'ünün bekar; % 63.5'inin üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu ortalama aylık toplam gelirlerinin 2000-3000 TL arasında değiştiği saptanmıştır (% 75.0). Sosyal hizmet uzmanlarının % 83.8 i kadrolu çalıştığı, % 73.1'inin 0-5, % 26.9'unun ise 6 ve üzerinde yıl meslekte çalıştıkları görülmüştür. Yeni mezun ve mesleğinin ilk yıllarında olan sosyal hizmet uzmanlarının sayısının fazla olduğu düşünülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının “çevre eğitimi” dersinin sosyal hizmet eğitiminde gerekliliğine ilişkin görüşlerine bakıldığında; büyük çoğunluğu (% 86.1) çok gerekli ve gerekli olduğu değerlendirmesini yaparken % 11.2'si az gerekli ve % 2.7'si gereksiz gördüğünü belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamına alınan sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri ile çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek verilerin elde edilmesinde online anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket formu, araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo-demografik bilgileri belirlemeye yönelik “Sosyo-Demografik Bilgi Formu”; sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyelerini belirlemek amacıyla Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” ile çevreye yönelik tutumları incelemek amacı ile Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği”nden oluşmuştur.

Sosyodemografik bilgi formu: Araştırma kapsamına alınan sosyal hizmet uzmanlarının sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda; cinsiyet, yaş, ailedeki birey sayısı, eğitim düzeyi, medeni durum, aylık gelir durumu, iş statüsü, meslekte hizmet edilen süre, sosyal hizmet eğitimi sürecinde çevre eğitimi dersi alma durumları saptanmaya çalışılmıştır.

Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği: Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyelerini belirlemek amacıyla Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” kullanılmış olup ölçek 44 Likert tipi cümleden oluşmaktadır. Bu cümlelere verilen yanıtlar “evet” (2), “hayır” (0) puan ve “fikrim yok” (1) biçiminde üç kategoride ele alınmıştır. Olumsuz maddelerde ise bu puanlama ters şekilde gerçekleştirilmiştir. Sosyal hizmet uzmanlarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları Bilgi Düzeyi, Kavrama Düzeyi, Analiz Düzeyi ve Değerlendirme Düzeyi olmak üzere dört alt faktör altında tanımlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach’s Alpha Çözümlemesi” ve “Madde Toplam Puan Korelasyonu” yöntemleri ile test edilmiştir. Çalışmada ölçeğin Cronbach’s Alpha değerleri bilgi boyutunda 0.50, kavrama boyutunda 0.56, analiz boyutunda 0.50 ve değerlendirme boyutunda 0.74 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Çevresel tutum ölçeği: Sosyal hizmet uzmanlarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen “Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ)” kullanılmıştır. 27 maddelik ölçekte beş dereceli likert tipi derecelendirme yaptırılmakta, 13 madde ile çevresel davranış alt boyutu; 14 madde ile çevresel düşünce alt boyutu ölçülmektedir. Cümlelere verilen yanıtlar “tamamen katılıyorum-5”-“hiç katılmıyorum-1” şeklinde beş düzeyde irdelenmiş olup tersine çevrilmiş cümlelerde ise 1’den 5’e doğru puanlar verilerek değerlendirilmiştir. Ölçek, Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce olmak üzere iki alt faktör altında tanımlanmıştır. Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel davranış alt ölçeğinden alabilecek puanları 13 ile 65 arasında değişirken çevresel düşünce alt ölçeğinden alınacak puanlar 14 ile 70 arasındadır. Ölçeğin tümünden alınabilecek puan en az 27 en çok

135'tir. Çalışmada ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri çevresel davranış boyutunda 0.89, çevresel düşünce boyutunda 0.90 olarak belirlenmiş olup elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılarak uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Araştırma verileri, betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak değerlendirilirken cinsiyet ve yaş açıklayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Çevresel farkındalık ve çevreye yönelik tutum ölçeklerinin her bir faktörü üzerinde değişkenlerin etkisi cinsiyet durumuna göre t-testi; yaşa göre ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma kapsamına dahil edilen sosyal hizmet uzmanlarının cinsiyete ve yaşa göre çevresel farkındalıklarına ilişkin bulgular bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme alt boyutunda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalıklarına ilişkin bulgular cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; bilgi, analiz ve değerlendirme alt boyutları açısından cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı ($p>0.05$); ancak kavrama alt boyutunda etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(258)=2.25, p<0.05$]. Buna göre, kadınların kavrama puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Kadın: $\bar{x}=7,28$, Erkek: $\bar{x}=6.63$). Bu durum kadınların çevre konusunda daha etkin müdahalede bulunmaya istekli olmalarından ve daha fazla çevresel liderlik davranışı sergilemelerinden kaynaklanabilir. Yaş değişkeni değerlendirildiğinde ise, yaşın kavrama ve analiz boyutlarına göre bir etkisinin olmadığı ($p>0,05$); bilgi ve değerlendirme boyutları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır [$\chi^2(3)=14,27, p<0,05$; $\chi^2(3)=8,80, p<0,05$]. Bu sonuçlara göre, 51-60 yaş arası sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalığa ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaş grubunun değişen koşullara uyum sağlama, yenilikleri takip etme gibi olgulara ilgisiz yaklaşım göstermeleri neden olabilir. Değerlendirme alt ölçeği dikkate alındığında ise 41-50 yaş arasındaki sosyal hizmet uzmanlarının ortanca puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kariyerinin zirvesinde ve mesleki doyumda üst noktalarda olan bu yaş grubunun deneyimli, hızlı düşünen, karar veren ve değerlendiren profesyonel meslek elemanları olduğu düşünüldüğünde, çevreyi değerlendirme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 1. Cinsiyete ve yaşa göre sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalıklarına ilişkin istatistik analiz sonuçları (n=260)

Çevresel Farkındalık	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	df	İstatistiksel Analiz	
Bilgi	Kadın	151	7,35	0,99	258	t-testi: 0,67	
	Erkek	109	7,26	1,18			
	Yaş						
	20-30	196	125,14		1.077	3	KWH (χ^2): 14,27*
	31-40	35	156,63				
	41-50	19	158,66				
51-60	10	90,60					
Kavrama	Cinsiyet						
	Kadın	151	7,28	2,17	258	t-testi: 2,25*	
	Erkek	109	6,63	2,46			
	Yaş						
	20-30	196	126,29		2.315	3	KWH (χ^2): 3,131
	31-40	35	139,86				
41-50	19	154,08					
51-60	10	135,50					
Analiz	Cinsiyet						
	Kadın	151	3,21	0,87	258	t-testi: 0,48	
	Erkek	109	3,26	0,88			
	Yaş						
	20-30	196	125,16		0.880	3	KWH (χ^2):5,44
	31-40	35	150,31				
41-50	19	149,50					
51-60	10	129,70					
Değerlendirme	Cinsiyet						
	Kadın	151	14,97	3,04	258	t-testi: 0,27	
	Erkek	109	14,86	3,32			
	Yaş						
	20-30	196	122,72		3,159	3	KWH (χ^2):8,80*
	31-40	35	152,67				
41-50	19	157,92					
51-60	10	153,30					
Toplam		260					

*p<0.05

Araştırmaya katılan sosyal hizmet uzmanlarının çevreye yönelik tutumlarında cinsiyet ve yaş değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’den de izlenebileceği gibi sosyal hizmet uzmanlarının çevresel davranış ve çevresel düşünce alt ölçeklerine ilişkin değerlendirmeleri üzerinde cinsiyetin istatistiksel açıdan etkili olmadığı ($p>0.05$); ancak yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$).

Çevreye yönelik davranış tek boyutlu yapıda değildir. Genel davranış, çevre topluluklarına katılma, bunları destekleme, antlaşmaları imzalama gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Bu tür davranışlar, doğrudan ve eylemci davranışlardan farklı olarak kamu politikalarını etkiler ve çevreye fayda sağlar. Özel davranış ise yeşil tüketim, geri dönüşüm, organik gıda tüketimi gibi faaliyetleri içerir (Purutçuoğlu, 2008). Çevresel davranış alt ölçeğinde 41-50 yaş arası sosyal hizmet uzmanlarının ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür [$\chi^2(3)= 180.18, p<0,05$]. Bu yaş grubundakilerin daha sorumluluk sahibi davranış kalıpları ile normlarına ve alışmış kurallara uyma eğiliminde olan, kendilerini ve çevrelerini kontrol edebilen ve daha kararlı davranan bireyler olduğunu düşündürmektedir. 41-50 yaş grubu çevreye yönelik olumlu davranışların oluşmasında, ekolojik kültürün gelişmesinde rol model olarak görülmektedir. 20-30 yaş grubu sosyal hizmet uzmanlarının yeni mezun olmaları ve mesleklerinde ilk yılları olması nedeniyle ortalama puanları diğer yaş gruplarına göre daha düşük ($\chi^2= 120,44$) bulunmuş olup bu durum, çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine ve çevresel farkındalıklarının artırılarak davranışlarına yansımaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Cinsiyete ve yaşa göre sosyal hizmet uzmanlarının çevreye yönelik tutumlarına ilişkin istatistik analiz sonuçları (n=260)

Çevresel Tutum	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	df	İstatistiksel Analiz
	Erkek	10	40.5046	9.6548		
		9		0	25	t-testi=0.329
	Kadın	15	40.8742	8.3811	8	
		1		7		
Çevresel Davranış	Yaş					
	20-30	19	120.44			
		6				
	31-40	35	151.94	8.9210	3	KWH
	41-50	19	180.18	4		(χ^2):16.03*
	51-60	10	158.30			
	Erkek	10	63.8624	7.9074		
		9		1	25	t-testi=1.861
	Kadın	15	65.4437	5.7984	8	
Çevresel Düşünce		1		3		
	Yaş					

20-30	19	124.08			
	6				
31-40	35	159.53	6.3975	3	KWH
41-50	19	151.74	5		(χ^2):8.85*
51-60	10	114.30			

* $p < 0.05$

Çevresel düşünce alt ölçeği değerlendirildiğinde ise 31-40 yaş arası sosyal hizmet uzmanlarının ortalama puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır [$\chi^2(3) = 159.53$, $p < 0,05$]. Erikson'un psikososyal gelişim dönemlere göre bu yaş grubu kendini göstermek, kabul ettirmek ve geleceğe dönük sorumluluk alabileceğini ispatlamak istediği bir dönemdir. Dolayısıyla bu durum, bu yaş grubunun çevresel düşünce ortalama puanlarının yüksek olma nedeni olarak açıklanabilir. 51-60 yaş arasındaki sosyal hizmet uzmanlarının ortalama puanlarının ise diğer yaş gruplarından daha düşük olduğu bulunmuştur ($\bar{X} = 114.30$). Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre durgunluk evresinin bir özelliği olarak bireyin çevresi ile yoğun etkileşime girememesi, aktif meslek yaşantılarının sonlarına doğru ilerleyen bu yaş grubunun çevresel düşünce ortalama puanlarının düşük olma nedeni olarak görülebilir.

Sosyal hizmet uzmanlarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği ile çevresel tutum ölçeğinden aldıkları puanların dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal hizmet uzmanlarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği puan ortalamaları 32.49 ± 5.53 olarak saptanmıştır. Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal hizmet uzmanlarının çevreye ilişkin konularda bilgi sahibi olma, çevre konularını kavrama, çevreyi analiz etme ve değerlendirme düzeyleri yüksektir. Ancak maksimum değerler ile karşılaştırıldığında, sosyal hizmet uzmanlarının kavrama ve değerlendirme alt ölçek puanlarının nispeten düşük olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet disiplininin başlıca amacı; bireylere, ailelere, gruplara ve topluluklara sorunları ile baş etmelerine ve sosyal işlevselliklerini arttırmaları için kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bunun için planlı müdahale sürecini kullanan sosyal hizmet, uygulamadaki beceri unsurlarını bilgi toplama ve değerlendirme, profesyonel benliği geliştirme ve kullanma, bireyle, grupla ve toplulukla uygulama ve son olarak da değerlendirme olmak üzere dört alanda toplamıştır. Sosyal hizmet uzmanı uygun becerileri uygun zamanda kullanmak ve değişime ve duruma uygun bakış açısı ile uygulamalarını gerçekleştirmek için bu bilişsel becerilere sahip olması olayları kavrama, yorumlama, sorgulama ve değerlendirme kabiliyetini geliştirmesi açısından önemlidir. Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel tutum ölçeği puan ortalamalarının ise 101.00 ± 11.77 olduğu görülmüştür. Çevresel tutum ölçeği maksimum değerler açısından karşılaştırıldığında, davranış alt boyutu puan orta-

lamalarının nispeten düşük olduğu bulunmuştur. Tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Çevreye yönelik tutumlar; çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara olan olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin hepsidir. Çevreye yararlı davranışlar; çevrenin korunması için gösterilen gerçek davranışlardır (Uzun ve Sağlam, 2010; Erten, 2005). Kamu politikalarını etkileyen ve çevreye fayda sağlayan çevre topluluklarına katılma, bunları destekleme, antlaşmaları imzalama gibi genel davranış faaliyetleri ile çevre üzerinde doğrudan etkisi olan yeşil tüketim, geri dönüşüm, organik gıda tüketimi gibi özel davranış faaliyetlerini kapsar (Purutçuoğlu, 2008). Bu noktada, sosyal hizmet uzmanlarının çevresel düşüncelerinin yüksek olması, kişilerin çevreye yararlı davranışlar göstermesine yetmediğini düşündürmektedir. Çevreye yönelik tutumların çevre davranışı üzerinde etkisinin çok az olduğu bulunmuştur. Araştırmalar, olumlu tutumların davranışa dönüşmesinin kısa zamanda olamayacağını, bunun zaman alacağını göstermektedir (Erten, 2005; Purutçuoğlu, 2008).

Tablo 3. Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalıkları ile çevreye yönelik tutum puanlarının dağılımı (n=260)

Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Sd
Bilgi	3.00	8.00	7.31	1.07
Kavrama	0.00	10.00	7.01	2.31
Analiz	0.00	4.00	3.23	0.88
Değerlendirme	2.00	18.00	14.92	3.15
GENEL	12.00	40.00	32.49	5.53
Çevresel Tutum Ölçeği				
Çevresel Davranış	18.00	65.00	40.71	8.92
Çevresel Düşünce	23.00	65.00	60.28	6.39
GENEL	56.00	130.00	101.00	11.77

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri ile çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacı ile yürütülen araştırmadan elde edilen bulgular, genel olarak özetlenmiş olup cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre ölçekler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların daha önce yapılan araştırmalarla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Farklılıkların ise katılımcı profili ve sayısı ile metottan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda, sosyal hizmet uzmanlarının çevresel farkındalık seviyeleri ile çevreye

yönelik tutumlarının ele alındığı, meslek elemanlarının çeşitlendirildiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak ölçekler arasındaki ilişki farklı değişkenlerle değerlendirilebilir.

Sosyal hizmet uzmanlarının yarısından fazlasını kadınlar oluşturmaktadır. Çoğunluğu 20-30 yaş kategorisinde olup yarısından fazlası bekadır. Uzmanların dörtte üçü 2001-3000 TL arasında gelire sahiptir. Büyük çoğunluğu kadrolu çalışmaktadır. Üniversite mezunu olanların sayısı fazla olup bunu yüksek lisans eğitimi yapanlar takip etmektedir. Çoğunluğunun meslekte 0-5 yıl arasında çalıştığı belirlenmiştir. “Çevre eğitimi” dersinin sosyal hizmet eğitiminde gerekliliği değerlendirildiğinde uzmanların büyük çoğunluğu gerekli gördüğünü ifade etmişlerdir.

İstatistiksel analiz, cinsiyetin çevresel farkındalık düzeyi üzerinde genel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını ancak; kavrama alt boyutunda kadınların çevre sorunlarının farkında olması ve nedenlerini kavraması konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir ($p<0.05$). Yapılan çalışmalar, yüksek farkındalık düzeyinin tutum-davranış ilişkisini güçlendirdiğini ortaya koymuştur (Güven ve Aydoğdu, 2012). Toplumsal açıdan bakıldığında bu sonuç üzerinde 1970’li yıllarda başlayan feminist hareket ve eylemlerin etkili olduğu söylenebilir. Özdemir ve diğerlerinin (2004) yaptığı araştırmaya göre, kız öğrencilerin çevresel farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve çevreyi korumaya yönelik tedbir alma konusunda da daha hassas oldukları bulunmuştur. Straughan ve Roberts’ın (1999) 235 üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları araştırma sonuçları, çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olup kadınların erkeklerden daha yüksek çevresel kaygı taşıdıklarını belirlemiştir. Ancak, aksine, Yılmaz (2009)’ın araştırma bulguları erkeklerin çevresel farkındalık düzeylerinin kadınlardan biraz daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (% 64.2, % 62.2). Korhonen ve Lappalainen’in (2004) öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmaya göre de erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek düzeyde çevresel farkındalığa sahip olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, farklı zaman ve farklı sahalarda yapılan çalışmalarda, erkeklerin ve kadınların çevresel farkındalıklarının birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterdiği ileri sürülmüştür. Bu nedenle eleştirel bakan birkaç çalışma, çevresel farkındalık ile cinsiyetin bir korelasyon içinde olmadığını ancak kadınların erkeklere nazaran bu konuda daha ahlaki bir tutum içinde olduğunu vurgulamıştır (Özbebek Tunç vd., 2012). Yaş değişkeni ise bilgi ve değerlendirme alt boyutları üzerinde etkilidir ($p<0.05$). Yaş faktörü, bireyin algılamasında, uyum sağlamasında, kavramasında ve sorun çözmesinde önemlidir. Buna göre, 41-50 yaş arasındaki sosyal hizmet uzmanları diğer yaş gruplarındaki uzmanlara göre daha yüksek düzeyde çevresel değerlendirme özelliği göstermektedirler. Bu yaş grubunun aldığı yüksek puanlar toplum tarafından onay görme duygusunun ağır basmasından ve amaçlarına ulaşmada daha kararlı davranmalarından kaynaklanabilir. 51-60 yaş arası sosyal hizmet uzmanlarının çevresel bilgi alt boyutundan aldıkları düşük

puanlar ise; bu yaş grubundaki uzmanların daha az dışadönük olmalarından ve mesleki deneyimlerine daha fazla güvenmelerinden dolayı yeni bilgileri takip etme ve öğrenme konularında daha az isteksiz davrandıklarını düşündürmektedir. Çalışmada, çevresel farkındalığın yaş ile doğrusal bir ilişki içinde olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ziadat ve Ziadat'ın (2010) çalışma sonuçları da çevresel farkındalığın yaş ile doğrusal bir ilişki içinde olmadığını göstermiş olup araştırmanın bulgularını güçlü bir şekilde desteklemektedir. Mansuroğlu ve arkadaşlarının (2008) yaptığı çalışmada, 31-40 yaş grubunun çevresel farkındalık seviyesinin yüksek olduğu bulunmuştur (% 80.7). Ürey ve Şahin (2010) yaş faktörünün duygusal boyutunda 41-50 yaş grubu lehinde anlamlı bir farklılığın oluştuğunu saptamışlardır. Çevresel farkındalık ile ilgili olarak farklı yaş gruplarında yapılan araştırmalarda bireylerin ailelerinden, üyesi oldukları kültürel gruplardan, grup arkadaşlarından vs. hayatları boyunca etkilendikleri görülmekle birlikte özellikle cinsiyetin ve eğitim düzeyinin bu farkındalık düzeyini açıklamada önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Coertjens vd., 2010; Özbebek-Tunç vd., 2012).

Sosyal hizmet uzmanlarının çevreye yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin istatistiksel açıdan etkili olmadığı ($p>0.05$); yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0.05$). Çevresel farkındalık ve çevreye yönelik tutumlar, bireylerin ait oldukları topluluktan, sosyal ilişkilerinden, arkadaşlık deneyimlerinden, kültürel yapıdan, aileden, eğitim seviyelerinden, yaşadıkları coğrafyanın sorunlarından kısaca çevrelerinde yer alan tüm faktörlerden etkilenerek şekillenmektedir (Özbebek-Tunç vd., 2012). Kahyaoglu ve diğerleri (2008), Uzun ve diğerleri (2010), Özaydın ve diğerleri (2013), Demirel ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin çevreye yönelik tutum üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını saptamışlardır. Araştırma bulgularının aksine Akıllı ve Yurtcan (2009) cinsiyetin hem çevresel davranış hem de çevresel düşünce alanlarında bir farklılığa sebep olduğunu; farklılığın kız öğrencilerden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003), Deniz ve Genç (2007) çalışmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı daha duyarlı olduklarını saptamışlardır. Tikka, Kuitunen ve Tynys (2000), kadınların, erkeklere nazaran çevre konusunda daha olumlu tutum sergiledikleri yönünde bulgulara ulaşmışlardır (Akt: Okur ve Yalçın Özdilek, 2012). Mansuroğlu ve diğerleri (2010) araştırmalarında tüm yaş gruplarını değerlendirdiklerinde çevreye yönelik tutumun orta düzeyde olduğunu saptamış olup bu durum 25-30 yaş arasında "çok yüksek", 31-40 yaş arasında ise "yüksek" düzeydedir. Koval ve Mertig (2002) gençlerin çevresel tutumlarını yaşlılara göre daha yüksek bulmuşlardır (Erkol ve Uğulu, 2013). Demirel ve diğerleri (2014) çalışmalarında yaş ile bireylerin çevresel tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemişlerdir. Yaş ile çevreye yönelik tutum arasında doğrusal bir ilişki olmamakla birlikte araştırmalar 25-40 arası yaş grubunun çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda:

- Sosyal hizmet eğitimi kapsamında çevre eğitimine ayrıca yer verilmesi gerekmektedir. Dünyada sosyal hizmet eğitimi veren üniversitelerin müfredat programları incelendiğinde, lisans ve lisansüstü düzeyde çevre/ekoloji ile ilgili derslerin verildiği tespit edilmiş olup ülkemizde sosyal hizmet bölümlerinde de lisans ve lisansüstü düzeyde çevre/ekoloji ile ilgili derslere gereksinim olduğu düşünülmektedir.
- Sosyal hizmet uzmanlarının müracaatçılarda çevreye duyarlı davranış geliştirmeleri konusunda onları destekleyecek ekoloji temelli sosyal hizmet müdahaleler yapması önemli görülmektedir.
- Sosyal hizmet mesleği ve disiplini çerçevesinde çevre ve ekoloji ile ilgili akademik çalışmaların artırılması teşvik edilmelidir.
- Sosyal hizmetin, biyosferin bütünlüğüne saygı duyan sosyal, politik ve ekonomik sistemleri teşvik etme sorumluluğu bulunmaktadır. Bu destek, mevcut ekolojik zararları ve kaynak tüketimini tersine çevirecek ekonomik, sosyal ve politik örgütlerin yeni çareler/yollar bulmasını içermelidir.
- Sosyal hizmet, küresel eşitliğe inanmaktadır. Bir başka deyişle, dünyadaki tüm insanlar, dünyanın tüm kaynaklarını eşit bir şekilde paylaşmalıdır. Ne yazık ki, gelişmiş ülkeler küresel kaynakları orantısız şekilde tükettiği için böyle bir uyum söz konusu değildir. Bu açıdan sosyal hizmet, dünya kaynaklarının sürdürülebilir kullanımını teşvik eden sosyal ve ekonomik politikaları daha çok desteklemeli ve bu politikaların oluşmasında aktif rol almalıdır.
- Sosyal hizmet meslek elemanlarının şimdi ve gelecekteki canlı sistemlerinin yaşam kalitesini ya da sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyecek zararlar ile ilgili bilgi sahibi olduklarında bunu açıklama yükümlülükleri vardır. Sosyal hizmet, insanların temel iyilik haline inanır. İnsanoğlu, ekolojik sorumlu bir yaşam tarzı için çaba gösterdiğinde dünya kaynakları ile uyumlu bir şekilde yaşayacaktır (Berger ve Kelly, 1993).

KAYNAKLAR

Akıllı, M. ve Yurtcan, M. T. (2009). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119-131.

Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) (2016). [Food and agriculture in the 2030 Agenda for Sustainable Development](#).

Berger, R.M. & Kelly, J.J. (1993). Social Work İn The Ecological Crisis. *Social Work*, 38(5), 521-526.

Coertjens, L., Boeve-De Pauw, J., De Maeyer, S. Van Petegem, P. (2010). Do Schools Make A Difference İn Their Students' Environmental Attitudes And Awareness? Evidence From Pisa 2006. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 497-522.

- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çetin, O.B.(2011). Çevre ve toplum. Nadir Suğur (Ed.). *İnsan ve Toplum*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yayın No. 1384.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de Çevre Eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 07-18.
- Demirel, T., Tekin, F., Belgin, A. (2014). Bir Sağlık Ocağına Başvuran Bireylerin Çevre İle İlgili Bilgi ve Tutumları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(3), 86-92.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.
- Erkol, S. ve Uğulu, İ. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji ve Çevreye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 243-251.
- Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 185-202.
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., Yangın, S. (2008). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 42-52.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge.
- Kızılaslan, N. ve Kızılaslan, H. (2005). *Türkiye’de Kimyasal Gübre Kullanımı ve Tokat İli Artova İlçesinde Kimyasal Gübredeki Uygulamalar Gübreleme-Çevre İlişkileri*. Tokat: Tarımsal Ekonomi Araştırma Enstitüsü.
- Korhonen, K. & Lappalainen, A. (2004). Examining The Environmental Awareness Of Children And Adolescents In The Ranomafana Region Madagascar. *Environmental Education Research*, 10(2), 195-215.
- Koval M. H., Mertig A. G. (2002). Attitudes Toward Natural Resources And Their Management: A Report On The 2001 Resource Attitudes In Michigan Survey. Retrieved From www.michigandnr.com/publication/s/pdfs/huntingwildlifehabitat/WCS/1_7_citations.pdf.
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının ve Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mansuroğlu, S., Karagüzel, O., Atik, M. (2008). Environmental Awareness Level in Antalya City (Turkey) And Its’ Relations With Socio-Economic Characteristics. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 167-177.
- Mansuroğlu, S., Karagüzel, O., Atik, M., Kınıklı, P. (2010). Effects of Socio-Economic Characteristics On Environmental Attitudes in Developing Countries: Antalya Case In Turkey. *Selçuk Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 24(1), 10-18.
- National Association of Social Workers (NASW) (2003). Environmental Policy. Erişim: [<http://www.socialworkers.org>].

Okur, E. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2012). Yapısal Eşitlik Modeli İle Geliştirilmiş Çevresel Tutum Ölçeği. *İlköğretim Online*, 11(1), 85-94.

Özaydın, S., Şahin, S. ve Korkmaz, T. (2013). İlköğretim Fen Bilgisi Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutum Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 248-267.

Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G., Düren, A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.

Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgili Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.

Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, E., Sarışen, Ö. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Sorunları Konusundaki Farkındalık ve Duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(3), 117-127.

Peeters J. (2012). The Place of Social Work in Sustainable Development: Towards Ecosocial Practice. *International Journal of Social Welfare*, 21, 287-298.

Purutçuoğlu, E. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özellikleri Ve Materyalist Eğilimleri İle Çevreye Yönelik Tutum Ve Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Aile ve Tüketici Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Roussopoulos, D. (1993). *Political Ecology*. Montreal, New York, London: Black Rose Books.

Straughan, R. D. & Roberts, C. A. (1999). Environmental Segmentation Alternatives: A Look at Green Consumer Behavior in The New Millennium. *Journal of Consumer Marketing*, 16(6), 558-575.

Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., Tynys, S. M. (2000). Effect of Educational Background On Students' Attitude Activity Levels and Knowledge Concerning Environment. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 12-19.

Uzun, N., Atlı, K. ve Sağlam, N. (2010). Evaluation of The High School Students' Environmental Attitudes and Interest Levels: Kalecik-Turkey Sample. *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 165-181.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri için Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.

Ürey, M. ve Şahin, B. (2010). Akademik Personelin Çevre Sorunları ve Çevre Eğitimi Yönelik Duygu ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 134-149.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre Ve Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri Ve Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.

Yılmaz, R. (2009). Edirne'de Çevre Bilincinin Belirlenmesi ve Sosyo-Ekonomik Özelliklerin Çevresel Bilinç Üzerine Etkileri. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 6(1), 79-92.

Yılmaz, V., Çelik, H. E., Yağız, C. (2009). Çevresel Duyarlılık ve Çevresel Davranışın Ekolojik Ürün Satın Alma Davranışına Etkilerinin Yapısal Eşitlik Modeliyle Araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.

Ziadat, A. H. & Ziadat, A. H. (2010). Assessment of Special Needs People Towards Environmental Awareness İn The Hashemite Kingdom Of Jordan. *American Journal of Environmental Sciences*, 6(5), 455-462.

Extended Abstract

Today, the cause of environmental problems is human actions both at the general and the individual level. Protecting the environment for a sustainable life, development and future requires not only economic, but also radical social and political development and ideological structuring. For a healthy environment, effective citizenship, education and environmental management are essential. In this context, making international agreements and legal arrangements as well as benefiting from technological innovations, working with individuals, groups and communities can make important contributions to the solution of environmental problems. Hence, human behavior that damages the environment can be reduced and people can live harmoniously with nature. Therefore, it cannot be expected that social work remains indifferent to the goal of radical change in socio-economic and political structures. Understanding environmental issues in the theory and the practices of social work has increased rapidly in recent years. In this sense, a social worker needs to take a more participatory role in making a change and creating environmentally friendly social policies in order to in order to create a relational, holistic image related to human and environment which is one of the basic principles of deep ecology, to accept biosphere equality, to create a classless society, to combat environmental pollution and resource depletion and to develop ecological knowledge and to carry out a radical change in socio-economic and political structures. For, "the social worker has a responsibility to be knowledgeable and educated about the instability/uncertainty of the natural environment". For this reason, the aim of this research is to determine the environmental awareness levels of social workers and their attitudes towards the environment. This study is planned and conducted to determinate the social workers' environmental awareness level and attitudes towards environment. 260 (151 women, 109 men) social workers who are registered in Google groups and social media accounts of associations about vocational organizations of social work and who volunteer to the research were included. In the collection of the research material was used as the technique of online survey and the survey was shared in Google groups and social media accounts of Turkish Association of Social Workers and Turkish Union Association of Social Work Profession via the link. The online questionnaire was divided into three phases which are socio-demographic information, the level of environmental awareness and attitudes towards environment of social workers. In the research, gender and age were evaluated with explanatory variables and the effect of variables for each subscale was evaluated with a t-test analysis by gender, and Kruskal Wallis analysis by age. The ages of social workers, who are included in the scope of the research vary between 20-60 years. The majority of them (75.4%) are between the ages of 20 and 30 with a mean age of 32.39 ± 0.78 . 62.3% of the social workers who participated in the survey are single, 63.5% of them are university or college graduates. Their average monthly total income changes between 2000 to 3000 TL (75.0%). It was seen that 83.8% of the social worker worked in permanent employment, 73.1% of them worked for 0-5

years, and 26.9% of them worked for 6 years and over. When considering the opinions of social workers on the necessity of "environmental education" in social work education, the majority of them (86.1%) stated that it was very necessary and necessary while 11.2% of them considered it was less necessary and 2.7% of them found it was unnecessary. Statistical analysis shows that, in general, gender does not make a meaningful difference on the level of environmental awareness. However, in the sub-scale of comprehension it has been shown that women are more aware of environmental problems and are more successful in understanding their causes. On the level of environmental awareness of social workers included in the study, gender was found to be effective only on the subscale of comprehension whereas age was found to be effective on the sub-dimensions of knowledge and evaluation ($p < 0.05$). When the attitudes towards the environment were examined, age is influential on the sub-scales of both environmental behavior and environmental thought ($p < 0.05$), while gender has not been found to make any difference ($p > 0.05$). When evaluating the Awareness Scale toward Environmental Problems, social workers have high level of knowledge about environmental issues, understanding environmental topics, analyzing and evaluating the environment. However, when compared with the maximum values, social workers seem to have relatively low scores on the sub-scales of comprehension and assessment. When the environmental attitude scale was compared in terms of the maximum values, the sub-scale scores of behavior were found to be relatively low. Useful behaviors to the environment are real behaviors that are shown to protect the environment. The high level of social considerations of social workers suggests that people are not able to demonstrate beneficial behaviors to the environment. When the research results are taken into account, it is important for social workers to engage in ecological-based social work interventions that will support them in developing environmentally-conscious behaviors in their clients. Social workers have an obligation to explain when they have knowledge of the damages that will affect the quality of life or sustainability of their living systems now and in the future. Therefore, social work has the responsibility to promote social, political and economic systems that respect the integrity of the biosphere. These responsibilities should include new remedies for economic, social and political organizations that will reverse existing ecological hazards, and resource consumption. For this reason, environmental education should also be included in the context of social work education. In the context of social work profession and discipline, the promotion of academic and environmental ecology studies should be encouraged. The discipline and profession of social work should more strongly support social and economic policies that encourage the sustainable use of world resources, and should take an active role in the formation of these policies.

AVRUPALILIK KİMLİĞİ VE AVRUPA BİRLİĞİ VATANDAŞLIĞI EĞİTİMİ

Erdoğan KAYA*

ÖZ

Vatandaşlığa yönelik tanımların genelinde devlet ile birey arasındaki ilişkiler dikkate alınmaktadır. Ancak vatandaşlık kavramının politik, sosyal, ekonomik ve küresel gelişmelere bağlı olarak ülkeden ülkeye değiştiği gözlenmektedir. Örneğin devlet otoritesine bağlı edilgen vatandaşlığın yerini, özellikle demokratik ülkelerde katılımcı ve aktif vatandaşlığın aldığı görülmektedir. Ayrıca günümüz vatandaşlarının bir ülkeye bağımlılıklarının da azaldığı gözlenmektedir. Bu yüzden, vatandaşlık sadece yerel bir kavram olmaktan çıkmış, evrensel bir anlam kazanmıştır. Özellikle 1990'lı yıllarda çeşitli vatandaşlık türlerinden sıkça söz edilir olmuştur. Mobil vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı bunlardan sadece birkaçıdır. Bunlara Avrupa Birliği vatandaşlığı da eklenebilir. Alanyazında bu kavramla; Avrupa farkındalığı, Avrupa boyutu, Avrupalılaştırma, Avrupalılık ve Avrupalı kimliğinin benzer anlamlarda kullanıldığına da tanık olunmaktadır. Bu bağlamda makalede Avrupalılık kimliği ve Avrupa Birliği vatandaşlığı nedir? sorusuna yanıt aranmaktadır. Avrupa Birliği, vatandaşlık eğitimine yönelik olarak ulus devletlerin eğitim politikalarıyla uğraşmak zorunda kalmaktadır. Çünkü Avrupa'daki ülkelerde birbiriyle tamamıyla benzer olmayan bir eğitim yapısı bulunmaktadır. Ancak günümüzde küresel ve ulusal eğitim politikaları, karşılıklı etkileşim içindedir. Çeşitli farklılıklara karşın Avrupa Birliği'nin uluslararası politikalarını belirlerken ısrarla vatandaşlık eğitimi üzerinde durmasıyla birlikte, üye ülkeler de bu konuyu gündemlerine almışlardır. Ancak üye ülkelerde yapılan pek çok araştırmada, önemli bir nüfusun aidiyet olarak daha çok ulusal vatandaşlıklarını öne çıkardıkları görülmektedir. Bu bağlamda Avrupa Birliği vatandaşlığı eğitiminden eğitim kurumları kadar medyadan da işlevsel bir biçimde yararlanılması gerektiği anlaşılmakta ve makalede Avrupa Birliği vatandaşlığı ve eğitimine yönelik çalışmalar incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupalılık kimliği, Avrupa Birliği vatandaşlığı, Avrupa Birliği vatandaşlığı eğitimi

EUROPEAN IDENTITY and EUROPEAN UNION CITIZENSHIP EDUCATION

ABSTRACT

When defining the term "citizenship" it is a general attitude to concern the relationship between the state and the individual. However, it is observed that the definition

* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
erkaya@anadolu.edu.tr

of the term continuously changes in terms of politic, social, economic and global developments. For instance, it is clearly seen that the idea of passive citizenship under state authority has changed into the concept of active citizenship in democratic states. Moreover, it is also observed that the dependency of today's citizens on a country has diminished. In that case, it is possible to state that the term "citizenship" is not a regional concept anymore but a universal one. Especially in 1990s, many different types of citizenship have occurred; mobile citizenship, ecologic citizenship and citizenship of the world are only some of them. European citizenship can be added to the list. It can be observed in literature that such terms as Europeanisation, Europeanness, awareness of Europe, European aspect and European identity are used in similar meanings to the term "European citizenship". The main purpose of this article is to find answers to following questions: "what is European identity? and what does European citizenship mean?". European Union has to deal with nation states' politics in order to give citizenship education. The reason for this is that the education system in European countries does not match with each other. Nevertheless, global and national education politics have interactions. Even though there are many differences among the members, while determining the supranational politics, European Union's insistent dwelling on citizenship education leads other member countries to notice the importance of the idea. However, recent studies have shown that majority of people highlight their national citizenship identity. In this regard, it is essential to benefit from education and media. This article explores the studies related to European Citizenship and the educational agenda behind it.

Keywords: European identity, European Union citizenship, European citizenship education

GİRİŞ

Vatandaşlığa ilişkin olarak yapılan tanımların genelinde, devlet ile birey arasındaki ilişkiler dikkate alınmaktadır. Ancak vatandaşlık kavramının politik, sosyal, ekonomik ve küresel gelişmelere bağlı olarak ülkeden ülkeye değiştiği gözlenmektedir. Örneğin demokratik ülkelerde devlet otoritesine bağlı edilgen vatandaşlık anlayışının yerine katılımcı ve aktif vatandaşlık almış durumdadır. Ayrıca günümüz vatandaşlarının bir ülkeye bağımlılıklarının da azaldığı gözlenmektedir. Bu durumda gelişen iletişim ve ulaşım teknolojisi çok etkili olmuştur. Çünkü küreselleşme ve ülke birliklerinin artmasına paralel olarak insanlar, birden çok ülkeyle iletişim kurar duruma gelmiştir. Bu yüzden, vatandaşlık sadece yerel bir kavram olmaktan çıkmış, evrensel düzeyde bir anlam kazanmıştır. Özellikle 1990'lı yıllarda çeşitli vatandaşlık türlerinden sıkça söz edilir olmuştur. Mobil vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık ve dünya vatandaşlığı bunlardan sadece birkaçıdır. Bunlara Avrupa Birliği (AB) vatandaşlığı da eklenebilir. Alanyazında bu kavramla; Avrupa farkındalığı, Avrupa boyutu ve Avrupalılaştırma, Avrupalılık ve Avrupalı kimliğinin benzer anlamlarda kullanıldığına da tanık olunmaktadır. Bu bağlamda makalede öncelikle "Avrupalı kimliği ve AB vatandaşlığı nedir?" sorusuna yanıt aranacaktır. Ayrıca AB vatandaşlarını yetiştirmede neler yapıldığı irdelenecektir.

AVRUPALILIK KİMLİĞİ VE AB VATANDAŞLIĞI

Avrupalılık kimliği

Vatandaşlık gibi onu besleyen kimlik kavramı da üzerinde çok tartışılan bir konudur. Aynı tartışma, AB vatandaşlığı gibi Avrupalılık kimliği üzerinde de gerçekleştirilmektedir. Antlaşma metinleri, gençlik ve eğitim programları incelendiğinde hatta ortak sembollerin üretilmesi ve bir medya kurma çabası göz önüne alındığında AB bünyesinde bir “Avrupalılık kimliği” oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Günümüzde çoklu vatandaşlık gibi çoklu kimliklerin varlığı, bir başka deyişle çok sayıda kimliğe sahip olunabildiği ve koşullara göre bu kimliklerin eş zamanlı olarak kullanılabilirdiği görülmektedir. Ancak bir başka tartışma da, ulusal kimliklerle Avrupalılık üst kimliğinden hangisinin öncelikli olduğu konusunda yoğunlaşmaktadır (Çilingir, 2007, s.45). Kimilerine göre AB’nin politik bir bütünleşme amacıyla kendine özgü bir kimlik yaratma çabası, meşruiyet sorunundan kaynaklanmaktadır. Bu anlamda Avrupalılık kimliğinin, Birliğin daha demokratik ve meşru bir zemine oturması için kurulmak istenen bir yapı olduğu söylenebilir. Ayrıca bunlara, gerek Maastricht Antlaşması’ndan (1992) beri kurucu antlaşmalarda yer alan birlik ve vatandaşlığa ilişkin kararlar gerekse 1980’lerden beri gelişmekte olan aday ülkelerin demokratikleştirilmelerini destekleme çabalarını da eklemek yerinde olur.

Kıta Avrupası yıllardır tarihi, coğrafyası ve çeşitli kültürel özellikleriyle tanımlanmaktadır. Avrupalılık kimliği, AB kurulmadan önce modernleşmeyi temsil etmiş 1950’lerden sonra da AB bünyesindeki bütünleşme süreciyle yeniden şekillenmiş ve daha da güçlenmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında hukukun üstünlüğüyle hümanizme dayalı uygarlık ve kültür projesi olan AB düşüncesi, birçok kişi tarafından bir efsane olarak görülmüştür. Ancak çeşitli Avrupa devletleri arasında yapılan antlaşmalarla bu proje, ortak değerlerin oluştuğu ve şekillendiği uluslar ve kültürlerarası bir bütünleşme çalışmasına dönüşmüştür (Mayer ve Palmowski, 2004, s.592).

Bir eylemsellik olarak Avrupalılık yolunda ilerlemek, Avrupalılaşmak olarak ifade edilebilir. Bu kavramın demokratikleşmek ve batılılaşmak gibi anlamlar için de kullanıldığı görülmektedir (Buhari, 2009, s.99). Avrupalılaşma kavramının, modernleşme dışında üye ve aday ülkelerin politik ve ekonomik yapılarında gerçekleşen değişimi de ifade ettiği gözlenmektedir (Yazgan, 2013, s.136). Dar anlamıyla Avrupalılaşma, AB anayasası ve politikalarının benimsenmesi ve uygulanması anlamına gelmektedir. Bu kapsamda Birlik; politik konular, parti sistemleri, yerel yönetimler, mülteci politikaları ve vatandaşlık konularında bir baskı oluşturmaktadır. Geniş anlamıyla Avrupalılaşma tanımı kimlikleri de etkilediğinden süreç, sadece politik düzenlemeleri değil, kültürel ve sosyal yapıyı da şekillendirmektedir. Bu kapsamda ortak sembol ve değerlerin benimsenmesiyle yaşanan değişiklikler, eylemsel olarak Avrupalılaşmak olarak adlandırılmaktadır. Politik ve kültürel ortaklık,

zaman zaman kültürel ve doğal sınırların da tartışılmasına yol açmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak Avrupalılık kimliğinin hem tarih, coğrafya ve kültür alanında bir ortaklığı, hem de anayasal, kurumsal ve hukuki bir birlik-teliği ifade ettiği söylenebilir.

AB ile aday ülkeler arasında karşılıklı bir çıkar ilişkisinin olduğu görülmektedir. Avrupalılaşıma çabasındaki aday ülke ve toplumların bu sürece, kendi çıkarları açısından baktıkları gözlenmektedir. Bu nedenle çıkarlarını ve bu doğrultuda kimliklerini de yeniden tanımlamaktadırlar. Avrupalılaşıma; sosyalleşme ve ortaklaşa öğrenme yoluyla devlet ve vatandaşların Avrupalı anlayış, değer, norm ve politikaları içselleştirerek yeni kimliklere sahip olmaları biçiminde tanımlanabilir. Avrupalılaşımanın, üye/aday devletler tarafından bütünleşme hareketinin getirilerine paralel olarak tercih edilen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü gümrük birliğiyle başlayan ve ekonomik-parasal birliğe uzanan bütünleşme hareketi, ortak politikaların getirdiği yeni düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Böylece üye devletlere tek başlarına başa çıkamayacakları konularda etkili işbirliği ve maliyet üstünlükleri sunulmaktadır. Bu nedenle Avrupalılaşımayı sadece AB'nin değil, aday ülkelerin de istedikleri gözlenmektedir (Yazgan, 2013, s.134). Demokratikleşme ve serbest piyasa ekonomisine uyum çalışmaları nedeniyle üye ülkelerin de Avrupalılaşıma süreci yaşadıkları söylenebilir. Avrupalılaşımanın içeriğini oluşturan Avrupa ve Avrupalılık konularının halen yaşanmakta olan dinamik bir süreç olduğu gözlenmektedir (Yazgan, 2013, s.135; Çilingir, 2007, s.45). Bir başka deyişle üye ülke vatandaşlarının da halen Avrupalılaşıma sürecinde oldukları söylenebilir.

AB vatandaşlığı

Özellikle 1990'lı yıllardan başlayarak Avrupalılaşıma ve AB vatandaşlığı kavramlarının çok tartışılmasının nedeni, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) egemenliğindeki Doğu Bloğunun dağılması ve arkasından AB'ye aday ülkelerin artmasıdır (Yazgan, 2013, s.134). Birlik, 1950'lerde ekonomi ile başladığı bütünleşme sürecine 1970'lere değin yine aynı öncelikle devam etmiştir. Ancak kamuoyunun AB'ne desteğini sağlamak için heyecan verici bir değişim gerekmiştir (Çilingir, 2007, s.45). Bunu sağlayan amaç değişikliği, Avrupa Birleşik Devletleri ve AB vatandaşlığının oluşturulması yönünde gerçekleşmiştir. Gerçekte Avrupa çapında devletleşme düşüncesi çok eskilere dayanmaktadır. Bunun temel nedeni, birçok savaştan kaynaklanan ve acılarla dolu Avrupa tarihinden ders çıkarılarak gelecekte yaşanabilecek bu tip felaketlerin önlenmesi isteğidir. İnanç ve milliyet vb. farklılıklardan kaynaklanan yıkıcı savaşımlara karşı, Avrupalılık kimliği bir çözüm olarak düşünülmüştür. Ancak Avrupalılığın bir üst kimlik olarak kendini uzun süre yaşatabilmesi, üyelerin bu konudaki duyarlılıkları ve yine kendi dışlarındakilere yönelik barışçı yaklaşımlarına bağlıdır (Burçoğlu, 2005, s.16). II. Dünya Savaşı sonrasında yıkıma uğramış olan Avrupa, ABD'nin Marshall yardımlarıyla ekonomi temelinde ayağa kaldırılmaya

çalışılmıştır. ABD'nin Avrupa'ya yardım eli uzatmasının asıl nedeni, SSCB ve oluşturduğu Doğu Bloku karşısında müttefik oluşturabilmektir. Bu bağlamda 1950'lerde AB'nin kuruluşundan başlayarak ABD'nin, tüm kıta ülkelerini AB bünyesinde toplama amacı güttüğü görülmektedir. AB'nin geçmişte olduğu gibi bugün de kimi Avrupa ülkelerine üyelik teklifi götürmesinin temelinde bu düşünce yatmaktadır. 1989 Berlin duvarının yıkılması ve arkasından Doğu Blokunun çözülmesi, ABD'ye SSCB karşısında bütün Avrupa'yı birleştirme fırsatı yaratmıştır. Böylece SSCB güdümünden kurtulan ülkelerin hemen AB ve NATO'nun etki alanına girmesi istenmiştir. Maastricht ve Kopenhag antlaşmalarının 1990'ların başına rast gelmesinin temel nedeni, Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin bağımsızlıklarını elde etmeleriyle AB'ye üye olmalarını teşvik etmektir. Böylece tarihindeki en büyük genişleme hareketine sürüklenen Birlik, bütünleşme ölçütlerini netleştirmek zorunda kalmıştır.

Kopenhag Antlaşması'nda (1993) belirlenen bütünleşme ölçütleri *politik, ekonomik ve uyum* başlıklarını taşımaktadır. Üyelik için zorunlu koşul kabul edilen politik ölçütler demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan haklarına saygı ve azınlıkların korunmasıdır. Ekonomik ölçütler ise rekabete dayalı piyasa ekonomisinin varlığını içermektedir. Bunları izleyen uyum ölçütleri de AB'nin aldığı karar ve yasalara uyum sağlamayı kapsamaktadır. Tüm bu ölçüt ve politikaların son yıllarda Avrupa Anayasasına dayalı olarak AB vatandaşlığı kavramında birleştirildiği görülmektedir. AB vatandaşlığının temel taşları olan Kopenhag ölçütleriyle aktif ve demokratik vatandaşlığın oluşturulması amaçlanmıştır. Böylece Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin demokrasiye geçişleri desteklenmiştir. Bu bağlamda bütünleşme ölçütlerinin Avrupalılaştırmanın da temel araçları oldukları söylenebilir.

Politik birlik konusundaki en önemli gelişme, Maastricht Antlaşması (1992) ile ortaya çıkmıştır. Bu antlaşmayla ilk kez gündeme getirilen AB vatandaşlığı kavramı, o ana kadar ekonomiyi önceliğe alan Birliğe yeni bir boyut kazandırmıştır. Böylece AB bir vatandaşlık kurumu oluşturarak odağına özgürlük, güvenlik ve adalet kavramlarını yerleştirmiştir (EU, 2010; Kostakopoulou, 2013). AB vatandaşlığı kavramı, Birliğin evrensel değerlere dayanma iddiasında olan politik bir kimlik kazanmaya çalıştığının göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Aslında AB vatandaşlığı kavramının, kuruluşundan bu yana Birliğin gündeminden hiç düşmediği söylenebilir. Ayrıca adı vatandaşlık olarak anılmamakla birlikte vatandaşları etkileyen çeşitli kararlar alındığı da görülmektedir. Bunlara 1963'te ortaya atılan vatandaş ve işçilerin serbest dolaşımı gibi çeşitli kararlar örnek olarak gösterilebilir. Birliğin günümüzde de AB vatandaşlığını tanıtmaya ve güçlendirme çalışmaları bulunmaktadır. Bunlardan, üyelikten kaynaklanan kağıt üzerindeki vatandaşlığın yeterli görülmediği anlaşılmaktadır. Bu yüzden AB vatandaşlığını, başta üye devlet vatandaşlarının özümsemeleri için çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Örneğin öncelikle işçiler için düşünülen dolaşım ve yerleşme serbestliğinin Avrupa Adalet Divanı tarafından daha da genişletildiği görülmektedir (Jacobs, 2007, s.592).

Birlik bünyesinde AB vatandaşlığı oluşturularak kurumsal olarak ulus devleti aşan üst düzeyde bir etkileşim boyutuna ulaşılmak istenmektedir. Bu anlamda kıta Avrupasının, devletleşmeye doğru ilerlediği görülmektedir. Benzer sosyal ve politik haklara sahip bu vatandaşlar, artık AB ülkesi ve devletinin uluslarını oluşturmaktadır. Üye ülkelerin vatandaş temsilcilerinden oluşan uluslar topluluğu konumundaki bir parlamento da bulunmaktadır. Böylece her üye seçmenin, isteklerini parlamentoya yansıtılabildikleri söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında parlamentoda oluşan isteğe hukuki bir kimlik kazandırmak amacıyla bir AB vatandaşlığının oluşturulmaya çalışıldığı düşünülebilir. Bir ülke AB ile bütünleştiğinde Avrupa devletinin bir parçası olmakta ve karar sürecine katılmaktadır. Dolayısıyla geleneksel egemenlik anlayışı değişmektedir. Ulusal egemenliğin de tamamen ortadan kalkmadığı görülmektedir. Çünkü Birliği oluşturan ülkelerin kültür çeşitliliklerine, kimliklerine de saygı gösterilmesi ilkesi temel alınmıştır (Mayer ve Palmowski, 2004, s.592).

AB gibi çok üyeli ülke birlikleri, vatandaşlık kavramının daha da genişlemesine yol açmıştır. Çeşitli Birlik kaynaklarına göre (EU, 1997, s. 84) AB vatandaşlığı kavramından da aktif vatandaşlık anlaşılmaktadır. Avrupa toplumlarının ya da vatandaşların bütünleşmesi, ancak aktif vatandaşlar yetiştirme kapasitesine bağlıdır. Böylece AB vatandaşı, Birliğin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarını izleyen birey olarak tanımlanabilir. AB, Avrupa bütünleşmesi için her üyeye ilişkin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel temelleri tanımlayarak Avrupa anayasasını oluşturmaya çalışmaktadır (Mayer ve Palmowski, 2004, s.587). Kopenhag Antlaşması'yla belirlenmiş olan bütünleşme ölçütlerinin de bunlara paralel oldukları görülmektedir. Avrupa devleti için öngörülen bu boyutların AB vatandaşlığını beslediği söylenebilir. AB vatandaşlığını anlamak için onu besleyen alt boyutları ele almak yararlı olabilir.

AB vatandaşlığının politik boyutu

AB vatandaşlığının politik boyutunda, Birliğin politik geçmişi ve kazançlarıyla işleyiş, yapı ve süreciyle uygar toplumun işlevselliği, demokratik değerler ve insan hakları yer almaktadır (EU, 2004). Politik boyutun, haklardan yararlanma ve demokratik karar vermeye katkıda bulunma niteliklerini kapsadığı görülmektedir.

Politik boyutun hukuksal temellerini Birlik kazanımları ve Anayasası oluşturmaktadır. Ayrıca üye ülkeler arasında gerçekleştirilen çeşitli antlaşmalar, özellikle Maastricht ve Lizbon Antlaşmalarının AB vatandaşlığını şekillendirmede etkili oldukları görülmektedir. Çünkü Maastricht Antlaşması'nın önemini artıran kararlar arasında AB vatandaşlığı da bulunmaktadır. Diğer kararlar arasındaysa ortak politikalar, AB kavramı, ekonomik ve toplumsal uyum, yeni örgütsel düzenlemeler, işbirliği, ekonomik ve parasal birlik yer almaktadır. Vatandaşlık düşüncesi, AB'nin üyeler arasındaki ortak politikalarının bir sonucudur. Böylece benzerlikler öne çıkarılarak oluşturulan kimlikle işbirliği artırılmaya çalışılmaktadır (EU, 2013b). Kurucu antlaşma ola-

rak görülen Maastricht Antlaşması'yla vatandaşlık hakları güvence altına alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında AB'yi tanımlayan ve devleti kuran antlaşmanın vatandaşlığı da şekillendirdiği söylenebilir. Maastricht Antlaşması'na göre AB vatandaşlığı, üye devletlerin her vatandaşı tarafından kazanılan ve ulusal vatandaşlığı tamamlayan üst vatandaşlıktır. Bu statünün bireye sağladığı haklar ise şöyle sıralanabilir (EU,1992; EU, 2013a; EU, 2013b);

- Avrupa Parlamentosu seçimlerinde ve yerel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı
- Başka bir üye devlette ikamet eden Birlik vatandaşlarının o devletin vatandaşları ile aynı koşullar altında seçme ve seçilme, belediye seçimlerinde aday olma hakkı
- Avrupa Parlamentosu'na dilekçe verme ve Avrupa Ombudsmanı'na başvurma hakkı
- Serbest dolaşım, çalışma ve yerleşme hakkı
- Her üye devletin diplomatik ve konsolosluk korumasından yararlanma hakkı
- Kültürünü koruma ve geliştirme hakkı
- Yasalar önünde eşitlik hakkı
- AB'nin sosyal güvenlik hizmetlerinden eşit bir biçimde yararlanma hakkı
- Eğitim hakkı
- AB'nin resmi dillerinden birinde herhangi bir Birlik kurumundan yanıt alma hakkı
- Avrupa Parlamentosu, Avrupa Komisyonu ve Konseyi belgelerine erişim hakkı

Yukarıda sıralanan hakların; hareketlilik, etkileşim, iletişim, kültürel farkındalık, vatandaşlık haklarına duyarlılık gibi ikincil etmenlerle beslenmediği sürece eksik kalacağı söylenebilir. Bu nedenle Birlik tarafından özellikle AB eğitim program ve projeleri için söz konusu etmenler bir öncelik olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yukarıdaki hakların demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi ilkelerle de bağdaştığı görülmektedir. Bilindiği gibi bunlar Kopenhag Antlaşması'ndaki politik ölçütlerin ta kendisidir. Bu durumda Birliğin üye devlet halklarını bütünleştirerek AB vatandaşlığı yaratmayı; demokrasi, hoşgörü, kültürel farkındalık, yabancı dil, hareketlilik vb. değer ve becerilerin geliştirilmesiyle sağlamayı amaçladığı belirtilebilir.

Lizbon Antlaşması yukarıda belirtilen hakları genişletmiş ve AB vatandaşlığını güçlendirmiştir (EU, 2010). Bu antlaşma, AB vatandaşlığına, halkın katılımı ve vatandaş girişimine dayanan yeni bir biçim kazandırmıştır. Buna dayalı olarak Birliğin, vatandaşların katılımcı ve etkili bir yapıya kavuşmasını önemseydiği söylenebilir. Birçok eğitim program ve projesinin aktif vatandaşların yetiştirilmesini amaçlamasının nedeni de bu olsa gerektir. Böyle-

ce kurucu ve anayasal antlaşmalarda olduğu gibi eğitim, gençlik ve kültür gibi alanlardaki çalışmalarla da ortak kimliğin oluşturulmasına çalışıldığı söylenebilir (Çilingir, 2007, s.45).

Tüm üye ülke vatandaşlarının AB vatandaşlığı haklarından, eşit bir biçimde yararlanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bunun için eşit ve kolay erişim alt yapısı oluşturulmaktadır. Bu haklarla Birliğin, üye ülke vatandaşlarına ulus üstü eşitlik alanı yaratmaya çalıştığı görülmektedir. Bunun temel nedeni, Maastricht Antlaşması'yla resmi ve kurumsal olarak da AB vatandaşlığı oluşturulmaya çalışılmasıdır. Böylece Avrupa devletine, Avrupa ulusu yaratılmaya çalışılmaktadır (Mayer ve Palmowski, 2004, s.592).

Günümüzde milyonlarca AB vatandaşı, ilgileri doğrultusunda Avrupa Komisyonunun çalışmalarından yararlanabilmektedir. Komisyon ise, AB Antlaşması ile sağlanan vatandaşlık haklarının üye devletler tarafından uygulanmasını izlemektir (EU, 2008). Birliğin bu hakların tüm üye ülkelere yaygınlaştırılarak uygulanması beklentisi, vatandaşların hakları konusunda bilinçlenmeleri için yapılan çalışmalarla güçlendirilmektedir. AB, bir taraftan hakların yaygınlaşmasını sağlamaya çalışırken diğer taraftan kağıt üstünde kalmaması için çalışmalar yapmaktadır. Bunun için özellikle vatandaşların katılımı önemsenmektedir. Bu çalışmalarla AB vatandaşlarının fikir, endişe ve beklentileri dikkate alınmaktadır. Hakların kullanımını kolaylaştırmak için çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu amaçla teknolojiye yararlanılarak bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bunun için telefon ve İnternet ağlarının (<http://ec.europa.eu/youreurope>) oluşturulduğu görülmektedir. Vatandaşlık haklarının her zaman ve her ortamda kullanımını kolaylaştırmak üzere Birliğin, bir web sayfası hazırladığı ve onların sorularına yanıt vermeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu haklar kapsamında bir vatandaşın herhangi bir AB üye devletinde ihtiyaç duyabileceği seyahat, çalışma-emeklilik, konaklama, eğitim, sağlık, alış-veriş, aile konularında öneri çizelgesi oluşturulduğu görülmektedir (EU, 2010, s.22). Böylece Birliğin AB vatandaşlığı haklarının kullanılmasını kolaylaştırarak teşvik ettiği söylenebilir. Hakların kullanımına yönelik olan “youreurope” sitesi incelendiğinde vatandaşların herhangi bir ülkede haklarını kullanmaları için bireysel destek almalarına alt yapı oluşturulduğu gözlenmektedir. Örneğin kendi ülkesi dışındaki üye bir ülkede otomobil satın almak isteyen AB vatandaşlarına “Sizin Avrupalılarınız” web sayfasından bireysel olarak destek sağlanmaktadır (EU, 2015). Ayrıca Eurobarometre veri tabanında vatandaşlık haklarının kullanımına ilişkin çeşitli araştırmaların bulgularına yer verilmektedir (EC, 2013, s.27). 2013'ün Avrupa Vatandaşlığı Yılı kabul edilmesinin nedeni, vatandaşlık hak ve politikalarının izlenmesi ve günlük yaşamda dahi AB vatandaşlığı farkındalığıyla hareket edilmesinin sağlanması olarak açıklanmıştır (EU, 2010, s.22).

AB vatandaşlığının sosyal boyutu

AB vatandaşlığı kurumsal olarak her vatandaşa her üye devlette özgürce ve eşit bir yaşam sağlamaktadır (Mayer ve Palmowski, 2004, s. 592). Bu vatandaşlığın sosyal boyutunda sosyal dışlamaya karşı çıkmak, azınlık haklarına saygı, kadın erkek eşitliği, bilgi toplumu için eğitim ve ırkçılığa karşı olmak gibi özellikler yer almaktadır (EU, 2004). Sosyal boyutun, ortak saygı ve anlamayı kapsayan özellikler içerdiği görülmektedir. Ancak özellikle eşitliğin öne çıkarıldığı gözlenmektedir.

Bütünleşik bir yapı olan Birlik için ayrımcılığın en önemli tehlikelerden biri olduğu söylenebilir. Nitekim Maastricht Antlaşması'nda, AB vatandaşlığı haklarından eşit yararlanmanın önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Aynı antlaşmanın milliyet temelinde ayrımcılık yapılmasını yasaklaması da (EU, 2013a) bunun bir kanıtı olarak görülebilir. Bu nedenle çeşitli eğitim projeleri için AB'nin ayrımcılıkla mücadeleyi öncelikli koşullar arasına koyduğu gözlenmektedir.

1990'larda SSCB ve Doğu Blokunun da dağılmasıyla dünya çapında milliyetçilik eğiliminde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Doğu Blokunun dağılımadaki en önemli etmenlerden biri olarak ortaya çıkan milliyetçiliğin çevre ülkelere de yayıldığı görülmüştür. Üye devletlerde artan ve ırkçılığa evrimleşen radikal milliyetçilik ise AB için önemli bir tehdit oluşturmuştur. Bu nedenle Birlik, bütünleşmenin önünde büyük bir engel olarak değerlendirdiği ırkçılıkla mücadeleyi, önemli bir uğraş alanı olarak görmüştür. İzleyen yıllarda düşmanca, rekabetçi milliyetçilikteki düşüşe dayalı olarak üyelerin aralarındaki sorunların azalması, AB'nin ciddi başarıları arasında sayılmıştır. Günümüzde ulusal kimlikler halen önemli olmakla birlikte Birlik içindeki bütünsel işleyişte bir engel olmaktan çıkmıştır. Sonuçta milliyet gerekçesiyle ayrımcılık yapılmaması ilkesi, AB hukukunun temelini oluşturmuştur (Mayer ve Palmowski, 2004, s. 591).

Üye ülkelerin kendi aralarındaki politik bütünleşmeyi sağlamaya yönelik çalışmaları, halen sürdürdükleri görülmektedir. Politik bütünleşme ancak vatandaşların AB ölçüt ve değerlerini içselleştirme ve uygulamalarıyla gerçekleşebilir. Sözü edilen değerleri Collins (1998, s.396); başkalarının kültürlerine saygı duyma ve ırk, cinsiyet ve bölge ayrımcılığına karşı çıkma biçiminde sıralamaktadır.

AB vatandaşlığının kültürel boyutu

AB vatandaşlığının kültürel boyutunda kültürlerarası deneyim, Avrupa kültürel mirası, kültürel, farklılıklara saygı ve küreselleşmenin izlenmesi gibi özellikler yer almaktadır (EU, 2004). Kültürel boyutun ağırlıklı olarak görüş ve değerlerden oluştuğu söylenebilir. Kopenhag Antlaşması'nda belirlenen bütünleşme ölçütlerinin Avrupalılık değerleri olarak da dikkate alındığında demokrasi, insan hakları, hukukun üstünlüğü ve serbest piyasa ekonomisi

gibi değerler, AB'nin dönüştürücü gücü olarak görülmektedir (Buhari, 2009, s.112). Bu değerlerin ülkeleri ortak bir paydada birleştirmeye yönelik oldukları söylenebilir.

Ekonomi temelinde kurulan AB, kültürel kimliklerin de anlamlı ve bileşik bir aracı haline gelmiştir. Bu gelişme, küreselleşme çağında tehlikede olduğu düşünülen Avrupa kültürel kimliklerinin korunması çabasından kaynaklanmıştır. Çünkü Birliğin kültürel değerleri koruma çabasının, ulus üstü düzeyde bir uyuma yol açması beklenmiştir. Nihayet Avrupalılık kimliği oluşturmak için diğer, ulusal ve kültürel kimliklerden onları farklı kılmak için çeşitli yollar denenmiştir. Alt kimlikler üstünde ortak kimlik oluşturmak için Avrupa halklarının diğerlerinden farklı yönleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca kendi aralarındaki benzerlikler, ortak değerler belirlenmiştir. Ortak kurum ve normlar aracılığıyla, Birlik kimliğinin oluşturulmasına yönelik adımlar, AB vatandaşlığı kimliğini de biçimlendirmiştir (Mayer ve Palowski, 2004, s.590).

Ash (2007, s.1)'e göre AB, özellikle soğuk savaş sonrasında (1989 SSCB'nin dağılması) yeni bir vizyon oluşturma gereğini hissetmiştir (Akt: Yazgan'ın (2013). Kurucu antlaşmalardaki Birliğin amaçlarını belirten kararlarda ortak değerlerin varlığına vurgu yapılmaktadır. Bu amaçla özeleştiriyeye dayalı, özgürlük, barış, hukuk, refah, çeşitlilik ve dayanışma temelleri üzerine kurulu ortak bir Avrupa vizyonunun geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Avrupa ulusu ve vatandaşının kimliği, geçmişteki olumsuzluklar ve “öteki”nden korku değil, dayanışma temelinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Ortak değerler arasında; eşitlikçi davranmak, hoşgörülü olmak, farklı değer ve düşüncelere, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmak, kamusal hayatın demokratik ve şeffaf özelliğini derinleştirmek vardır. Ayrıca kültürü geliştirmek, öğrenme ve sosyal ilerlemeye açık bir kıta olarak kalmak, çevrenin korunması ve geliştirilmesi için çaba harcamak Avrupalılık değerleri olarak görülmektedir. Diğer değerler arasında dünyada barış, adalet ve dayanışma yolunda çabalamak, kendi ulusal kimlik ve tarihleriyle gurur duymak, giderek yakınlaşmak ve “farklılık içinde birleşmek” sayılabilir (Çilingir, 2007, s.45).

Avrupa Komisyonu AB çapındaki Avrupa değerlerinin, ortaklığı artırma amacı için kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Eğer Avrupa bütünleşmesi gerçekleştirilmek isteniyorsa insanların destek ve katılımı sağlanmalıdır. Sözü edilen değerler arasında özgürlük, demokrasi, hoşgörü ve dayanışma anahtar konumundadır. AB vatandaşlarına kazandırılması gereken kimliğin en önemli elemanları, Avrupa halklarının kökeni ve kültürüne dayanan bu değerlerdir. Ancak genişleme hareketi değerlerin ve kimliklerin de çeşitlenerek artması anlamına gelmektedir. 2000'li yıllarda Orta ve Doğu Avrupa yönünde görülen genişleme buna bir örnek oluşturmaktadır. Bu nedenle vatandaşlığa temel oluşturacak değerlerin, üyelere ilişkin tüm kültürlerin merkezinde yer alması gerekir. Dolayısıyla çok kültürlü Avrupa'nın “daha çok

kültürlü” bir yapıya dönüşme olasılığının bulunduğu görülmektedir (Barnett, 2001, s.410). Bu nedenle eğitim sürecinde Avrupa’daki ortak değerlerin öne çıkarılması beklenmektedir.

Avrupalılık kimliği kavramı pek çok tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Avrupayı Avrupa yapan değerlerin, bir bütün olmadığı çeşitlilikler içerdiği ileri sürülmektedir. Bazı araştırmacılar ise çeşitliliğe rağmen tüm Avrupa’da paylaşılan tarihi bir mirasın, sosyal, kültürel ve politik değerlerin var olduğunu iddia etmektedirler. Tarihi mirası şekillendiren etmenler arasında dini miras ve aydınlanmanın rasyonel mirası bulunmaktadır. Bunlara politik mücadeleler sonucu ortaya çıkan demokrasi, hukukun üstünlüğü ve sosyal değerler de eklenebilir. Avrupalılığın en etkin temsilcisi AB olarak görülürse, bu birliğin üzerinde en fazla durduğu değerlerin de Avrupalılık değerleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunlar demokrasi, pazar ekonomisi ve sürekli barıştır. 1990’lı yıllarda politik bir kimliğe bürünen AB projesi, üzerine aldığı Avrupa kimliği, Avrupa değerleri ve Avrupalılık gibi kavramlara kamuoyundan gelecek desteği sağlayamadıkça, ne yazık ki hedeflerine ulaşmaktan bir hayli uzakta olacaktır (Ercan ve Ercan, 2015, s.418). Bunun için eğitim önemli bir görev üstlenmektedir.

AB vatandaşlığının ekonomik boyutu

AB vatandaşlığının ekonomik boyutunda tek pazara hazırlık, mesleki yeterlik ve ekonomik süreçte azınlıkların da eşit koşullarda yer almasına vurgu yapılmaktadır (EU, 2004). Azınlıkların diğer vatandaşlar gibi eşit haklara sahip olmasını istemek, sosyal boyutu da ilgilendirmektedir. Ekonomik boyutun, AB vatandaşları için kısaca kendine yetme ve çalışma sorumluluğu kazandırma amacı güttüğü söylenebilir.

Kopenhag antlaşmasına göre, ekonomi alanında işlevsel bir piyasa ekonomisinin varlığı kadar, AB içindeki piyasa güçleri ve rekabet baskısı ile baş edebilme kapasitesi de önemlidir. Bunun için Birliğin ekonomik sektörler içindeki insani sermayeyi de besleyen AB vatandaşlarını, yukarıdaki ölçütlere uygun olarak yetiştirme yönünde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda serbest piyasa ekonomisi, rekabet ve girişimcilikle bunlara uyumlu vatandaşların eğitiminin önemine dikkat çekilmektedir. Ayrıca eğitim gibi girişimciliğe yönelik araştırmaların da çeşitli fonlarla desteklendiği gözlenmektedir.

AB, politikalarını gerçekleştirmelerine hizmet edecek projeleri desteklemektedir. Ayrıca son zamanlarda proje önceliklerini birkaç yıllık programlarla açıklamaktadır. Sözü edilen programların, Birliğin bütünleşme ölçütlerinde de vurgulanan amaçları gerçekleştirmeye yönelik oldukları anlaşılmaktadır. Bu programların ortak yanlarından biri de, AB vatandaşlığına yönelik çalışmaların genelde öncelikli destekler arasına alınmasıdır. 2010 hedeflerinden sonra 2013 yılında 2020 hedefleri açıklanmış durumdadır. Bu hedeflerde 2009 ekonomik krizinin etkisi açıkça görülmektedir. 1 Ocak 2014’te yürür-

lûge girmiş olan yeni nesil AB araştırma ve yenilik programlarının ismi "Horizon 2020 (Ufuk 2020)" olarak belirlenmiştir. Avrupa'nın küresel rekabet edebilirliğinin sürdürülebilmesini amaçlayan Horizon 2020'nin, Avrupa'da büyüme ve yeni istihdam yaratmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Söz konusu program kapsamında, AB bütünleşmesine hizmet edecek; uyum, eğitim, gençlik, spor, rekabet, vatandaşlık ve küresel Avrupa konularında çalışmaların destekleneceği bildirilmektedir. Özellikle toplumsal sorunlara, Birliğin politik hedeflerini güncelleyerek çözümler üretilebileceği öngörülmektedir (BSTBABDİGM, 2013).

AB VATANDAŞLIĞI EĞİTİMİ

Özellikle Batı toplumlarında 18. ve 19. yüzyıllarda ulus devletler için ulus-kurma projeleri, vatandaşlık eğitimini etkilemiştir. "Disiplinli, çalışkan işçi", "sadık asker" ve "tutarlı, yönetilebilir bir topluluk oluşturma" amaçları, ulus-devletlerin okul sistemleri ve eğitim programlarının merkezine oturmuştur. Örneğin "sadık bir ulus" yaratmak için eğitim programlarının odağına, ulusal kurumlar, tarih ve kültür (gerçek ya da hayali) konulmuştur. Ancak dış dünyadaki öteki toplum ve kültürler göz ardı edilmişler veya kötülenerek ulus oluşturmaya katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bir başka deyişle öteki kavramı, biz kimliğini yaratmak için kullanılmıştır. Ulus devletlerde devlete bağlılık, vatandaşlık eğitimlerinin en önemli amacı haline getirilmiştir. Ancak, günümüzde ulus-devlet vatandaşlığına küreselleşmeyle ortaya çıkan çeşitli vatandaşlık türlerinin meydan okuduğu görülmektedir. Ulus-devletler için de artık vatandaşların kimlik gelişimi önemli hale gelmektedir. Çünkü bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişme, ulus devletlerin vatandaşlarını kontrol altında tutmalarını sağlayan sınırların aşılmasına yol açmıştır. Nitekim medya, ekonomi, sosyal ve politik alanlardaki etkileşimlerin artması, küreselleşmenin güçlenmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Avrupa'daki vatandaşlar için dünya çapındaki etkinliklere katılım, kimlik oluşumunu etkiler hale gelmiştir. Bu durum ulus-devletlerin eğitim sistemleri üzerindeki kontrollerini de zayıflatmıştır. Artık eğitim politikalarına bölgesel ve küresel güçlerin de müdahale edebildiği bir ortam doğmuştur. Belki de bu eğilimin en somut örneği, uluslararası organizasyonlar tarafından gerçekleştirilen ve çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim sistemleridir. Bunlar arasında OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), UNESCO tarafından gerçekleştirilen Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) bünyesindeki eğitim hizmetleri projesi sayılabilir.

Avrupa'daki ülkelerde tamamıyla birbirine benzer olmayan hatta karmaşık bir eğitim yapısı vardır. Bu bağlamda küresel ve ulusal eğitim politikaları karşılıklı etkileşim içindedir. Avrupa boyutlu eğitim ulusal, ulusal eğitim de Avrupa boyutlu eğitimi etkilemektedir. AB, bunu çeşitli sivil toplum kuruluşlarının desteğini alarak gerçekleştirmektedir. Bölgesel, ulusal ve yerel düzeyde eğitsel politika oluşturma süreçleri, AB bünyesindeki sosyo-

ekonomik politikaların belirlenmesinde en önemli etmenler arasında yer alır duruma gelmiştir. Örneğin Lizbon Zirvesinde (2000) en çok vurgu yapılan konular arasında öğretmen eğitimi alanındaki standartlar yer almıştır. Yine Avrupa Konseyi'nin gündemini belirleyen ve eğitim politikalarını da etkileyen konular arasında; insan hakları ve kültürler arası eğitim, tarih öğretimi, yükseköğretim, dil politikası ve demokratik vatandaşlık eğitimi de yer almıştır. Üye devletlerin zaman zaman bir araya gelerek “Yüksek Öğretim için Bolonya Süreci” örneğindeki gibi eğitim politikaları belirledikleri ve uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Çeşitli farklılıklara karşın AB'nin uluslararası politikaları belirlerken ısrarla vatandaşlık eğitimi üzerinde durması ve bunu kalıcı bir tema haline getirmesi, üye ülkelerin de vatandaşlık eğitimini önemsemelerine neden olmuştur (Keating, Ortloff ve Philippou, 2009, s.147).

Amsterdam Antlaşması'na (1999) ilişkin toplantılarda, Avrupa'nın bütünleşmesinde yer alan insanların bile AB'yi anlamakta güçlük çektikleri belirtilmiştir. Bu nedenle toplumların Birlikle bağını kurabilecek bir kurum olan eğitimden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır (Natterer, 2001). Bu nedenle AB ve halk arasındaki en etkili köprünün eğitim olduğu söylenebilir. Örneğin bazı AB ülkelerinde öğrenciler, çevrenin de etkisiyle farklı ülkeler hakkında kimi ön yargılarla okullara gelebilmektedir. Oysa bütünleşmede derinleşme çabasında olan ülkelerin çocuklara, çevre etkisine girmeden önce ya da olumsuz çevre etkisini gidermesine dönük eğitim vermeleri gerekir. Özellikle önyargıların henüz oluşmadığı ilköğretim aşamasında doğru bilgilendirme, saygı ve uzlaşma gibi değerlere dönük eğitim, toplumların bütünleşmesinde son derece önemlidir. Böylece AB vatandaşlığına küçük yaşlardan itibaren hazırlık yapılabilir. Avrupalılık eğitimi, sosyal yakınlık ilkesine dayalı eğitim yoluyla farklı kültürlerin tanıtılması ve Avrupa değerlerinin kazandırılmasıyla gerçekleştirilebilir. Farklılık içinde birlik anlayışına dayalı olarak Birlik çatısı altında, farklılıkları anlayarak bir amaçta birleşen AB vatandaşlarını yetiştirmek oldukça önemli görülmektedir.

Birlik kapsamında AB vatandaşlığının zaman zaman tartışıldığına tanık olunmaktadır. Ancak kavram üzerinde görüş birliği olduğunu söylemek oldukça zordur. Vatandaşlığa Avrupa boyutu kazandırılarak zaman zaman aktif vatandaşlık tanımlaması yapılmaktadır. Buna karşın politikacıların netleştirmede güçlük çektikleri bu kavrama yönelik olarak eğitimcilerden vatandaşlık eğitimi yapmaları istenmektedir. Eğitimin önündeki bu en öncelikli engel, üye devletlerin yaklaşımlardan da kaynaklanmaktadır. Çünkü onların vatandaş yetiştirme bağlamında Birlik politikalarını uygulamak için çok da istekli oldukları söylenememektedir. Oysa AB vatandaşlığı yeterliklerini eğitim aracılığıyla vatandaşlarına kazandırmaları gerekmektedir. Ancak bir zorunluluk olmamasına karşın her üye ülkede Avrupa'ya ilişkin çeşitli eğitimlerin yapıldığı böylece bütünleşmeye hizmet edildiği görülmektedir. Ayrıca üye devletlerin uygulamakta oldukları ulusal vatandaşlık eğitimini ulusüstü bir yapıda yorumlama ve uygulama güçlükleri bulunmaktadır. Bu bağ-

lamda AB vatandaşlığı eğitimi onlar için hem bir tercih hem de bir uzmanlık gerektirmektedir (Keating, Ortloff ve Philippou, 2009, ss.151-152).

Lizbon Zirvesinde (2000) tartışılan konular arasında aktif vatandaşlık geniş yer tutmuştur. Aktif Vatandaşlık Eğitimi Raporu, yaşam boyunca aktif vatandaşlığı teşvik için Avrupa'daki eğitim uygulamalarını gözden geçirmek için hazırlanmıştır. Böylece aktif vatandaşlığın, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılar tarafından anlaşılır olması sağlanmaya çalışılmıştır. 2008'in Kültürlerarası Diyalog Yılı ilan edilmesindeki temel amaçlardan biri, çeşitliliği öğretmek için eğitimden yararlanmak gerektiği önerisidir. Bu bağlamda diğer kültürleri tanımak için geliştirilmesi gereken beceriler, karşılıklı anlayış ve eşitliği içeren sosyal uygulamalar ele alınmıştır. Ayrıca medyanın merkezi rolüne de dikkat çekilmiştir (Keating, Ortloff ve Philippou, 2009).

AB, demokratik devletler topluluğudur. Demokratik devletlerde politik bir kuruluş olan devletin, 21.yy'da sadece iyi örgütlenmiş olması tek başına yeterli görülmemektedir. Devletler anayasal demokrasilerini güçlendirmele-ri, bağımsız olarak yaşayabilmeleri, etkin olarak yönetilebilmeleri ve gelişebilmeleri için aktif vatandaşlara gereksinim duyarlar. Bu nedenle her kuşağa vatandaşlık eğitimi verilmesi önemli duruma gelmiştir (Ersoy, 2007, s.2). Vatandaşlık eğitimi öncelikle sosyal, ekonomik, kültürel ve politik değişimin vatandaşların yaşamına etkisini kapsamaktadır. Bu yönüyle kimi vatandaşlık bilgi, beceri, davranış, tutum ve yeterliliklerinin edinilmesiyle toplumların bütünleşmesine katkı sağlanmaktadır (EU, 1997, s.84). Bu nedenle, AB kapsamında bütünleşmeye vatandaşlık eğitiminin önemli düzeyde katkısı olacağı düşünülmektedir.

AB vatandaşlığı eğitiminin bir programa yansımada bilgi boyutunda demokrasinin işlevselliği, politik/yasal süreç, Birlik politikalarının etkisi, vatandaşlık hak ve görevleriyle Avrupa'da vatandaşlar konularına yer verilebilir. Tutum/görüş; boyutunda Avrupa değerlerinin kazandırılması özellikle eşitlik, demokrasi, sosyal haklar, insan hakları bağlamında çalışılabilir. Beceri boyutundaysa entelektüel beceriler, eylem becerileri, iletişim becerileri, uyumsuzluklara çözüm becerileri, sorumluluk alma, karar verme ve seçim yapabilme kazandırılabilir. Bunlarla birlikte aktif AB vatandaşlığı için davranış boyutunda sosyal ve politik katılım, en önemli gereklilik olarak görülmektedir (EU, 1997, ss.2-14).

Avrupa Parlamentosu, bütünleşmenin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi için Avrupalılık bilincini yaşama geçirmek üzere ülkeleri desteklemektedir. Maastricht Antlaşması ile tek pazar düşüncesindeki "ortak ve işbirliği içinde hareket" anlayışı vatandaşlığa da bir temel oluşturmuştur. Aynı antlaşmadaki AB vatandaşlığı tanımlamasıyla da eğitimde Avrupalılık boyutu yönünde yoğun bir değişim yaşanmıştır. Buna karşın hiçbir üye ülke aynı eğitim sistemini uygulamak zorunda bırakılmamıştır. Avrupa boyutlu eğitimin, öğrencilere kazandırması gereken çeşitli bireysel, sosyal ve politik beceriler ve değerler bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Dominique, 1999, s.8):

- Özgürlük, demokrasi ve insan haklarını savunmak
- Adaleti savunmak, adil kararlar ve yasal sorumluluklar almak
- Anlamaya isteklilik, antlaşma için hazır olmak,
- Önyargılardan arınmak, Avrupa'daki değişkenliği kabullenmek, farklılığa ve birlikteliğe saygı göstermek, ortaklıklarla ilgilenmek, farklı ilgi ve çıkarılarda uzlaşarak ve uzlaşma bilincini yayarak bir arada yaşamak
- Kendi kültürel kimliğini korumakla birlikte diğer kültürlere açık olmak
- Dünya ve Avrupa barışı ve ekolojik dengesini koruma çabasında olmak
- Devletler arasında üretim sistemleri ve ekonomik alanlardaki işbirliği ve değişimi desteklemek

AB vatandaşlığı kapsamında sık sık Avrupalılık değerlerine sadakatla bağlılık ve dayanışma kavramlarından söz edilmektedir. Avrupa Konseyinde “farklılık içinde birlik” kavramına önemli atıflarda bulunulmuştur. Üye ülkeler özetle barış içinde yaşamak, geniş bir alanda işbirliği ve hoşgörü kapsamında ulusal özelliklerini yaşatmak beklentisi içindedir. Bu yönde üyelerin eğitim sistemleri içinde Avrupa boyutunu ele almaları son derece önemli görülmektedir. AB’ye göre, öğrencilere ortak Avrupa değerlerinin öğrenilmesinde destek olunmalıdır (EU, 1997, s.29). Bu değerlerden özellikle demokrasi, dayanışma ve barışın kazandırılması için daha yoğun çaba harcanması beklenmektedir. Kültürel, mesleki ve dilsel alanda yapılan eğitimin Avrupa’nın bütünleşmesine çok önemli katkısının olacağı düşünülmektedir. Kültürün öğrenilmesi ve öğretilmesine yönelik etkinlikler, Avrupalı ortakların farklı yaşam biçimleri, gelenekleri ve yasalarının öğrenilmesi yoluyla hoşgörünün geliştirilmesine de hizmet etmektedir. Yine AB’nin hareketlilik projeleri, öğretmen ve öğrencilerin farklı kültürel ortamlarda bulunmalarına yöneliktir. Böylece toplumlar arasındaki farklı bakış açılarının keşfedilerek ilişkilerin güçlendirilmesine çalışılmaktadır (EU, 1997, s.59).

Kıtada olumlu bir hava oluşturan Avrupa değerlerinin her üye ülke ve halkları tarafından aynen benimsenmesi ve uygulanması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle uyumu sağlamak için AB’nin bazı girişimlerde bulunması gerekmiştir. Bu da “öteki ile diyaloga” götüreceği eğitim programlarının, bir arada yaşamaya olanak verecek biçimde yapılandırılmasıyla mümkün olabilecektir. Dolayısıyla projelerle üye ülke ve vatandaşlarının işbirliği ve etkileşiminin artırılmasına çalışılmaktadır (Burçoğlu, 2005, s.16). Farklı eğitim sistemleri bulunmasına karşın yine de AB ülkelerinde Avrupalılık eğitiminde başarılı olunabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda Birlik üyesi ülkelerin çoğunluğunda eğitim programları, yerel ve ulusal özellikleri yüceltmekten öte daha uluslararası bir yapı olan Avrupalılık boyutuna doğru kaymaya başlamışlardır. Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda ve İspanya’daki çalışmalar bunlara örnek oluşturabilir.

AB'nin resmi internet sitesinde verilen eğitim belgeleri incelendiğinde küçük yaşlardaki çocuklara birlikte yaşamaya temel oluşturacak değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (EU, 2013c). Birliğin eğitimi önemsemesinin bir göstergesi de, resmi internet sitesinde değerlere ilişkin birçok materyalin kullanıma açılmasıdır. Bunların, farklı AB ülke halklarının bir arada yaşamaya hazırlayacak türde değerlerden oluştuğu söylenebilir.

AB vatandaşlığına temel oluşturan eğitim politikaları

Eğitim politikaları incelendiğinde nasıl bir AB vatandaşlığı tasarlandığı anlaşılabilir. Bunların temel amacı, araştırma ve teknoloji kapasitesini güçlendirerek ekonomik ve sosyal gelişmeyi sağlamaktır (Cansever, 2009, s.224). Öne çıkan amaçlardan biri de, Avrupalılık kimliği oluşturma düşüncesidir. Bu bağlamda üye ülke ve bireyler arasında işbirliği ve dayanışmayı sağlayarak ortak anlayışı özendirme ve Avrupalılık bilincini geliştirmektir. Maastrecht Antlaşmasıyla "Tek Avrupa" kavramı yasallaşmış ve AB eğitim politikalarına yönelik yasal temel oluşturulmuştur (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s.104).

Birçok eğitim politikasının kültürlerarası eğitim ve eğitimi yaygınlaştırma başlıkları altında toplanabileceği söylenebilir. Nitekim Birlik eğitim politikalarını bünyesinde toplayan Yaşam Boyu Öğrenme Programında (YBÖP); politik işbirliği, yenileştirme, dil, bilişim, iletişim teknolojileri ve yaygınlaştırmanın anahtar etkinlikler olarak kabul edildiği gözlenmektedir (EC, 2008). YBÖP'da yer alan ve sosyal bütünleşmeye temel oluşturan kişisel gelişimin anahtar yeterlikleri arasında, çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar, yabancı dille iletişim, teknoloji kullanımı, insiyatif ve girişimcilğe duyarlılık ve kültürel farkındalık yer almaktadır (OOPEC, 2007, s.3).

AB'de çeşitli eğitim politikaları belirlenmesine karşın üye ülkelere eğitim alanında belirli bir model uygulama zorunluluğu getirilmemiştir. Çünkü üyelerin eğitim sistemlerinin aynılaştırılmasından çok uyumlaştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Birliğin, üye ülkeler arasında görüş alışverişinde bulunulan bir forum niteliğinde olduğu söylenebilir. Ülkelerin eğitimin içeriği ve organizasyonu açısından özgür oldukları ancak AB bünyesinde çeşitli işbirliği çalışmaları yaptıkları görülmektedir (Cansever, 2009, s.224; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s.91). AB'nin eğitime ilişkin amaçları, şöyle özetlenebilir (Gültekin ve Anagün, 2006, s.148);

- Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunmak
- Üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimi geliştirmek
- Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmen hareketliliğine destek sağlamak

- Uluslararası ve eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğini geliştirmek
- Üye ülkelerin eğitim sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin paylaşılmasını sağlamak
- Açık ve uzaktan öğretimi yaygınlaştırmak
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, mesleki eğitimi iyileştirmek ve erişimi gözlemek
- Gençleri mesleki ve toplumsal yaşama hazırlamak ve uyumlarını kolaylaştırmak
- Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasındaki işbirliğini geliştirmek

Ekonomik ve politik bütünleşmenin gereği doğrultusunda AB eğitim politikalarında genel olarak, Avrupa ölçeğinde çok dilli ve çok kültürlü bir ortak yaşam alanı ve bu yaşam alanında ortak değerlere ve Avrupa vatandaşlığı bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s.91). AB, farklı kültürlerin yaşatılması ve farklı dillerin desteklenmesi konusunda çalışmalar yürütmektedir. Bu projelerden biri olan CC-WISE (Avrupa'nın Caddelerinde Kültürlerarası Yürüyüş) ile kültürlerarası ve disiplinler arası uygulanabilirliğe sahip bir eğitim modelinin yaşatılması amaçlanmıştır. Proje, AB'ye üye ülkelerin serbest dolaşımı kapsamında öğretmenlerde farklı kültürlere ilişkin farkındalık, hoşgörü ve anlayış oluşturma ihtiyacına temellendirilmiştir (CC-WISE, 2006'dan Akt. Başbay ve Bektaş, 2009). AB son yıllarda İngilizce'nin birçok alanda tek dil olarak egemenliğine karşı çok dilli ve çok kültürlü Avrupa vatandaşlığı kavramını savunmaktadır. Bu bağlamda, AB'nin yabancı dil eğitim politikası tek dilin egemenliğinin önlenmesi çerçevesinde Avrupa vatandaşlarının zorunlu eğitim süresinde kendi anadilinin dışında en az iki farklı dil öğrenmesi olarak şekillenmiştir (Cangil, 2004). Sosyo-ekonomik bütünleşme insanlar arasındaki kültürel ve dilsel iletişimi de artırmıştır (Noorderhaven ve Halman, 2003, s.73). Avrupa boyutlu yeni eğitimde öğretmen adayları ve öğretmenlerin yabancı dil sayesinde öğrencilerle doğrudan bağlantı kurabilir düzeyde dil yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir (Martin ve Fernandez, 2006, s.142).

Eğitim programlarında bütünleşmeye temel olacak biçimde farklılığı anlamaya yönelik eğitim politikalarına yer verildiği görülmektedir (EC, 2008). AB, politika olarak kültürler ve kültürler arası ilişkilerde "hepsi farklı", "hepsi eşit" şeklinde bir anlayışı benimsemektedir. Bu bağlamda eğitimin, bireyleri toplumsallaştırması ve demokrasi ilişkisinin kurulması amaçlanmaktadır (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s.93).

AB eğitim programları, gençlere üye ülkeler arasında bağlantı kurma, ortak anlama ve işbirliği yeteneklerini geliştirme olanağı sunmaktadır (Noorderhaven ve Halman, 2003, s.73). Kültürlerarası farkındalığın bütünleşme için

taşıdığı önemin en somut göstergelerinden biri de 2008'in kültürlerarası diyalog yılı olarak ilan edilmesidir (EC, 2008). Farklı kültürleri ve AB ölçütlerini içeren eğitim programlarının geliştirilmesi önemsenmektedir. Bu kapsamda eğitimde amaçlar belirlenirken Birliğe uyumun göz önüne alınması, uluslararası kurum ve yasaların öğretilmesi istenmektedir. Avrupa Anayasasında AB vatandaşlığı eğitiminde önemli hale geldiği gözlenmektedir.

AB, eğitim politikalarını uygulamak için öğretmenlerden yararlanmak istemektedir. Çünkü AB vatandaşlığını biçimlendiren önemli güçlerden biri öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin de Birlik politikalarını içselleştirecek biçimde yetiştirilmeleri önemsenmektedir. Bu bağlamda onların kültürlerarası eğitim becerileri ve yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi ve kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin AB standartlarında yetiştirilmeleri önemli görülmektedir. Ayrıca yapılacak eğitim program ve projelerinde bunlara öncelik verileceğinin duyurulduğu gözlenmektedir. Bütünleşmeye etkileri yadsınamayacak olan öğretmen adaylarının sosyo-kültürel bir bakış açısı kazanmaları ve yabancı kültürlerle ilişkin farkındalık geliştirmelerine yönelik çeşitli çalışmaların desteklendiği görülmektedir (Martin ve Fernandez, 2006, s.142). Bolonya Deklarasyonu'nda dile getirilen bir diğer konu da AB öğretmen eğitiminde akreditasyondur. Serbest dolaşım çerçevesinde öğretmenlerin bazı ortak niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Böylece onların çok farklı kültürel ve coğrafi ortamlarda görev yapabilmelerine ilişkin uluslararası hareketlilik fırsatları artırılmaktadır. Üye ülkelerdeki öğretmenlerin AB ülkelerinde etkin olarak çalışabilmeleri ve sürekli mesleki olarak gelişmeleri için kaliteli bir hizmet öncesi eğitim gerekmektedir (Cangil, 2004).

Gençleri aktif vatandaşlığa hazırlamada da gerekli yeterliliklere sahip iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle Avrupa Konseyi, demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikler çerçevesi geliştirmiştir. Bu yeterliliklerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimle tüm öğretmenlere kazandırılması amaçlanmaktadır (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s. 100). 2000 yılında AB komisyonu tarafından kabul edilen yaşam boyu öğrenme programıyla Birlik, bireylere öğrenme fırsatları sağlayarak, kişisel gelişimi desteklemeyi; toplumsal bütünleşme için aktif vatandaşlığı güçlendirmeyi, bireylerin beceri ve kapasitesini geliştirerek istihdam olanaklarını artırmayı amaçlamaktadır (Turan, 2005; Cansever, 2009).

Kopenhag Zirvesinde belirtildiği gibi AB'nin rekabet ve piyasa ekonomisine verdiği önem, eğitim politikalarına da yansımıştır. Bu doğrultuda Lizbon sürecinde benimsenen stratejilerden biri, girişimcilik eğitimidir (Ertl, 2006, s.22; Latifaoğlu ve Gerger, 2007, s.2). Buradan AB'nin rekabet ve piyasa ekonomisine uygun bir vatandaş yetiştirme çabasında olduğu anlaşılmaktadır.

AB eğitim politikalarını bünyesinde toplayan kavramlardan birinin de yaygınlaştırma olduğu görülmektedir. Yaygınlaştırma kapsamında; yurt içindeki

göçerler ve kadınların eğitimi, okullaşma oranı, yaşam boyu öğrenme, eğitimde bölgesel farklılıklar, zorunlu eğitim süresi ve her üye ülkede eğitim görebilmeye ilişkin konular ele alınmaktadır. Bu bağlamda eğitim alanında yapılan çalışmaların hem yer ve hem de zaman boyutunda daha geniş kitlelere yayılarak etkililiklerinin artırılması beklenmektedir (EC, 2008). Daha çok kitleye ulaşmak için yaygınlaştırma amacıyla eğitim programları kapsamında çeşitli etkinlikler yapılması ve özellikle yabancı dil eğitiminden yararlanılması önerilmektedir (AK, 2000, s.28). Lizbon Stratejilerinde de, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılarak, geliştirilmesi temel öncelik olarak benimsenmiştir (Latifaoğlu ve Gerger, 2007, s.2).

AB eğitim politikalarında öğretmen ve öğrenci hareketliğinin desteklenmesi, mekânsal yaygınlaştırma çabasının bir göstergesi sayılabilir. Eğitim bakanlarının Solemn Bildirgesini hazırladıkları toplantılardan başlayarak AB tarafından yapılan çeşitli çalışmalarda hareketliliğin önemi vurgulanmaktadır (Walkenhorst, 2005). Eğitim programları kapsamında verilen destek sayesinde hızla artan hareketlilik, bu programları çekici kılmaktadır (Pépin, 2007, s.24). Her üye ülkede eğitim görebilme olanağı sunan hareketlilik, kültürel anlamda da AB'nin bütünleşmesine önemli katkılar getirmektedir.

YBÖP'nin amaçlarındaki engellilerin eğitime katılmasının desteklenmesi de bir başka yaygınlaştırma çabasıdır. Ayrıca, sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı grupların desteklenmesiyle eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılması da amaçlanmaktadır (EC, 2008). Teknoloji, yaygınlaştırmayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda AB vatandaşlığına yönelik çeşitli öğretim kaynakları ile araç-gereçleri de geliştirilmektedir (Lawn, 2003, s.327; Flouris ve Pasias, 2003, s.74). Birlik tarafından eğitim ortamlarının bilgi iletişim teknolojileri ile güçlendirilerek geliştirilmesi istenmektedir. Hatta YBÖP kapsamında yapılması planlanan projeler için bu özellik, bir önkoşul niteliği taşımaktadır (EC, 2008).

Yukarıda görüldüğü gibi AB eğitim politikalarından katılım, dayanışma, işbirliği ve iletişim becerilerine sahip, eşitlik, hoşgörü, farklı kültürlere, hak ve özgürlüklere, düşüncelere saygı gibi değerlerle donanık girişimci, aktif ve demokratik vatandaşlar yetiştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda vatandaşların, özellikle Birliğin rekabet gücünü artırmak üzere teknoloji, tasarım ve yenileştirmeye açık bireyler olmaları yönünde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu vatandaş tipinin çoklu yapıdaki AB'nin bütünleşmesi ve dünyadaki yerinin güçlenmesinde anahtar rol üstlendiği söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Birlik, AB vatandaşlığını sürekli olarak gündemde tutarak üye devletler ve halklarının, bu vatandaşlığın gereklerini yerine getirmelerini beklemektedir. Her üyenin kendi kapasitesi ölçüsünde bunları gerçekleştirmeye çalıştığı söylenebilir. Çünkü üyeliğe kabul edilen ülkelerde bütünleşme ölçütlerinin,

derinleşme (tamamlayıcılık) ilkesi bağlamında farklı hızlarda yaşama geçirildiği görülmektedir. Ekonomik kriz sürecinde de bu probleme çözüm olarak Sosyal Avrupa ve AB vatandaşlığı bilincinin yaygınlaştırılması gibi çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu doğrultuda üye ülkelerin istenen bütünleşme düzeyine, farklı zamanlarda erişebilecekleri anlaşılmaktadır. Ortak bütünleşme düzeyi zorunluluk olma özelliğini koruyacaktır ancak ülkelerin farklı hızlarda ilerleyerek aynı düzeyi yakalayacakları anlaşılmaktadır. Avrupa, her ne kadar geçmişten gelen ortak değerlere sahipse de, sosyal, ekonomik ve kültürel olarak farklı toplumlardan oluşmaktadır. Farklı yapılarıdaki her devletin Birlik içerisinde aynı kuralları, kısa sürede uygulaması zor olacaktır. Bu nedenle devletler güçleri oranında AB'yle bütünleşeceklerdir. Günümüzde gittikçe daha çok üzerinde durulan ve desteklenen bir model, özellikle Euro krizi sonrası Almanya ve Fransa'nın başını çektiği pek çok ülke tarafından desteklenmiştir. Bu modelde bütünleşme düzeyinin yakınlaştırılması konusunda "halkların Avrupası" anlayışı, oldukça etkin kullanılmaktadır. Dolayısıyla kuruluşundan itibaren özünde federatif niyetler taşıyan Birlik için AB vatandaşlığı çok önemlidir. Maastricht Antlaşmasıyla başlayan süreçte ilk yirmi yılda AB vatandaşlığı yönünde çok ilerleme kaydedilememiştir. Ancak AB vatandaşlığı yılı ilan edilen 2013'ten başlayarak konuya ilgi artmıştır. Halkların uyumlaştırılmasına ilişkin olarak Avrupalılık değerleri, insan hakları, politik ve eşitliği içeren sosyal hakların desteklenmesi gerekmektedir. Böylece Avrupa halklarına sosyal politikalar ile uyumlaştırılarak Birlik aidiyetinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Ercan ve Ercan, 2015, s.420). Sözü edilen sürece, en önemli ve kalıcı desteği eğitim kurumlarının vereceği söylenebilir.

AB vatandaşlığı bir dizi hak üzerine kurulmuştur. Bunlar arasında; bireysel hareketlilik, diğer üye devletlerde ikamet, diplomatik koruma, oy hakkı ve dilekçe, Avrupa Parlamentosu seçimlerine katılma vb. sayılabilir. Ancak Licata ve Klein (2002, s.8) gibi çeşitli araştırmacılar AB vatandaşlığının geliştirilme sürecinde bazı eksiklikler olduğunu bildirmektedirler. Genel çerçeve sayılabilecek bu vatandaşlık haklarının insanları, demokratik süreçlere taşınmaları açısından çok sınırlı olduğu düşünülmektedir. Ne yazık ki bu, üyelik ve haklardan oluşan pasif ve tek boyutlu bir vatandaşlık türüdür. Ancak yazılı metinlerde belirtilmesine karşın uygulamada katılım ve demokratik temsili içeren aktif bir vatandaşlık statüsü henüz geliştirilememiştir. Ayrıca Licata ve Klein'a (2002, s.8) göre AB vatandaşlığı, hala milliyet temelinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle Avrupa kökenli olmayan Avrupalı sakinler, AB vatandaşlarına kazandırılan ayrıcalıklardan yararlanamamaktadırlar. Üye ülkelerde vatandaşlığa geçiş için konulan koşul konumundaki süreler de, Birlik içindeki Avrupa vatandaşları ve Avrupa kökenli olmayan sakinler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ulus-üstü düzeye konuşlandırılarak sosyal kimlik üretilmeye çalışılırken halen "biz (Avrupalı) ve öteki" yaratılmaktadır. Bu durum, Avrupalı olmayan göçmenlere karşı yabancı düşmanı bir tutum geliştirilmesini kolaylaştırabilmektedir. Dolayısıyla, Maastricht Antlaşması, farkında olmadan ayrımcılığın yönünü,

Avrupalılık kimliği dışındakilere yönlendirebilir. Ortak değer belirleme ve ulus oluşturma çabası, eski ulus devlet yapılarındaki gibi “öteki” yaratma sürecindeki olumsuzlukları ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda vatandaşlığın sosyal boyutunu da ilgilendiren ayrımcılıkla mücadele sadece kendi üyelerini ilgilendiren dar bir çerçeveye sıkışır. Oysa AB’nin dünyaya nitelikli bir demokratik yönetim örneği oluşturma iddiası bulunmaktadır. Ayrımcılıkla mücadelede en etkili önlemlerden biri de çocukların ötekilere nefret geliştirmesine fırsat vermeden eğitilmeleridir.

Günümüzde pek çok araştırma, rapor ve kaynakta Avrupa halklarının AB üyeliğini sorguladıklarına ilişkin çeşitli sonuçlara rastlanılmaktadır. Araştırmalar, üyeliğe bazı ülke halklarının çok da sıcak bakmadıklarını göstermektedir. Hatta İngiltere’de (Birleşik Krallık, Britanya) 23 Haziran 2016’da yapılan referandumda halkın yüzde 52’si AB’den çıkış (Brexit) yönünde oy kullanmıştır. Britanya’nın ilk harfleri olan (Br) ile exit (çıkış) sözcüklerinin birleşmesinden oluşan Brexit, İngiltere’nin AB’den çıkması anlamında kullanılmıştır. Bütünleşme bağlamında AB vatandaşlığı, araştırılması gereken bir konudur. Çünkü birçok anket çalışmasında AB vatandaşlarının önemli bir kısmının, aidiyet olarak daha çok ulusal vatandaşlıklarını öne çıkardıkları görülmektedir. Referandum öncesi yapılan kampanyalarda da ayrılma yanlılarının, İngiliz milliyetçiliği ve ulusal vatandaşlığına çokça vurgu yaptıklarına tanık olunmuştur. Görüldüğü gibi Maastricht Antlaşması (1992) sonrası ön plana çıkarılan AB vatandaşlığına ilişkin aidiyet ve benimseme duygusu, çeşitli kampanyalar düzenlenmesine karşın bir türlü istenilen düzeye getirilememiştir. Ne yazık ki AB vatandaşlığının, ulusal vatandaşlıkların gölgesinde kaldığı gözlenmektedir (Ercan ve Ercan, 2015, s.420). Ancak bunun başarılabilmesi için Birlik bünyesinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda AB vatandaşlığının sağladığı haklardan daha fazla kişinin yararlanması, varolan şartların değişmesine yol açabilecektir. Böylece bireylerin ulusal kimlikleri yanında Avrupalılık kimliklerinin de önemli olduğunu düşünmeleri sağlanabilecektir. Birliğin bu yönde çeşitli çalışmalar yaptığı ve medya, İnternet ve eğitim kurumlarından yararlanmanın teşvik edildiği bilinmektedir (EU, 2013c). Buna karşın AB vatandaşlığı bilincinin istenen düzeyde gelişmemesi, daha çok ve farklı çalışmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda Birliğin, Avrupa politik toplumu yaratma sürecinde, AB vatandaşlığından kaynaklanan hakların kullanılmasını sağlayacak önlemleri daha da artırması gerektiği söylenebilir (Gündüzler, 2012, s.39). Bu doğrultuda eğitim yanında medyadan işlevsel bir biçimde yararlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Anayasa ve Lizbon süreci ile ivme kazanması beklenirken 2004’teki genişleme dalgası sonrası derinleşmede (tamamlama) çeşitli aksaklıklar yaşanmıştır. Bu nedenle halkların Avrupası idealinde, istenen düzeye gelinmemiştir. İzleyen yıllarda AB’nin içine düştüğü ekonomik kriz, Birliği iyice sorgulanır hale getirmiştir. Bu noktada yukarıda belirtildiği gibi vatandaşlık ve sosyal

politika bir çözüm olarak ortaya konulmaktadır. Sosyal Avrupa modeli üzerinde durulup sosyal politikalar uyumlaştırıldığında halklar da eşit haklara sahip olacak ve Avrupa daha bütünlük bir görüntü verebilecektir.

Ekonomik bütünlük amacının sosyal, politik bir yapıya dönüşmesi, 1990'lardaki genişleme süreciyle Kopenhag-Bütünlük ölçütlerinin netleştirilmesi, Maastricht Antlaşması ile AB vatandaşlığının kurumsallaştırılması, Kopenhag ölçütleriyle vatandaşlık haklarının uyumlu hale getirilmesi, Birliğin AB vatandaşlığını önemli görmesinin kanıtları olarak ortaya konulabilir. Ayrıca bunlara 2013'ün AB vatandaşlığı yılı ilan edilmesi, Eurobarometre araştırmalarıyla AB vatandaşlığı hakları kullanımının ölçülmesi, raporlaştırılması, eğitim, gençlik program ve projelerinde AB vatandaşlığının öncelikli çalışma alanı olarak kabul edilmesi de eklenebilir.

Bilim, teknolojiye yaşanan gelişmeler ve postmodern yaşam biçimi devlet ve vatandaş ilişkilerini değiştirmekte çoklu kimlik ve çoklu vatandaşlıklar oluşmaktadır. Çağ koşulları, tektip ve bir kalıptan çıkmış vatandaş anlayışını, değişime zorlamaktadır. Nitekim günümüzde çağdaş toplumlar özgür, eleştiren sorgulayan, tasarlayan ve katılımcı yapıda vatandaşlar yetiştirmeye çalışmaktadırlar. AB'nin de bu koşullara uygun olarak katılımcı, demokratik ve aktif vatandaş beklentisiyle gelişmeye açık bir birlik yapısı olduğu söylenebilir.

Gelişen teknoloji sayesinde insanlar başka ülkelerin vatandaşlarının yaşam koşulları hakkında kısa sürede ve kolaylıkla bilgi edinebilmektedirler. 2011 yılında Ortadoğu ve Afrika ülkelerinde bir silsile biçiminde gerçekleşen halk hareketinin nedenleri arasında, en çok insanların medya sayesinde demokratik batı ülke halklarının hak ve özgürlüklerle desteklenmiş yaşamlarına özenli duymaları vurgusu yapılmıştır. Bir başka deyişle demokrasi dışı ya da demokrasinin yeterince kurumsallaşmadığı ülkelerin halkları, iletişim teknolojisi sayesinde demokrasi talebinde bulunur duruma gelmişlerdir. Tarih boyunca vatandaşlarının taleplerini dikkate almayan hatta direnç gösteren yönetimlerin uzun ömürlü olmadıklarına tanık olunmuştur. Bu nedenle demokratik devletlerin en önemli güvencesi olan demokratik ve aktif vatandaşların yetiştirilmesi, o ülke ve devletlerin de gelişmesi anlamına gelmektedir. AB'nin sosyo-politik yaşam dışında ekonomik olarak da krizi aşmasını, 2020 hedefleriyle özgür düşünen katılımcı, yaratıcı ve yenilikçi vatandaşlarına dayandırdığı görülmektedir. Böylece demokratik özgür vatandaşların yaşadığı ülkeler, ekonomik anlamda da kalkınmış ülkeler olarak ortaya çıkmaktadır. Bütünlük sürecinde yaşanan tüm iniş çıkışlarına rağmen Türkiye de, demokratikleşerek gelişmek için bir dış dinamik olarak AB'den yararlanmalıdır. Gerçek anlamda demokratikleşmek, sadece yasal düzenlemelerle gerçekleşmemektedir. Ayrıca tüm toplumun her ferdiyle demokrasiyi içselleştirerek yaşar hale gelmesi gerekmektedir. Bunun da, etkili bir vatandaşlık eğitimiyle gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Avrupa Komisyonu [AK]. (2000). *Socrates Eğitim Alanında Topluluk Faaliyet Programı Başvuru Rehberi* (2000-2006). Lüksemburg: Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Bürosu.
- Barnett, C. (2001). Culture, Policy, and Subsidiarity İn The European Union: From Symbolic İdentıty To The Governmentalisation of Culture. *Political Geography* 20, 405-426.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (BSTBADDİGM)(2013). HORIZON 2020 Araştırma ve Yenilik için Avrupa Birliği Çerçeve Programı. Retrieved from (22.10.2013) <http://www.sanayi.gov.tr/Files/Documents/horizon-2020-sunum-04072012144910.pdf>
- Buhari, D. (2009). *Turkey-EU Relations: The Limitations of Europeanisation Studies*, The Turkish Yearbook of International Relations, Vol: 40.
- Burçoğlu, N.K. (2005). Avrupa ve Avrupalılık. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 23, 9-20.
- Cansever, B.A. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2009, 1 (1), 222-232.
- Collins, C. D. (1998). EU Social Policies, *European Union*. Fifth edition. (Ed.: A. M. El-Agraa). Wiltshire: Prentice Hall Europe, 389-422.
- Çilingir, S. (2007). Avrupa Kimliği ve Ulus-Devlet Modeli. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 44-52.
- Dominique, B. (1999). Analysis of the Concept of European Dimension, *European Education*, 31(1), 64-95.
- Ercan, B. ve Ercan, A. (2015). Avrupa Bütünleşme Sürecinde Avrupa Birliği Sosyal Politikası ve Avrupa Vatandaşlığı İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 407-420.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ertl, H. (2006). European Union Policies in Education and Training: The Lizbon Agenda as a Turning Point? *Comparative Education*. 42 (1), 5-27.
- European Commission (EC). (2008). LLP General Call for Proposals 2008-2010-Part I Strategic Priorities. Retrieved from (10.01.2008) http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/call08/prior_en.pdf.
- European Commission (EC). (2013). *European Union Citizenship Report Flash Eurobarometer 365* Fieldwork: November 2012 Publication: February 2013.
- European Union (EU). (2004). *European Citizenship Education in EU*, <http://www.europa.eu.int>. adresinden 09.01.2004.tarihinde alınmıştır.
- European Union (EU). (2008). *The Treaty on The Functioning of the European Union*, EU citizens-hip<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:EN:PDF> adresinden 07.07.2013 tarihinde alınmıştır.

European Union (EU). (2010). *EU Citizenship Report 2010*, http://ec.europa.eu/justice/citizen/files/com_2010_603_en.pdf

European Union (EU). (2013a). *EU citizenship and free movement*, http://ec.europa.eu/justice/citizen/voting-rights/index_en.htm adresinden 07.07.2013 tarihinde alınmıştır.

European Union (EU). (2013b). *EU citizenship*, http://ec.europa.eu/justice/citizen/index_en.htm adresinden 22.07.2013 tarihinde alınmıştır.

European Union (EU). (2013c). Kid's Corner, http://europa.eu/kids-corner/index_en.htm adresinden 22.07.2013 tarihinde alınmıştır.

European Union (EU). (2015). *Your Europe*. http://europa.eu/youreurope/citizens/index_en.htm adresinden 02.10.2015 tarihinde alınmıştır.

Flouris, G. ve Pasiyas, G. (2003). A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002). *European Education*. 35 (3), 73-90.

Gündüzler, U. (2012). AB Vatandaşlığının Avrupa Bütünleşmesindeki Yeri. *MHB*, 32(2).

Gültekin, M. ve Anagün, Ş.S. (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,

Jacobs, F. G. (2007). Citizenship of the European Union—A Legal Analysis. *European Law Journal*, 13(5), ss.591–610.

Keating, A., Ortloff, D.H., Philippou, S. (2009). Citizenship Education Curricula: The Changes and Challenges Presented By Global and European İntegration, *Journal of Curriculum Studies*, 41:2.

Kostakopoulou, D. (2013). *European Union Citizenship: Writing The Future* Retrieved from <http://aei.pitt.edu/7943/1/kostakopoulou-d-10b.pdf>

Latıfaoğlu, E. ve Gerger, O. Ş. (2007). *Lizbon Süreci Bilgilendirme Toplantısı Raporu*. Retrieved from (13.03.2007) http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_LizbonSureci

Lawn, M. (2003). The 'Usefulness' Of Learning: The Struggle Over Governance, Meaning and The European Education Space. *Discourse: Studies In The Cultural Politics of Education*, 24 (3), 325-336.

Licata, L., ve Klein, O. (2002). Does European Citizenship Breed Xenophobia? European İdentification As a Predictor of İntolerance Towards İmmigrants. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 12, 1-15.

Martin, J. L. O. & Fernandez, D. M. (2006). A Framework for Teaching Practice in The European Context. *International Journal of Learning*, 13 (7), 135-143.

Mayer, F. C. & Palmovski, J. (2004). European Identities and the EU – The Ties that Bind the Peoples of Europe, *Journal of Common Market Studies*, 42 (3), 573-598.

Natterer, A. (2001). *Europa im Schulbuch*. Grevenbroich: Omnia.

Noorderhaven, N. G. ve Halman, L. C. J. M. (2003). Does Intercultural Education Lead to More Cultural Homogeneity and Tolerance? *Intercultural Education*, 14 (1), 67-76.

Office for Official Publications of the European Communities (OOPEC). (2007). Key competences for lifelong learning European Reference framework. Retrieved from (10.04.2007) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.

Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in The Field Of Education and Training: How Lifelong Learning Became A Strategic Objective. *European Journal of Education*, 42 (1), 121-132.

Sağlam, M., Özüdoğru, F., Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, (1), 87-109.

Walkenhorst, H. (2005). The changing role of EU education policy - a critical assessment. Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference, Austin, Texas.

Yazgan, H. (2013). Bir Kavramsal Çerçeve Olarak “Avrupalılaştırma”: Kapsam, Gereklilik ve Sınırlar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (4), 123-140.

Extended Abstract

Among the majority of definitions regarding citizenship, the relation between a state and an individual is emphasized. However, the definition of citizenship varies across different countries depending on political, social, economic, and global developments. Besides, it should also be noted that the level of commitment that citizens have to their countries is decreasing. Rapid advances in communication and transportation technologies may be taken as a primary factor behind this situation because people have been interacting with many countries as a result of globalization and the increase in communities for countries. Thus, citizenship has adopted a new and universal meaning rather than a local one. Different types of citizenship came into use during the 90s, some of which are mobile citizenship, ecological citizenship, and world citizenship. European Union (EU) citizenship can also be added to this list. Literature review yields that this concept has been in use synonymously with European Awareness, European dimension, Europeanize, Europeaness, and European Identity. In this regard, this article seeks answers for the question “What is European identity and EU citizenship?” and underlines some of the current problems as well as examining EU citizenship education. Like citizenship, the concept of identity, which feeds citizenship, is a debatable notion. The same discussions and arguments revolve around European identity as well as around EU citizenship. A closer look on the letters of agreement and educational programs for the youth indicates efforts to build a “European Identity” within EU, which becomes more visible through production of joint symbols and a common media. Currently, people can have multi-identities just like multi-nationalities, and they can use these identities simultaneously if need be. Yet, another debate still awaits resolution as to the priority of nationality; European or the national one. As for some, EU strives to establish its own citizenship to politically unite with the countries on the continent due to its legitimacy issues. In this sense, it is possible to state that EU citizenship is a structure that member countries aspire to build in order to set the Union onto a more democratic and legitimate basis. Moving forward towards European citizenship can be named as Europeanization. European citizenship refers to both a partnership in

terms of history, geography, and culture and to a community in terms of constitutions, institutions, and legal regulations. Europeanization can be defined as adoption of new identities by both governments and individuals through internalization of European understanding, values, norms, and policies and through socialization and joint learning. The chronicles of the meetings about the Treaty of Amsterdam (1999) show that even those who supported the unification of the continent had some difficulties understanding the Union. Therefore, it was strongly underscored that education should be employed as an institution to link societies back again with the Union. For instance, in some European countries, students go to schools with some bias generated through some help from the environment against different countries. Indeed, countries working for complementarity within the Union should educate children either before they are influenced by their environment or to eliminate the negative influence of the environment. This may offer early preparation for European citizenship. Europeanness education can be conducted through education based on social proximity principle and via introducing different cultures and furnishing students with European values since it is vital to raise European citizens who gather around a goal under the roof of the Union based on the understanding of “unity across differences”. Analysis of educational policies can give some insight as to what kind of European citizenship is planned. According to EU education policies, the target citizens should bear skills of participation, solidarity, cooperation, and communication; should be equipped with values such as equality, tolerance, and respect for different thoughts, rights & freedoms, and cultures; and should take initiative, should be active and democratic. Moreover, countries are working to raise citizens open for technology, design, and innovation in order to enhance the competitive potential of the Union. This citizen type can be noted as a key figure in terms of the unification of EU and strengthening its place in the world. EU citizenship is based on a series of rights. Yet, some scholars believe that these rights, which can only serve as general framework, are too restricted to transcend people to democratic processes. Unfortunately, this is a passive and one dimensional citizenship consisting of membership and rights. However, an active citizenship status based on participation and democratic representation has not been practiced yet despite the references in written texts. Furthermore, EU citizenship is still rooted in nationalities. While some work hard to place EU citizenship above-nations and to generate a social identity, still a distinction is inevitable between “us (the European) and the others”. Indeed, EU’s claim to establish a democratic governance sample for the rest of the world is still at large. One as the most effective measures against discriminations is to educate children before they develop any negative feelings and opinions against others. EU citizenship is sometimes debated within the Union. However, it is not possible to state that there is a consensus about this notion. At times, active citizenship definitions are introduced by adding a European dimension to citizenship. Surprisingly enough, educators are expected to provide training about a notion that politicians have difficulty specifying. A great number of research studies, reports, and sources point out that peoples of Europe are questioning their EU membership. According to research results, some nations are not that much fond of being a member of the Union. For instance, 52% of the voters chose to exit (Brexit) the Union at the end of the referendum conducted on the 16th of June 2016 in England. European citizenship is worth researching in terms of unification because the findings of many questionnaires indicate that a considerable number of EU citizens choose their own nationality in terms of sense of belonging. As can be seen, sense of belonging and

acceptance regarding EU citizenship, which was underlined and underscored after Maastricht Treaty, is still not that high despite various campaigns. The first twenty years after Maastricht Treaty could produce almost nothing about EU citizenship. However, the interest has been on the rise since 2013, the year of EU citizenship, and the notion has been debated since then.

İLKOKUL 4.SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABINDA YER ALAN KAVRAMLAR LİSTESİNİN DEMOKRASİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cüneyt AKAR*
Doğan YALÇIN**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan kavramlar listesindeki 91 kavramı demokrasi ve çokkültürlülük bağlamında incelemek ve tasnif etmektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup, bulgular nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiştir. Bu amaçla kılavuz kitapta bulunan 91 kavram tek tek incelenmiş ve söz konusu kavramların 4 grupta toplanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu gruplar; 1) doğrudan demokrasi ile ilgili kavramlar, 2) doğrudan çokkültürlülük ile ilgili kavramlar, 3) hem demokrasi hem de çokkültürlülük ile ilgili kavramlar ve 4) demokrasi ve çokkültürlülük ile ilgili olmayan kavramlar biçiminde oluşturulmuştur. Ortaya çıkan gruplar Venn şeması ile gösterilmiştir. Sonuç olarak, doğrudan demokrasi ile ilgili olan 26, doğrudan çokkültürlülük ile ilgili olan 19, hem demokrasi hem de çokkültürlülük ile ilgili olan 6, demokrasi ya da çokkültürlülükle bağdaşmayan 40 kavram olduğu tespit edilmiştir. Tasnif sonucunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabındaki kavramlar listesinin yaklaşık % 56 düzeyinde demokrasi ve/veya çokkültürlülük ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu oran yetersiz olmasa da Venn şemasının dışında kalan yaklaşık % 44 oranındaki kavramların bazılarının demokrasi ve çokkültürlülük ile kolayca bağdaştırılabileceği ve mevcut oranın artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak bu kavramların demokrasi ve/veya çokkültürlülükle nasıl ilişkilendirilebileceğine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, çokkültürlülük, 4. sınıf sosyal bilgiler kılavuz kitabı

* Yrd. Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD. akarcu-neyt@gmail.com

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, SBE, İlköğretim Sınıf Eğitimi ABD.: fvgrmdgn@hotmail.com

INVESTIGATING THE LIST OF CONCEPTS IN 4TH GRADES SOCIAL STUDIES GUIDEBOOK WITHIN THE CONTEXT OF DEMOCRACY AND MULTICULTURALISM

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate and classify the 91 concepts included in the 4th grades' Social Studies Guidebook within the context of democracy and multiculturalism. In this study, document analysis of qualitative research designs was employed and descriptive analysis was used for qualitative data analysis. Accordingly, the 91 concepts were examined separately, and it was concluded that these concepts could be classified into four groups as concepts related to democracy directly, concepts related to multiculturalism directly, concepts associated with both democracy and multiculturalism, and terms related neither to democracy nor to multiculturalism. The groups have been displayed through a Venn diagram. As a result, it was estimated that, among the 91 concepts, the number of concepts directly related to democracy is 26; the number of concepts associated with multiculturalism is 19; the number of concepts related both to democracy and to multiculturalism is 6; and 40 concepts are not associated with either democracy or multiculturalism. As a result of this classification, concepts about democracy and multiculturalism in 4th grade Social Studies Guidebook correspond to 56% of all the concepts. Moreover, it was found out that some concepts at the remaining 44% can be easily related to democracy and multiculturalism and increase this rate. Finally, the suggestions have been made with regard to how these concepts can be associated with democracy and/or multiculturalism.

Keywords: Democracy, multiculturalism, 4th social studies guidebook

GİRİŞ

En geniş anlamı ile demokrasi; insanı özgürleştirerek onun bağımsız bir birey olmasını sağlarken, bireyin kişiliğini, kimliğini ve toplum içerisindeki yerini, kendi özgür iradesiyle belirleme imkânı verir. Böylece özgürleşen kişi, her bakımdan daha verimli ve dengeli olurken, kendisi, yaşadığı toplum ve dünya ile barışık bir hayat sürer (Karpat, 2010). “Demokrasi ve insan hakları birbirinin olmazsa olmaz koşullarıdır. Bir ülkede demokrasi ve insan haklarını korumanın ve geliştirmenin düzeyi, o ülkedeki demokrasinin göstergesidir” (Gözütok, 2011, s. 321). Çokkültürlülük ise yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin bir arada yaşanmasıdır (APA, 2002). Bu anlamda demokrasi ve çokkültürlülüğün birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Demokrasinin olmadığı bir yerde çokkültürlü bir yaşam anlayışından da söz edilemez.

Demokrasi iki yönlü olarak tanımlanabilir. Bir yönü devletin yönetim biçimi diğer yönü ise bireysel hak ve özgürlükleri ifade eder. Yönetim biçimi olarak

devletin temel demokratik ilkelere göre kurgulanması ve yönetilmesidir. Kısaca yasama, yürütme ve yargı bağımsızlığını temele alan, basın ve ifade özgürlüğünün olduğu, denge ve denetleme mekanizmalarının işletildiği bir yönetim biçimidir. Demokrasinin bu yönü bir devletin yönetim biçimiyle ilgilidir ve devlet ile birey arasındaki ilişkileri tanzim eder. Demokrasi aynı zamanda bireylerin birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini de düzenleyen bir değerler manzumesini ve bu anlamda esasen bir yaşam biçimini de ihtiva eden bir kavramdır.

Modern demokrasi anlayışının temel göstergeleri, insan hak ve özgürlüklerinin tanınması, korunması ve kullanılmasıdır (Ulubey ve Gözütok, 2015). Demokratik toplumlarda çeşitli inançlar, kültürler, etnik unsurlar, farklı fikir ve değerler vs. bir arada karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde yaşama özelliğine sahiptir. Bu anlamda çokkültürlülük bir yaşam biçimi olarak demokrasinin bir unsuru olarak görülebilir.

Toplumda farklı kültürler çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkar. Bunlara cinsiyet, inanç, kültür, dünya görüşü, etnik farklılıklar, sosyo-ekonomik sebepler örnek olarak gösterilebilir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin ortaya çıktığı ülkelere bakıldığında (ABD, Kanada, İngiltere, Avustralya gibi), bu ülkelerin imparatorluk özelliklerini ve bunun sonucu olarak da çokkültürlü bir yapıyı barındırdıklarını görmek mümkündür. Bu durum farklı sosyo-ekonomik, dini, etnik ve kültürel unsurların bir arada yaşamaları anlamına gelmektedir. Küreselleşen dünyanın bir sonucu olarak yaygınlaşan hızlı göçler nedeniyle, özellikle sosyo-ekonomik olarak alt seviyeden olan ve geldiği yere uyum sağlaması gereken insanlar çoğalmaktadır. Bu gruplar okullarda ve sınıflarda dışlanabilmektedirler. Bu durum üstesinden gelinmesi gereken ciddi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Demokrasi ve çokkültürlü eğitim bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.

Demokrasi eğitimi, “öğretim basamaklarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, kişiliğe değer ve önem veren eğitimidir” (Oğuzkan, 1981, s. 46). Çokkültürlü eğitim ise etnik, ırksal, dil, din, cinsiyet, vb. gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda; önyargı, kimlik çatışması, güç çekişmelerini azaltmak için, toplumun farklı beklentilerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının eğitime yansması (Banks,1977; Akt. Polat, 2009) olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda demokrasinin çokkültürlülüğü kapsadığını söylenilebilir. Demokrasinin olmadığı toplumlarda farklılıklara karşı önyargılar fazladır ve farklı olmak başlı başına bir sorundur. Çokkültürlü eğitim farklılıkların sorun olmadığı bir eğitim anlayışını ifade eder. Çeşitli sebeplerden dolayı dışlanmış veya dışlanmakta olan öğrencilerin yaşadıkları bu olumsuzlukları ortadan kaldırmayı amaçlar.

Türkiye’de 2005 yılında yapılan program değişikliğiyle yapılandırmacılık ve demokratik değerleri temele alan ilerlemeci eğitim felsefesi benimsenmiştir. Bu eğitim anlayışında öğrencilerin yaşam becerilerini ve milli ve evrensel değerleri kazanmalarına özel önem verilmiştir (MEB, 2005; Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010; Kamber, Acun ve Akar, 2011; Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013; Yiğit ve Tarman, 2013; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; MEB, 2015). Bu değerlerden biri de demokrasi anlayışıdır. Bunun yanında son yıllarda çokkültürlülük eğitimiyle ilgili çalışmaların da ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir (Polat, 2009; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Anıl ve Yavuz, 2010; Çoban, Karaman ve Doğan 2010; Demir, 2012; Polat 2012; Özdemir ve Dil, 2013; Kaya ve Söylemez, 2014; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Tay ve Baş, 2015; Engin ve Genç, 2015; Akar ve Ulu, 2016; Akar ve Keyvanoğlu, 2016; Akar, 2017).

Ülkemizde öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı, özellikle alt sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencileri aralarına almak istemedikleri ve onları dışladıkları yaygın olarak görülmektedir. Bu soruna yönelik özel bir çaba gösterilmesi, bu öğrencilerin okula ve sınıfa aidiyet duygusunun kazandırılması ve sınıfla kaynaştırılmaları gerekir. Dolayısıyla bu sorunlar için eğitim programlarında özel bir planlama yapılmasına gerek vardır.

Çokkültürlülükle ilgili çalışmaların daha çok Batı kaynaklı olduğu görülmektedir. Buna karşılık bizim bu konuları ele alış biçimimiz Batı’nın sosyal yapısının ürettiği sorunlar ölçeğinde değil, bizim sosyal yapılarımızın ürettiği ve bize özgü sorunlar çerçevesinde ele alınmalıdır. Ancak bu yolla gerçekçi sonuçlar alınabilir ve demokrasi ve çokkültürlü eğitim uygulamalarından başarı elde edilebilir.

Literatür incelendiğinde demokrasi ve çokkültürlülüğün sosyal bilimlerle ilişkisine, kılavuz kitaplarda nasıl yer aldığına yönelik çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Ancak kılavuz kitapta yer alan kavramlara yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu anlamda literatüre katkı sağlaması sebebiyle önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca kavramların tasnif edilip ilişki ağlarının ortaya çıkarılması, söz konusu kavramların eğitimde daha verimli şekilde kullanılmasına ve öğrencilere daha kolay kazandırılmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda çalışma 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında, öğrencilere yıl içindeki etkinlikler, okuma parçaları ve genel ders işleme akışı içinde kazandırılacak olan 91 kavramın; demokrasi ve çokkültürlülük kapsamında incelenmesi ve tasnif edilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçtan yola çıkılarak çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan kavramlar listesinde yer alan 91 kavramdan;

- a) Doğrudan demokrasi ile ilgili olan kavramlar nelerdir?
- b) Doğrudan çokkültürlülük ile ilgili olan kavramlar nelerdir?
- c) Hem demokrasi hem çokkültürlülük ile ilgili olan kavramlar nelerdir?

- d) Demokrasi ve çokkültürlülük ile ilgili olmayan kavramlar nelerdir?
- e) Bu kavramlar Venn şeması üzerinde nasıl gösterilebilir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışma olup, bulgular nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesiyle geçmiş toplumlarla ilgili kültür, gelenek, yaşantı gibi bilgiler elde edilebilir. Doküman incelemesinde hedef; olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin yapılmasıdır. Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, toplantılara ait tutanaklar, kayıtlar, öğretmen ve öğrenci ders kitapları, planları ile ilgili doküman analizi yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008).

Bu çalışmada yapılan doküman olarak Sosyal Bilgiler dersi 4.sınıf düzeyinde kullanılan öğretmen kılavuz kitabı ele alınmıştır. Birbiçer (2013) tarafından yazılan kitap, Dikey Yayınları tarafından basılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 26.12.2012 tarihinde ve 235 sayılı kurul kararıyla 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılması kabul edilmiştir.

Uygulama

Çalışmada kılavuz kitaptaki 91 kavramın tasnifi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Kavramlar kılavuz kitapta yer alan a) etkinlikler, b) okuma parçaları ve c) öğretmene yönelik notların tek tek incelenmesi yoluyla sınıflandırılmıştır. Bu amaçla öncelikle kavramların birinci anlamı göz önüne alınmış ve sınıflama buna göre yapılmıştır. Bununla birlikte kavramların farklı etkinliklerde farklı anlamlarda kullanılabildiği gözlenmiştir. Örneğin bazı kavramlar ilk kullanıldıkları anlam itibariyle demokrasi ve çokkültürlülük ile ilgili bulunmamış ve şemanın dışında bırakılmıştır. Fakat aynı kavramların sonraki etkinliklerde demokrasi veya çokkültürlülük ile ilişkilendirilebilecek şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan ilk anlamı itibariyle demokrasi ve çokkültürlülük ile ilgili olduğu düşünülen bazı kavramların ise uygulamalarda bu kavramlara uygun kullanılmadığı görülmüştür. Sınıflamalar bu hususlar dikkate alınarak yapılmıştır.
2. Demokrasi yaşam biçimi olarak ele alındığında çokkültürlülüğü kapsar. Bu nedenle çokkültürlülük ile ilgili olan tüm kavram ve etkinlikler aynı zamanda demokrasiyle de ilgilidir. Ancak burada sınıflama yapılırken demokrasinin daha çok devlet birey ilişkilerini düzenleyen boyutuna, çokkültürlülük için ise bireylerin birbirleriyle ilişkisini yansıtan boyutuna göre sınıflama yapılmıştır.
3. Kavramların 2. veya 3. anlamlarında demokrasi veya çokkültürlülük ile veya her ikisiyle ilgili olduğu görüldüğünde ise söz konusu kavramlar demokrasi ve çokkültürlülük kümelerinin kesişim alanlarına yerleştirilmiştir.

Bu kavramların nasıl tasniflendiğine dair, kavramları içeren birkaç örnek verildiğinde süreçteki çalışma biçimi daha net ortaya konacaktır. Örneğin, demokrasi ile ilgili olarak, demokrasinin temel unsurları olan “seçim, yönetim, kamu, kamuoyu” gibi birbiriyle ilişkili kavramlar blok olarak demokrasiye dâhil edilmiştir. Bu kavramların etkinliklerdeki kullanımları ve kavramların anlamları itibariyle demokrasiye dâhil edilmesi uygun görülmüştür. Bu gruptaki kavramlar sadece demokrasinin unsuru olan kavramlar olarak değerlendirilmiştir.

Çokkültürlülükle doğrudan ilgili olan hem kelime anlamıyla hem de etkinlikte birincil anlamda kullanılan “kültür, değişim ve süreklilik, değer, hoşgörü, benzerlik ve farklılık, sosyal etkileşim” gibi kavramlar olarak tespit edilmiş ve çokkültürlülük kümesine yazılmıştır.

Hem demokrasiyle hem de çokkültürlülükle ilgili olan kavramlara birkaç örnek olarak, “Vatan, aile, barış” gibi ortak paydadaki kavramlar verilebilir. Kavramlarda daha detaylı inceleme yapıldığında “Vatan” kavramının etkinliklerde ülkede yaşayan insanların ortak paydası olarak düşünüldüğü görülmüş ve ana anlamı sebebiyle de kesişim kümesine dâhil edilmiştir. Aile ve barış gibi diğer ortak paydadaki kavramlar da aynı sebepten kesişim kümesine dâhil edilmiştir.

Çokkültürlülüğe ve demokrasiye dâhil edilmeyen kavramlara örnek olarak "kronoloji, kanıt, olgu, üretim, tüketim, meslek" gibi kavramlar verilebilir. "Üretim, ekonomi, emek, tasarruf, bütçe, ekonomik faaliyet" gibi kavramlar aslında çokkültürlülük ve demokrasiye ya da her ikisine de şekilde dâhil edilebilir. Ancak uygulamada kavramların demokrasi veya çokkültürlülükle ilgili olacak şekilde kullanılmadığı görüldüğünden bu kavramların dışında sınıflandırılmıştır. Bu durum benzer durumdaki diğer kavramlar için de aynı şekilde incelenmiştir.

Bunlardan farklı olarak “iklim, tören ve pazar” gibi bazı kavramların etkinliklerin içinde ilk kez kullanıldığında birincil anlamlarıyla kullanıldığı görülmüş ve şemanın dışında sınıflandırılmıştır. Ancak bu ve benzeri kavramların ilerleyen ünitelerde demokrasi ve çokkültürlülükle ilişkilendirildiği tespit edilmiş ve buna göre sınıflandırılmıştır. Bu durumlara ilişkin detaylı açıklamalar da bulgular kısmında açıklanmıştır.

Yapılan analizlere ve oluşturulan Venn şemasına dair sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki akademisyenden görüş, eleştiri ve önerileri alınmış ve şemaya son şekli bu doğrultuda verilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu aşamada yapılan doküman ve içerik analizi neticesinde kılavuz kitapta yer alan 91 kavram:

1. Doğrudan demokrasi ile ilgili olan kavramlar,

2. Doğrudan çokkültürlülük ile ilgili olan kavramlar,
3. Hem demokrasi hem de çokkültürlülük ile ilgili olan kavramlar
4. Demokrasi ve çokkültürlülükle ilişkilendirilemeyen kavramlar olacak şekilde tasnif edilmiş ve bulgular bir Venn şeması üzerinde gösterilmiştir.

Demokrasi ve çokkültürlülük bağlamında tasniflenen kavramlar, 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan etkinlik, okuma parçaları ve öğretmenin dersi işleyiş akışına ilişkin notlara ve kavramın hangi anlamda etkinliklerde kullanıldığına, yan anlamı olup olmadığına ve kavramın özündeki anlamının etkisine de göre değerlendirilerek Venn şeması oluşturulmuştur.

1. Doğrudan Demokrasi İle İlgili Olduğu Tespit Edilen Kavramlar

Doğrudan demokrasi ile ilgili kavramlar: “Milli Egemenlik, Cumhuriyet, Demokrasi, Egemenlik, Vergi, Grup, Kurum, Sivil Toplum Örgütü, Etkin Yurttaş, İş bölümü, Seçim, Yönetim, Kamu, Kamuoyu, Katılım, Yasa, Yurttaşlık, Teşkilat, Anayasa, Bağımsızlık, Yargı, Güç, Temel hak ve özgürlükler, Devlet, Medya, Liderlik” kavramlarıdır.

Bu kavramlar kitabın içinde kullanıldığı yere ve kendi taşıdıkları normal anlama göre demokrasi ile doğrudan bağı olan kavramlardır. Venn şeması üzerinde elde edilen bulgulara göre sadece demokrasi ile ilgili olan 26 kavram tespit edilmiştir. Kılavuz kitapta üniteler içinde öğrencilere aktarılacak olan toplam 91 kavram vardır. Oransal anlamda bir dağılım yapıldığında sadece demokrasi ile ilgili olan kavramların oranı % 28.5'tir.

2. Doğrudan Çokkültürlülük İle İlgili Olduğu Tespit Edilen Kavramlar

Doğrudan çokkültürlülükle ilgili kavramlar: “Değişim ve Süreklilik, Kültür, Milli kültür, Gelenek, Akrabalık, Kültürel Öge, Benzerlik ve Farklılık, Değer, Hoşgörü, Dayanışma, Sosyal etkileşim” kavramlarıdır. Bu kavramlar kılavuz kitapta kullanıldığı yere ve kendi taşıdıkları anlamlara göre doğrudan çokkültürlülükle bağdaştırılmıştır. Bu şekilde kavramlar listesinde 11 tane kavram mevcuttur. Bunlara ek olarak;

“Dil, Kıta, Yerleşme, Yer, Doğal Ortam, İklim, Giyim, Pazar” şeklinde gruplanan 8 kavram daha detaylı analiz sonucu çokkültürlülük şemasına dâhil edilmiştir. Bu kavramlar dışardaki ve çokkültürlülük kümelerinin ikisinin kesiştiği yerde gösterilmiştir. Çokkültürlülüğün içine sonradan dâhil edilen bu kavramlar, kelime anlamı olarak çokkültürlülükle birincil derecede ilişkisi olmayan ya da kitapta ilk kez kullanıldıklarında çokkültürlülükle ilişkilendirilmemiş kavramlardır. Ancak bu kavramlar ilerleyen ünitelerde çokkültürlülükle ilişkilendirilebilecek şekilde kullanılmış ve şemaya yerleştirilmiştir.

Örneğin, “Giyim, Pazar, İklim” gibi kavramlar ilk kez kullanıldıklarında birinci anlamlarında kullanılmıştır.

Giyim: İnsanların giydikleri kıyafet;

Pazar: Alışveriş yapılan yer;

İklim: Hava durumu ve olayları olarak açılanarak kullanılmıştır.

Sonraki ünitelerde ise, giyimin farklı ülkelerde o yerin özelliklerine göre farklı şekillerde olabileceği, pazarın farklı kültürlerde ihtiyaçlara göre şekillenen alışverişlerin yapıldığı yer, iklimin ise ülkelere özgü farklılık gösteren hava durumu ve bunun getirdiği farklı koşullar anlamında vurgulandığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da çokkültürlülüğe dâhil edilmesi araştırmacılar tarafından uygun görülmüştür.

Bir diğer örnek de “yer ve doğal ortam” kavramlarına yöneliktir. Bu kelimelerin birincil anlamları çokkültürlülükle ilgisizken, kitapta kullanıldığı şekle göre (İlgaz Dağı, efsaneler vs. özellikler dikkate alındığından) farklı yörelerin de farklı destan ve coğrafi özgünlüğü olarak düşünülmesi sebebiyle çokkültürlülüğe dâhil edilmiştir.

Bu şekildeki 8 kavram ilk kullanım itibariyle çokkültürlülükle ilişkilendiril-meyip sonraki kullanımlarından dolayı eklendiği için çokkültürlülük ve dışarıda kalan kümelerin kesim noktasına sınıflandırılmıştır. Bu haliyle toplam 19 (11+8) kavram sadece çokkültürlülük ile ilgili olarak belirlenmiştir. Dışarda kalan kavramlar ve çokkültürlülük kümesinin kesişiminde yer alan 8 kavram da oranlama yapılırken sadece çokkültürlülük kısmına eklenerek oranlanma yapılmıştır. Çünkü kavramların son hali çokkültürlülükle ilişkilidir. Çokkültürlülük ile ilgili kavramların 91 kavrama oranı % 20.87 yani yaklaşık olarak % 21’dir.

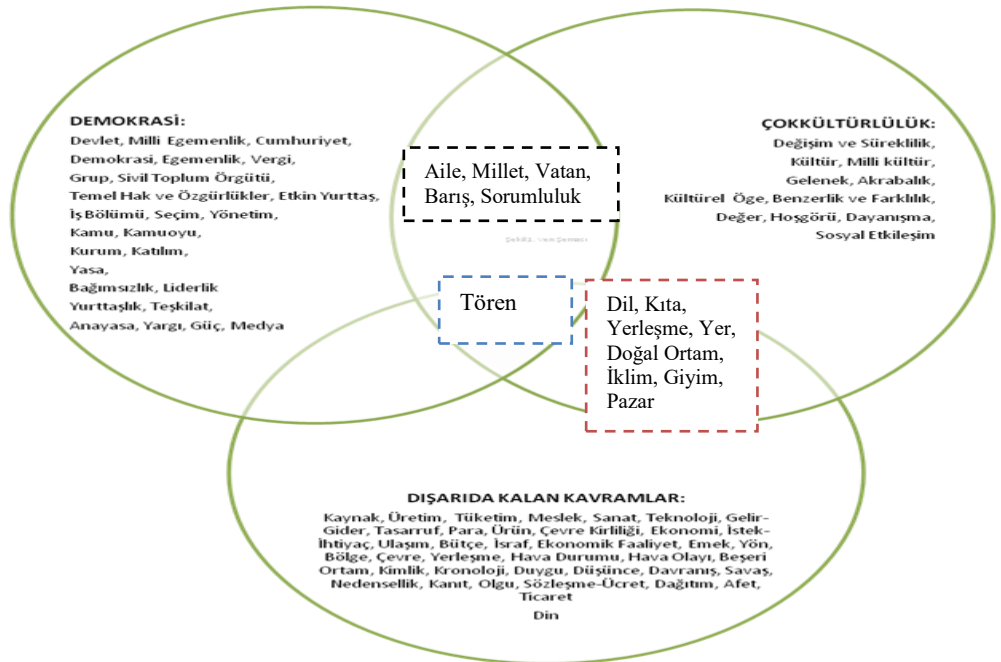
3. Hem Demokrasi Hem De Çokkültürlülük İle İlgili Olan Kavramlar

Hem demokrasi hem de çokkültürlülük kümesine sınıflandırılan kavramlar: “Aile, Millet, Vatan, Barış ve Sorumluluk” kavramlarıdır. Burada “sorumluluk” kavramı kitaptaki etkinliklerde kullanıldığı yere ve anlama göre her iki kavramla ilişkilendirilmiştir. Kılavuz kitapta kullanıldığı yere ve anlama göre, ülkemizin dünyanın farklı yerinde herhangi bir doğal afet sonucu yardıma muhtaç hale gelen diğer ülkelere yardım etmesi gerekliliği, sorumluluk ve dayanışma kavramlarıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Yardım kuruluşlarında farklı ülkelerin farklı görevlerdeki kuruluşlarına yer verdiğinden (UNICEF- Kızılay gibi) bu kavram çokkültürlülükle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca “sorumluluk” kavramı demokratik değerlerin oluşmasında da önemli bir alt bileşen olduğundan (oy verme, vatandaşlık görev ve sorumlukları vs.) kesişim kümesinde yer alması uygun görülmüştür.

‘Millet, Vatan, Aile, Barış’ kavramları ilk bakışta kelime anlamı olarak demokrasi ve çokkültürlülük ikilisinin kesişimi olarak tasniflenmeyebilir. Ancak “Vatan, Millet, Barış, Aile” kavramları hem çokkültürlülüğün oluşması ve geliştirilmesi hem de demokrasinin sürdürülebilmesinde olması gereken

zaruri kavramlar olarak görülmektedir. Bu şekilde 4 kavram da eklendiğinde kesişim kümesinde 5 (1+4) kavram yer alır.

"Tören" kavramı kelime anlamı olarak birincil anlamda demokrasi ve çokkültürlülük ile ilgisiz görülebilmektedir. Ancak kitapta ayrı ayrı yerlerde farklı anlamlarda kullanılmıştır. İlk kullanıldığı anlamda gazilere madalya verildiğinden bahsedilmektedir. Bu kullanımda Venn şemasının dışında tutulmuştur. Fakat daha sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı'nın Anıtkabir ziyareti yapması anlamında ve bir diğer kullanım yeri olarak farklı ulusların farklı özel günleri kutlaması anlamında (Nevruz, Paskalya, Ramazan ve Kurban Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) kullanıldığından demokrasi ve çokkültürlülüğe dâhil edilmiştir. Bu yüzden "tören" kavramı ilk başta dışarıda olması, sonradan hem demokrasi hem de çokkültürlülüğe dâhil edilmesi nedeniyle üç kümenin kesişim noktasına sınıflandırılmıştır. Böylece demokrasi ve çokkültürlülükle ilgili kesişim kümesinde yer alan 6 (1+4+1) kavram tespit edilmiştir. Yani tören kavramı da son haliyle hem demokrasinin hem de çokkültürlülüğün kesişiminde yer aldığından oranlamada bu bölgeye katılmıştır. Demokrasi ve çokkültürlülüğün kesişiminde yer alan kavramların 91 kavrama oranı % 6,59 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. 91 Kavramların sınıflandırılmasına dair venn şeması

4. Demokrasi ve Çokkültürlülük İle İlgisi Olmayan Kavramlar

Demokrasi ve çokkültürlülükle ilişkilendirilmeyen kavramlar: “Kaynak, Gelir-gider, Tasarruf, Para, Ücret, Dağıtım, Afet, Ticaret, Ürün, Üretim, Tüketim, Meslek, Sanat, Teknoloji, Çevre kirliliği, Ekonomi, İstek-ihitiyaç, Ulaşım, Bütçe, İsraf, Ekonomik faaliyet, Emek, Yön, Bölge, Çevre, Yerleşme, Hava durumu, Hava olayı, Beşeri ortam, Kimlik, Kronoloji, Duygu, Düşünce, Davranış, Savaş, Nedensellik, Kanıt, Olgu, Sözleşme ve Din” kavramları olarak tespit edilmiştir. Venn şemasında demokrasi ve çokkültürlülükle ilişkisel ağ kurulmamış 40 kavram mevcuttur.

Burada birçok kavram hem birincil anlamda hem de kullanım alanında demokrasinin ve çokkültürlülüğün dışındadır. Örneğin “kronoloji, beşeri ortam, kimlik, yön, bölge, çevre, duygu, düşünce, davranış” ve diğer yazılan kavramlar verilebilir. Ancak bazı kavramlar biraz daha derin düşünüldüğünde demokrasiye ya da çokkültürlülüğe dâhil edilebilir. Örneğin “Ürün, üretim, tüketim, ekonomik faaliyet, emek” gibi kavramlar demokrasi ile ilişkilendirilebilir. Ancak kitapta bu kavramlar düz anlamlarında kullanıldığından demokrasiye yönelik yan anlamda da bir vurgu içermediğinden bu kümeye dâhil edilmemiştir. Ürün, üretim, tüketim kavramlarına yönelik metinde, peynirin üretim aşamasından satışa kadarki süreci anlatılmaktadır. Kitaptaki etkinlikler ve okuma parçalarından bağımsız düşünüldüğünde “emek, ürün, üretim” bileşen olarak demokrasinin alt kavramlarını oluşturabilecek niteliktedir. Ancak kitapta “emek” kavramı demokrasi ile doğrudan ya da dolaylı bir anlamda kullanılmamış, “ürün, üretim, ekonomik faaliyet” gibi diğer bileşen kavramlar da sadece ana anlamında peynirin üretiminden soframıza gelen zamana kadarki geçirdiği aşamalar şeklinde bahsedildiğinden bu kavramlar dışarıda tasniflenmişlerdir.

Hava olayı ve hava durumu iklimle ilişkilendirilmiş, ancak daha sonra iklim çokkültürlülüğe dâhil edilirken hava olayı ve durumuna özgü vurgu olmadığından bu kavramları da çokkültürlülüğe taşımanın bir zorlama olacağı düşünüülerek dışarıda tutulması uygun görülmüştür. Benzer şekilde “iklim” kavramından dolayı etkilenen “ulaşım” kavramı da aynı nedenle çokkültürlülüğe dâhil edilmemiştir. Çünkü “iklim” kavramı zaten kullanıldığı yere ve anlama göre sonradan kümeye dâhil olmuştur. Bir de dolaylı olarak yarattığı etkinin de direk çokkültürlülük kümesine yazılması araştırmacılar tarafından uygun görülmemiştir. Çalışmada dışarıda kalan diğer kavramlar için demokrasi ya da çokkültürlülüğe katkı yapabilecek bir anlam ya da kullanım alanı bulunmadığından Venn şemasının dışında yer almaları gerektiği düşünülmüştür.

Bu grupta ek açıklama yapılması gereken bir kavram da "Din" kavramıdır. Din kavramı kavramlar listesindeki 91 kavramın içinde yer almaktadır. Buna karşılık kılavuz kitapta yer alan 8 ünitenin herhangi bir yerinde “din” kavramına ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu nedenle çokkültürlülükle ve de-

mokrasıyle ilişkilendirilebilecek olan "din" kavramı dışarıda yer alan kavramlar kümesine tasnif edilmiştir. Bu bulgulara göre demokrasi ve çokkültürlülüğün her ikisiyle de ilgisi olmayan kavramların 91 kavrama oranı % 43.9 yaklaşık % 44 düzeyindedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan kavramlar listesindeki 91 kavramı demokrasi ve çokkültürlülük bağlamında incelemek ve tasnif etmek amacıyla yapılan bu çalışmada sonuç olarak kavramlar listesinin % 56 oranında demokrasi ve/veya çokkültürlülük ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Demokrasi ve çokkültürlülüğün her ikisiyle de ilgisi olmayan kavramlar, % 43.9, diğer bir deyişle yaklaşık % 44 düzeyindedir.

Sadece demokrasi ile ilgili kavramların oranı % 28.5'tir. Çalışmada kavramlarının bazılarının hem demokrasi hem de çokkültürlülükle ilgili olan ve Venn şemasında kesişim bölgesinde yer alan % 6.5'luk kısım da bu orana eklendiğinde demokrasinin tüm kavramlar içerisindeki oranı % 35'lere ulaşmaktadır. Bu oran 91 kavramın yaklaşık 3'te 1'ine tekabül etmektedir. Buna göre kavramların oranının demokrasi anlamında yeterli olduğu söylenebilir. Sadece çokkültürlülükle ilgili oran ise % 20.87'dir.

Literatür incelendiğinde çokkültürlülük ile ilgili bu çalışma ile konu ya da yöntem bakımından benzerlik taşıyan sadece Keskin ve Yaman'ın (2014) çalışmasına rastlanılmıştır. Çalışmada 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri ve dersin içeriği incelenmiştir. Araştırmada, 4.sınıf düzeyinde çokkültürlü eğitime ayrılan oranın %16 olduğunu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada ise sadece çokkültürlülükle ilgili olan kavramların oranı % 20,87 bulunmuştur. Bu bulgu Keskin ve Yaman'ın (2014) elde ettiği bulgularla yakındır. Ancak bu çalışmada kavramların bazılarının hem demokrasi hem de çokkültürlülükle ilgili olduğu tespit edilmiş ve bu haliyle % 6.5'luk bir ilave daha ortaya çıkmış ve toplam oran % 27,3 olmuştur. Keskin ve Yaman'ın (2014) yaptığı doküman analizi incelemesi çalışmasında ele aldıkları nokta 4.sınıf etkinlik ve ders içeriğinden oluşmaktadır. Oysa bu çalışmada kılavuz kitaptaki kavramlar listesi incelenmiştir. Kavramlar listesi, hem ünitelerin içeriğinde, hem etkinliklerde daha geniş bir çerçevede kullanılan bir yapıya sahiptir. İki çalışma arasındaki fark bu sebepten kaynaklanabilir.

Çokkültürlülük ve demokrasi ile ilgili diğer çalışmalar incelendiğinde, çokkültürlülüğün eğitimin farklı paydaşlarının (öğretmen, yönetici, akademisyen, üniversite öğrencileri) farkındalığına yönelik çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda paydaş grupların genel olarak çokkültürlülüğe olumlu yaklaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Yazıcı, Başol ve Toprak 2009; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Polat, 2009; Polat, 2012; Bulut ve Baş-

bay, 2014). Buna karşılık Karaçam ve Koca (2012) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları bir çalışmada katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili detaylı bir farkındalığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çokkültürlülük ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, her ne kadar yetersiz olsa da, son yıllarda konuya ilişkin araştırma sayılarının arttığı görülmektedir. Artık çalışmaların sadece yükseköğretim ya da çalışma grupları açısından öğretmen veya öğretmen adayları ile sınırlı kalmadığı görülmektedir. Alt kademe için yapılan mevcut çalışmada da görüldüğü gibi çokkültürlülüğün ve demokrasinin önemsendiğini, güncelliğini arttırdığını söylemek mümkündür. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan kavramların % 56'lık bir oranda çokkültürlülük ve demokrasi ile ilgili olması bu düşünceyi desteklemektedir. Yapılandırmacı programların içerisinde yer alan çokkültürlülük ve demokrasi kavramları ile bu kavramların anlayan, önemini benimseyen ve hayatına uygulayan nesiller yetişmesi mümkün olabilecektir. Bu nedenle çocukların erken yaşlarda, okul yaşantıları yoluyla bu kavramları tanınması önemlidir.

Sonuç olarak, 91 kavram demokrasi ve çokkültürlülük ile birlikte düşünüldüğünde, % 56 düzeyinde bu kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Türkiye'nin içinde bulunduğu sosyo-kültürel yapı ve insan desenleri, bu oranın eğitimin her sınıf düzeyinde artırılması gerekliliği sonucunu doğurabilir. Çünkü demokrasi ve çokkültürlülüğü benimseyen toplumlar, hem kendi coğrafyalarında hem de diğer ülkelerle olan ilişkilerinde barış içinde yaşayabilir. Bu duyguların temeli eğitimle atılır ve eğitimin her sınıf ve kademesinde çokkültürlülük, demokrasi ve onların bileşeni niteliğindeki alt kavramlar öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu yüzden elde edilen % 56'lık oran yetersiz olmasa da bu oranın artması ve bu kazanımların öğrencilere doğru ve etkili bir yolla kazandırılması, öğrencilerin demokrasi ve çokkültürlülük değerlerini özümsemesine yardımcı olacaktır. Bunu da ünitelerin, etkinliklerin, kazanımların içine serpiştirilen kavramlar listesinin içeriğini ve anlamlarını, demokrasi ve çokkültürlülükle daha fazla kavramda daha açık örneklerle ilişkilendirerek kazandırılması mümkündür.

ÖNERİLER

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz kitabında yer alan kavramlar listesinin demokrasi ve çokkültürlülükle ilgili olmayan % 44'lik kısmı için "Ne yapılırsa demokrasi ve çokkültürlülük ile ilişkilendirilebilir?" sorusuna yanıt olarak bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler kısaca şöyledir:

Örneğin "Ürün-üretim-ekonomik faaliyet" gibi kavramlar, demokrasinin insanların gelir dağılımlarının adil bir şekilde paylaşımını öngören yönüyle bağdaştırılabilir. Demokratik toplumlarda ekonomik faaliyetlerin geliştirilmesi için, üretime sevk eden politikalarla üretkenliğin artırılması vurgula-

nabilir. Bu gibi temalar etkinliklerin içine yerleştirilebilir. Bunun sonucunda eğitimde, sağlıkta ve diğer özel hizmet alanlarında belirgin bir şekilde gelişimlerin temeli atılabilir.

“İşbölümü” kavramı, çalışmada demokrasinin içinde yer almıştır. İşbölümünün demokrasilerde önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Kitapta da verilen metinde “işbölümü” kavramı, demokrasiyle ilişkilidir. “Emek” kavramı ise, ailede işbölümüne yönelik etkinliklerin içinde daha net vurgulanarak, her bireyin yapması gereken işler olduğu anlayışının kazandırılması ve bu görev ne olursa olsun emek harcamadan yerine getirilemeyeceğinin belirtilmesiyle açıklanabilir. Okulda da benzer etkinliklerin, uygulamaların öğrencilerin hayatına sokulması ile sağlanabilir. Bu şekilde işbölümü ve emek kavramlarının bir etkinlik içinde daha net çizgilerle demokrasiyle ilişkilendirilmesi yapılabilir.

“Çevre kirliliği” ise sadece çeşitli nedenlerle kirlenen çevreyi anlatmadan, daha geniş bir açıyla yaklaşılarak incelenebilir. Örneğin bir kişi ya da kurumun, şirketin, fabrikanın çevreyi kirlletmesinin, diğer insanların haklarına saygı gösterilmemesi demek olduğu belirtilir ve bu uygulamaların demokrasi ile bağdaşmayan bir hareket olduğu etkinlikler içinde öğrencilere fark ettirilebilir. Bu şekilde “çevre kirliliği”, Venn şemasının dışından demokrasi kısmına transfer olan bir kavram olabilir.

Çokkültürlülük açısından bu durum incelendiğinde, “bölge, sanat, meslek, ulaşım” gibi kavramlar tıpkı “iklim, pazar, tören” gibi kavramlarda olduğu gibi eklenen dolaylı anlamlarla ya da ikinci kez kullanılarak çokkültürlülüğe dâhil edilebilecek kavramların bazılarıdır.

7 coğrafi bölgenin farklı kültürel özelliklerinin üzerinde durularak ”bölge” kavramı kolayca çokkültürlülüğe katılabilir. Bir başka örnekle çokkültürlülüğün gereği olarak sanatın ve eserlerinin çeşitlenmesinde farklı kültürel öğelerin etkisinin olabileceği vurgulanabilir. Özet olarak dışarıda kalan kavramların sayısı bu şekilde arttırılabilir. Böylece öğrenciler demokratik değerlerle ve çokkültürlülüğün normal bir olgu olduğuna dair etkinliklerle daha sık karşılaşır, bu kavramlar sosyal bilgiler dersinin içinde daha çok kullanılmış olur. Kavramlar listesinde yer alan birçok kavram demokrasi ve çokkültürlülük ile ilişki hâle getirilebilir.

Son olarak 91 kavram arasında yer alan fakat kılavuz kitapta rastlanmayan "din" kavramının kılavuz kitapta ve öğrenci ders kitabı etkinliklerinde yer alan metinlere dâhil edilmesi ve gerek demokrasinin, gerekse de çokkültürlü bir anlayışın bir parçası olarak farklı inançlara saygı ve hoşgörü anlamında kullanılması faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A., Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1), 194-196.
- Akar, C. ve Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (2), 731-749.
- Akar, C. ve Ulu, M. (2016). Attitudes and Opinions of Classroom Teacher Candidates Regarding Multiculturalism. *Education*, 137(2).
- Akar, C. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 741-762.
- Anıl, D. ve Yavuz, G. (2010). Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 1056-1062.
- APA. (2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice And Organizational Change For Psychologists. [19.11.2016] Retrieved from: <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>
- Birbiçer, B. (2013). *Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Dikey Yayınevi
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. (10) 1.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7 (4), 1453-1475.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, (15) 1, 211-232.
- Engin, G. ve Genç, S.G. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği), *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (2).
- Gözütok, F. D. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (3. Bs.). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Kamber, T., Acun, İ., Akar, C. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218. <http://dx.doi.org/10.12780/UUSB99>.
- Karaçam, M.Ş. ve Koca, C. (2012). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*. 23 (3), 89-103
- Karpat, H. K. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Katılmış, A., Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği. (*Journal of Social Studies Education Research*), *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *Turkish Studies - Internatio-*

nal Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. (9) 2. 933-960

MEB, (2005). *Sosyal Bilgiler Programı 4-5. Sınıflar*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2015). *Hayat Bilgisi Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education: Case Of Çankırı Province Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46, (2).

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1). 154-164.

Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.

Tay, B. ve Baş, M. (2015). Çok Kültürlü Eğitim Anlayışı Temelli Öğrenme – Öğretme Yaklaşımı, G. Ekici, (Ed.). *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-3*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tay, B., Durmaz, F. ve Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJGEF* 33(1), 67-93.

Ulubey, Ö. ve Gözütok, F.D. (2015). Yaratıcı Drama Ve Diğer Etkileşimli Öğretim Yöntemleri İle Geleceğin Vatandaşlık, Demokrasi Ve İnsan Hakları Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 87-109.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, M. F. ve Tarman, B. (2013). Değerler Eğitiminin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri ve Önemi. (*Journal of Social Studies Education Research*), *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 79-102.

Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)* 11, 128-148.

Extended Abstract

In its general understanding, democracy enables people to use free auto-control in society as independent individuals. Through democracy, they sustain a happy life with the society and the world. Multiculturalism can be defined as people living in society regardless of age, sexual disposition, social class, race, ethnic, religion, language, and cultural characteristics. Democracy and multiculturalism have an important place in state administration. Two concepts are indispensable regarding education since individuals can live by different beliefs, cultures, ethnic elements, and tolerance. In this respect, the concept of 'democracy' encompasses multiculturalism. In societies where democracy has not developed, the cases of bias against differences may occur. This results in challenges in both education and the life style of the individuals in the society. In this respect, reflecting the understanding of education effectively on society may help solve both educational and social problems.

This understanding may also eradicate the challenges that outcast students are experiencing. In educational systems, when immigrant cases and their effects are considered together, multicultural education has great importance. Especially, some challenges may occur in low socio-economic and cultural subgroups. Establishing a common understanding truly is essential and significant. How democracy and multiculturalism have been included in teacher guidebooks was examined in this study. Moreover, it was foreseen that forming associational networks by classifying these concepts can contribute to the effective use of them in teaching students. The purpose of this study is to investigate the list of 91 concepts in 4th grade Social Studies Teacher Book in terms of the concepts of democracy and multiculturalism. The research is a descriptive study and the findings derived from the study were obtained from document analysis. In this respect, 91 concepts were examined and classified under four groups. These groups are: 'concepts associated directly with democracy', 'concepts associated directly with multiculturalism', 'concepts related both to democracy and to multiculturalism', and concepts not associated directly with either of them'. Activities, reading texts, notes for teachers in teacher's guide books were examined to classify these concepts. These groups were presented in Venn diagram. It was revealed that there are 26 concepts associated directly with democracy', '19 concepts associated directly with multiculturalism', '6 concepts related both to democracy and to multiculturalism', and '40 concepts not associated directly with either. The percentile rates of these groups are %28,5, %20,87, %6,59, and %43,9 respectively. Generally, according to this classification, approximately %56 of the listed concepts in the 4th grade social studies teacher's guidebook are associated with democracy and/or multiculturalism. Although this rate is not insufficient, it was concluded that %44 of the concepts may be related to democracy and multiculturalism and this rate may increase further. This will help students digest the values of democracy and multiculturalism. This study also includes recommendations about the associations of more concepts regarding democracy and multiculturalism. These are respectively concepts such as 'product, production, and economic activities' which may be associated with democracy as long as income distributions among people are performed fairly. The concept of 'work sharing' can also be assessed within the context of democracy. 'Labour' should be emphasized in parental labouring with respect to the fact that each individual has to contribute regardless of gender. People's or institutions' contamination of the environment means disrespect for human rights and emphasizing these practices is an act associated with democracy. Concepts such as region, art, job, transportation are some terms included with respect to their indirect meanings as in climate, marketing, ceremony. Considering cultural characteristics of seven geographical regions, the concept of 'region' may easily be related to multiculturalism. Also, in terms of multiculturalism, it is emphasized that various cultural elements can have an impact on the varieties of art and artefacts. Briefly, the number of concepts included may be increased. So, students may encounter activities about democratic values and multiculturalism and use them in Social studies courses. Many other concepts may be associated with democracy and multiculturalism. Such terms as 'religion' should be included in guidebooks, and in reading texts in student text book activities. It will be beneficial to arouse respect for different beliefs and tolerance as a part of multicultural understanding.

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN ÜZERİNDE KONUŞMA VE OKUMA PROZODİSİNİN ETKİSİ

Fatih Çetin ÇETİNKAYA*
Kasım YILDIRIM**
Seyit ATEŞ***

ÖZ

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırma sürecine toplam 97 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin bireysel hikâye anlatımları bağlamında konuşma prozodileri ve yazılı bir metne bağlı olarak sesli okumaları doğrultusunda ise okuma prozodileri değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları araştırmada toplanan veriye bağlı olarak okuma ve konuşma prozodisinin okuduğunu anlamının %39 varyansını açıkladığını göstermiştir. Yine standardize edilmiş regresyon kat sayıları göz önünde bulundurulduğunda okuma prozodisinin konuşma prozodisinden daha fazla okuduğunu anlamının yordanmasına katkıda bulunduğu görülmüştür. Bu sonuçlar konuşma prozodisinin anlama sürecini kolaylaştıran ve okuma eğitimi sürecinde dikkate alınması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma prozodisi, sesli okuma prozodisi, okuduğunu anlama

THE EFFECTS OF SPEECH PROSODY AND TEXT READING PROSODY IN FOURTH GRADE STUDENTS' READING COM- REHENSION

ABSTRACT

The current study aimed to investigate to which extend variances in reading comprehension scores were explained by speech prosody and text reading prosody. The research sample of the study consisted of a total of 97 fourth-grade elementary school students. In the study, speech prosody was assessed

* Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, fatihcetincetinkaya@gmail.com

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, seyitates@gmail.com

*** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Kocman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kasimyildirim@mu.edu.tr

using a storytelling task and text reading prosody by oral text reading performance. The results showed that text reading prosody and speech prosody together explained 39% of variance in reading comprehension. Given the standardized regression coefficients of the variables in the model, text reading prosody made more statistically significant contribution to the prediction of reading comprehension than speech prosody did. Considering the results of the study, speech prosody needs to be taken into account and seems to facilitate the making meaning in written language.

Keywords: Speech prosody, text reading prosody, reading comprehension

GİRİŞ

Günümüz dünyasında okuma becerisi neredeyse tüm yaşam becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu durum okumayı çocukluk döneminde gerçekleştirilen en önemli etkinliklerden birisi haline getirmektedir. Okumaya ilişkin teoriler çocukluk dönemi boyunca evde ve okulda birçok okuma becerisinin kazanıldığını ve bunların koordineli bir şekilde ilkokulda sınıf düzeylerinde okumanın gelişimine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Okuma becerileri, kazanılması ve okuma başarısının gerçekleştirilmesi için bir araya getirilmesi gereken parçalar olarak görülmektedir (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004; Kendeou ve van den Broek, 2007).

Araştırmalar okuduğunu anlamayı, kompleks bir yapı olarak görüp birçok beceriden oluştuğunu ifade etmektedir (Kim ve Wagner, 2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde okuma alanında yapılan araştırmaların sonuçlarının sunulduğu NRP raporlarında ilkokul düzeyinde okuma başarısını etkileyen temel değişkenler olarak ses farkındalığı, okuma stratejileri, kelime hazinesi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama belirtilmiştir (National Reading Panel [NRP], 2000). Özellikle son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları akıcı okumanın, okuduğunu anlama ve dinlendiğini anlama için gerekli temel değişkenlerden birisi olduğunu ortaya koymuştur. (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno, 2003; Kim, Park ve Wagner, 2014; Kim, Wagner ve Lopez, 2012).

Akıcı okumayla ilgili pek çok kuram özellikle kelime tanıma üzerine vurgu yapmaktadır. İki süreçli beklenti teorisi (Posner ve Snyder, 1975), etkileşimsel dengeleyici kuram (Stanovich, 1980) ve Logan'ın (1997) okuma ile ilgili otomatikleştirme teorisine göre kelime tanımadaki yeterlik veya yetersizlikler, okuyucunun okuma sürecinde dikkatini nereye odaklayacağı noktasında temel belirleyici olmaktadır. Kelime tanımada sorunlar yaşanması dikkatin bu iş üzerine odaklamasına neden olurken, bu sürecin otomatik olarak gerçekleşmesi zihinsel kaynakların kullanımında okuyucuya esneklik kazandırmaktadır. Diğer bir ifade ile metne bağlı hızlı ve doğru okuma (metin okuma akıcılığı), okuyucunun sınırlı miktardaki dikkat ve kısa süreli hafıza gibi bilişsel kaynaklarını üst düzey düşünme gerektiren anlama için ayırma-

sına ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırmasına yardımcı olur (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 2006).

Akıcı okumanın unsurları ve okuduğunu anlama arasında ilkokul yıllarında yüksek ve güçlü düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (örn., Kim, Petscher, Schatschneider ve Foorman, 2010). Sınıf düzeyleri yükseldikçe bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklılaştığına yönelik araştırmalar söz konusudur. Sınıf düzeyleri yükseldikçe akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilerin azaldığına işaret eden araştırmaların (örn., Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal, 2005) yanı sıra lise ve üniversite düzeyinde bu iki değişken arasında pozitif yönde ilişkilerin görüldüğünü ve akıcı okumanın halen okuduğunu anlama için önemli bir değişken olduğunu (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Rasinski vd., 2016) ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır.

Ancak literatür genel olarak göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilere odaklandığı, diğer dil becerilerindeki akıcılık özelliklerinin anlama ile ilişkisinin pek de fazla incelenmediği veya dikkate alınmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda Veenedaal, Groen ve Verhoeven (2104) tarafından gerçekleştirilen çalışmada konuşma ve okuduğunu anlama prozodilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada metin okuma prozodisinin konuşma prozodisinden okuduğuna anlama üzerinde daha etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Blasko ve Hall (1998) tarafından yapılan çalışmada prozodik özelliklerin konuşma dilinin anlaşılmasına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda konuşmada anlaşılabilirliğin artırılabilmesi için prozodik özelliklere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Fraizer, Carlson ve Clifton (2006) tarafından yapılan çalışmada da prozodik özelliklerin konuşulan dilin anlaşılması için gerekli değişkenlerden biri olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Li, Chen ve Yang (2011) tarafından yapılan çalışmada farklı türdeki prozodik özelliklerin çevrimiçi konuşma dilinin anlaşılmasına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları farklı türdeki prozodik özellikleri kullanan bireylerin çevrimiçi sohbet sırasında daha etkili anlatımlar sağladığını göstermiştir. Türkiye'deki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda sadece Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından yapılan bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sesli okuma ve konuşma prozodileri değerlendirilmiş, araştırma sonuçları öğrencilerin düşük düzeyde bu becerilere sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan bu yeni çalışmada da Türkçe dil bağlamında konuşma prozodisi, okuma prozodisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Prozodi

Okuma hızı, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde merkezi rol üstlenmekle birlikte en az onun kadar önemli bir diğer unsur da prozodik okumadır (Kuhn, Schanenflugel, ve Meisinger, 2010). Prozodi, dil bilimsel bir kavram olup konuşmanın tonal ve ritmik boyutlarını tanımlamaktadır. Kısacası ko-

nuşma dilinin müziğidir (Allington, 1983; Dowhower, 1991; Schreiber, 1980, 1991). Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan, vurgu, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikleri içermektedir. Buna ek olarak prozodik okuma, kelimeleri söz dizimine göre anlamlı birimlere bölme sürecidir (Kuhn ve Stahl, 2004). Bu özellikler metnin içeriğine göre farklılaşmakla birlikte (Benjamin ve Schwanenflugel, 2010) okuma sürecinde uygun bir şekilde gerçekleştirildiği zaman okuyucu etkili bir anlatım sağlamış olur. Akıcı okumadaki temel nokta, okuma sürecinin metinde sunulan prozodik özelliklere göre gerçekleştirilmesidir (akt. Hudson vd., 2005). Prozodiyi oluşturan özellikleri dikkate aldığımızda onun akıcı okumanın gelişimi için önemli bir unsur olduğunu ve anlamı yapılandırmada etkin bir rol üstlendiğini kolayca söyleyebiliriz (Kuhn ve Stahl, 2004; Yıldırım ve Ateş, 2011).

Schreiber'e (1987) göre konuşma ile okuma arasındaki en önemli farklılıklardan birisi konuşmada prozodiye ilişkin ipuçlarının belirginliği olup bu durum, konuşmanın daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

Dowhower (1991) prozodiyi oluşturan farklı göstergelerden bahsetmektedir. Bunlar; yapılan duraklar, kelime grupları, tonlama (ezgi) ve vurgudur. Dowhower'a göre zayıf okuyucuların aksine akıcı okuyabilenler, okuma sırasında metni anlamlı birimlere kolayca bölebilmektedirler. Bu yüzden prozodik okuyanlar duraklama, tonlama, vurgu ve kelime grupları gibi prozodik okumaya yön veren ipuçlarına dikkat ederek metni anlamlı bölümlere ayırırlar. Rasinski (2006) tarafından da ifade edildiği üzere okuyucuların okuduklarını anlamaları için kelimeleri doğru ve kolay bir şekilde tanımaları ve anlamlı kelime grupları halinde uygun bir ifade ile okumaları gerekmektedir.

Prozodi ve anlama

Bir metnin melodik ve ritmik özelliklerini göz önünde bulundurarak okuma, dolaylı bir şekilde anlayarak okuma şeklinde de ifade edilmektedir (akt. Dowhower, 1991). Dowhower (1991) tarafından da ifade edildiği üzere "prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki, yumurta mı tavuktan çıktı yoksa tavuk mu yumurtadan çıktı ikilemine çok benzemektedir" (s. 170). Yapılan birçok araştırma prozodi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır (Örn., Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Çetinkaya vd., 2016; Kuhn vd., 2010; Schwanenflugel, 2004; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014; Yıldırım, Rasinski, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız, 2014; Veenedaal vd., 2014). Prozodinin konuşma becerisi bağlamında dinlediğini anlamayla pozitif yönde ilişkiler gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (örn., Cutler ve Swinney 1987; Cutler, Dahan ve Donselaar, 1997). Ulaşılan literatürde sadece bir çalışmada konuşma ve okuma prozodilerinin farklı değişkenler açısından okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür (Veenedaal vd., 2014).

Genel olarak ifade edilenler değerlendirildiğinde prozodi kavramının konuşma bağlamında ortaya çıkan bir değişken olduğundan okuma ve prozodi arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel çalışmaların çok eskiye dayanmadığı görülmüştür. Konuşma becerisi ile ilgili gerçekleştirilen prozodi çalışmalarının da daha çok dinlediğini anlama sürecine odaklandığı ve dilin farklı becerilerindeki prozodik yeterliliklerin okuduğunu anlama ile ilişkilerini inceleyen çok fazla çalışmanın üretilmediği anlaşılmıştır. Buna ek olarak Türkçe dili kontekstinde sadece bir çalışmaya rastlandığı bu çalışmada da sadece öğrencilerin okuma ve konuşma prozodilerinin düzeylerinin belirlendiği anlaşılmıştır. Bu araştırma hem Türkçe dili bağlamındaki çalışmaların sayısının artmasına katkı sağlaması hem de konuşma ve okuma prozodileri ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda okuduğunu anlama için önemli olan prozodik okumanın yanı sıra konuşma prozodisinin de okuduğunu anlama için gerekli bir değişken olup olmadığı bu çalışmanın odaklandığı önemli noktalardan birisi olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda bu araştırma okuma prozodisi, konuşma prozodisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Konuşma prozodisi okuduğunu anlamayı yordamakta mıdır?
2. Okuma prozodisi anlamayı yordamakta mıdır?
3. Konuşma ve okuma prozodileri birlikte okuduğunu anlamadaki varyansın ne kadarını açıklamaktadırlar?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma Muğla ili Mentеше ilçesine bağlı bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 55'i kız, 42'si erkek toplam 97 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördüğü ilkokulda gerekli çalışmaların yapılabilmesi için hem okuldan hem de öğrenci velilerinden MEB aracılığı ile gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Metinler

Değerlendirme çalışmaları için MEB onaylı kaynaklardan dördüncü sınıf öğrencilere yönelik biri bilgi, diğeri hikâye edici metin olmak üzere iki farklı metin seçilmiştir. Seçilen metinlerden biri öğrencilerin prozodik okumalarını ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılmış, diğeri ise öğrencilerin konuşma prozodilerini değerlendirmek amacı ile resimlendirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Metin okuma prozodisi

Okuma prozodisini değerlendirmek için Rasinski (2004) tarafından geliştirilen ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği” kullanılmıştır. Rubriğin analitik bir yapısı olup ifade ve ses düzeyi, sözcük öbekleri (kelime grupları), pürüzsüzlük (akıcılık) ve hız olmak üzere rubrik dört farklı boyuttan oluşmaktadır. Rubrikten en fazla 16, en az ise dört puan alınabilmektedir.

Konuşma prozodisi

Öğrencilerin konuşma prozodilerini değerlendirmek için hikâye anlatım süreçlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin anlatımları, okuma prozodisine benzer şekilde “Çok Boyutlu Akıcılık Rubriği” ile değerlendirilmiştir. İfade edilen rubrik anlatım becerileri açısından yeniden düzenlenmiştir.

Okuduğunu anlama

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını değerlendirmek üzere “Cümle Doğrulama Tekniğinden” faydalanılmıştır. Bu teknikle öğrencilerin hem metni basit yüzeysel anlama düzeyleri hem de çıkarımsal anlama düzeyleri değerlendirilmiştir.

Basit/yüzeysel anlam kurmaya yönelik cümle doğrulama:

Okunan metne bağlı olarak 4 farklı yeni cümle tipi oluşturulmuş ve teste toplamda 16 cümle yer almıştır. Orijinal metne bağlı, aşağıdakiler göz önünde bulundurularak anlama testi oluşturulmuştur:

- 1: Orijinal cümlenin aynısını yazma
2. Orijinal cümleyi farklı kelimelerle anlamını değiştirmeden yeniden yazma
3. Orijinal cümlenin hem kelimelerini hem de anlamını değiştirerek yeniden yazma
4. Söz dizimsel ve tematik olarak metinle ilişkili ancak anlamsal olarak ilişkisiz cümle yazma (çeldirici)

Bu anlama testi geliştirilirken literatürdeki benzer çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur (örn., Royer, Carlo, Dufresne ve Mestre, 1996). Veri toplanan çalışma grubu üzerinde KR20 değeri .78 olarak hesaplanmıştır.

Derinlemesine/çıkarımsal anlam kurmaya yönelik cümle doğrulama:

Yakın anlam ve uzak anlam olmak üzere iki farklı tür yapı içeren 16 cümlelik test oluşturulmuştur. Yakın anlama yönelik oluşturulan cümleler, metindeki farklı cümlelerin sentezlenerek birleştirilmesiyle geliştirilmiştir. Öğrenciler bu cümleleri okudukları mesni esas alarak doğru ya da yanlış olarak cevaplamışlardır. Uzak anlam için oluşturulan cümleler ise metindeki bir cümlenin çocuğun hakkında bilgisi olabileceği düşünüldüğü başka bir bilgi ile birleştirilerek (ön bilgiler/deneyiler) doğru ya da yanlış olabilecek şekilde oluşturulmuştur.

rumuştur (Royer vd., 1996). Yine öğrenciden okuduğu metni esas alarak cümleleri doğru veya yanlış olarak işaretlemesi istenmiştir. Veri toplanan çalışma grubu üzerinde bu testin KR20 değeri .72 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Alınan izinler doğrultusunda okul ve aile öğrencilerle yapılacak çalışma için bilgilendirilmiştir. Konuşma prozodisi ile ilgili olarak bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu ön çalışma sürecinde öğrencilere (*toplam altı öğrenci*) farklı resimler gösterilmiş ve resimlere bakarak neler gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Sonrasında ise bildikleri bir hikâyeyi anlatmaları istenmiştir. Ardından bir hikâyesi olan resimler gösterilerek bir müddet bakmaları ve resimlerin hikâyesini anlatmaları istenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin olay örgüsünü anlatan resimlerin gösterildiği hikâye üzerinde daha fazla konuştukları görülmüştür. Bu doğrultuda konuşma prozodisinin değerlendirilmesinde bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Konuşma prozodisi ile ilgili değerlendirmeler literatürdeki benzer çalışmalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (örn., Veenedaal vd., 2014). Öğrencilerin konuşma ve okuma prozodilerine yönelik değerlendirmeler okul tarafından sağlanan sesiz bir ortamda bire bir gerçekleştirilmiştir. Aynı anda üç farklı değerlendirici tarafından kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak bir kodlayıcı da öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısını ve kelime hatalarını belirlemiştir. Bir dakikadan sonra öğrencinin okuması durdurulmamış ve okuma prozodisine yönelik değerlendirme tüm metni kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Diğer öğrencinin sesli okuma süresine geçilmeden önce tüm kodlayıcılar birlikte öğrencinin okuma prozodisi konusunda son değerlendirmeyi yapmış ve süreci tamamlamıştır. Öğrencilerin konuşma prozodisi verileri toplanmadan önce araştırmacılardan biri katılımcılara örnek bir hikâye anlatımı gerçekleştirmiştir. Bu anlatım sırasında prozodik özelliklerin vurgulanmasına özen gösterilmiş ve kendilerinin de böyle anlatmaları istenmiştir (*Ağustos Böceği ile Karıncanın Hikâyesi*). Bireysel değerlendirmelere geçildiğinde konuşma prozodisi için değerlendirilmeye gelen öğrenciye olay örgüsü doğrultusunda sıralanmış resimlere (bilmedikleri farklı bir hikâye, *Aynalı Tavşan*) belli bir süre bakması söylenmiş ve daha önce bu hikâyeyi hiç duymamış küçük bir çocuğa anlatır gibi anlatması istenmiştir. Katılımcıların konuşmaları aynı anda üç farklı kodlayıcı tarafından gözlenmiş ve değerlendirme tamamlandıktan sonra farklılaşan noktalar tartışılarak öğrencinin konuşma prozodisi hakkında ortak bir kaniya varılmaya çalışılmıştır. Prozodiye yönelik değerlendirmelerden sonra öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik “Cümle Doğrulama Testleri” toplu bir şekilde uygulanmıştır. Çalışmalar toplamda beş günde tamamlanabilmektedir.

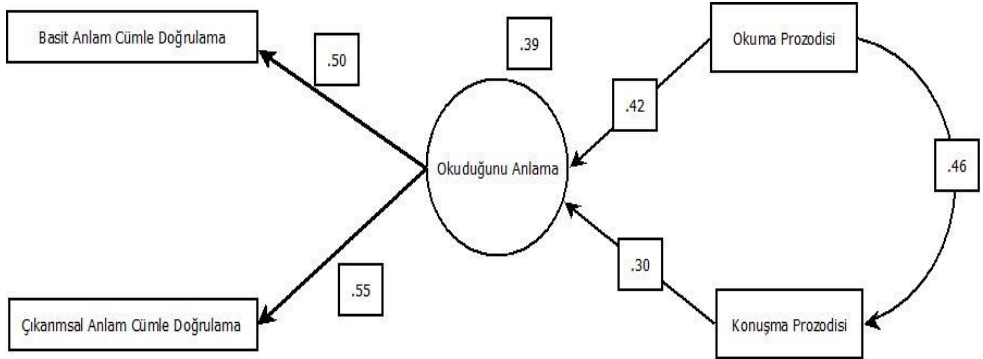
Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde path modellerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde AMOS ve Mplus programlarından

yararlanılarak çok değişkenli analizler gerçekleştirilmiştir. Bu path modelinde basit ve çıkarımsal anlamaya ilişkin değişkenleri genel anlamaya becerilerinin göstergeleri olarak ifade edilmiş, konuşma ve okuma prozodileri de öğrencilerin genel anlamaya becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Modelde herhangi bir kısıt bulunmadığından uyum iyilik değerleri hesaplanamamıştır.

BULGULAR

Aşağıda Şekil 1’de okuduğunu anlama, konuşma prozodisi ve okuma prozodisi arasındaki ilişkileri gösteren path modeli sunulmuştur.



Not. Modelde yeterince kısıt ve hata/açıklanamayan varyans (artık) olmadığı için model yeterli düzeyde serbestlik derecesi oluşturamamıştır. Bu nedenle hatalı olabilecek uyum iyilik değerleri rapor edilmemiştir.

Şekil 1. Okuduğunu anlama, okuma prozodisi ve konuşma prozodisi arasındaki ilişkileri gösteren path modeli

Şekil 1 incelendiğinde konuşma ve okuma prozodilerinin arasındaki korelasyon değerinin anlamlı olduğu ($r = .46, p < .001$), ayrıca okuma ($\beta = .42, p < .001$) ve konuşma ($\beta = .30, p < .05$) prozodilerinin de okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak okuma ve konuşma prozodilerinin birlikte $R^2 = .39$ düzeyinde okuduğunu anlama üzerinde bir varyans açıkladığı görülmüştür. Yine Cümle Doğrulama Tekniği ile gerçekleştirilen basit anlama ve çıkarımsal anlamaya becerilerinin okuduğunu anlamayı değerlendirmede önemli gösterge değişkenler olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı konuşma ve okuma prozodilerinin bireysel olarak okuduğunu anlama üzerinde açıkladıkları varyansı ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları basit ve çıkarımsal anlamaya ilişkin okuduğunu anlamaya anlamlı gösterge değişkenleri olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle her iki beceri de okuduğunu anlamayı değerlendirmede önem arz etmektedir. Dolayısı ile ilköğretim düzeyinde yapılan okuduğunu anlama değerlendirmelerinde kullanılacak test türlerinin hem basit anlamayı hem de çıkarımsal an-

lamayı değerlendirecek nitelikte olması okuduğunu anlamının daha doğru bir şekilde analiz edilmesine ve nitelikli bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Buna ek olarak konuşma ve okuma prozodilerinin okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde yordadığı, ancak değerler dikkate alındığında okuma prozodisinin okuduğunu anlamının yordanmasına daha fazla katkı sağladığı anlaşılmıştır. Yine her iki değişkenin birlikte okuduğunu anlama üzerinde %39'luk bir varyans açıkladığı görülmüştür. Önceki araştırmalar özellikle okuma prozodisinin okuduğunu anlamının yordanmasında pozitif yönde etkileri olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır (örn., Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Klauda ve Guthrie, 2008; Miller ve Schwanenflugel, 2006, 2008; Rasinski vd., 2009; Veenendaal, Groenve Verhoeven, 2015). Bu çalışmanın sonuçları da bu anlamda bu süreci destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının Veenendaal vd. (2014) tarafından yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında farklılıkların olduğu görülmektedir. Veenendaal vd. yaptıkları araştırmada kelime tanıma, kelime hazinesi ve söz dizimi farkındalık değişkenleri kontrol edildiğinde (kontrol değişkenleri) konuşma prozodisinin, okuma prozodisine göre okuduğunu anlamının yordanmasına daha fazla katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu iki araştırmadaki farklılıkların sebebi, diğer araştırmada öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilecek yani kelime hazinesi, kelime tanıma ve söz dizimi farkındalıkları gibi değişkenler hem konuşma hem de okuma prozodileri açısından kontrol altına alınmış böylece bu sürece yönelik etkileri minimize edilmiş olması olabilir. Böylelikle iki değişkenin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri daha açık bir şekilde ortaya konulabilmiştir. Ancak şimdiki araştırmada bu değişkenler kontrol altına alınmamıştır. Dolayısı ile bu çalışmada söz konusu değişkenlerin neden olabileceği bireysel farklılıklar, konuşma ve okuma prozodilerinin anlama üzerindeki yordama etkilerini değiştirmiş olabilir. Örneğin kelime hazinesinin hem okuduğunu anlamının en güçlü yordayıcılarından birisi olduğu hem de akıcı okuma ile arasında karşılıklı pozitif ilişkiler bulunduğu bilinmektedir. Benzer şekilde birçok çalışmada kelime tanıma hız ve becerisinin okuduğunu anlamının ve akıcı okumanın önemli göstergeleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Riedel, 2007; Qian, 1999; Ouellette 2006; Yildirim, Rasinski, Ates, Fitzgerald, Zimmerman, ve Yıldız, 2014; Yovanoff, Duesbery, Alonzo ve Tindal, 2005). Bu değişkenler süreci etkileyerek okuma prozodisini okuduğunu anlama açısından daha önemli bir değişken haline getirmiş olabilir.

Bu iki araştırmadaki farklılıkların diğer bir sebebi de, dillerin kendilerine has yapıları olabilir. Anlam öbeklerini dikkate alarak okuma ya da bu özelliklere dikkat ederek konuşma prozodinin en önemli unsuru olarak gösterilmektedir. Yapılan araştırmalar, bu değişkenin anlamaya olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır (örn., Mokhtari ve Thomson, 2006; Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson ve Newman, 2010). Dile bağlı olarak bu özellikler hem konuşmada hem de okumada farklılıklar gösterebilmektedir. Dolayısı ile

dilin yapısına bağlı olarak kelime gruplarına yönelik dilin sağlamış olduğu ipuçları veya kolaylıklar da değişebilmektedir. Bazı diller bu anlamda daha fazla ipucu sağlayarak prozodik okumayı ve konuşmayı kolaylaştırırken daha az ipucu sağlayan diller prozodik süreci zorlaştırmakta veya içlerinden herhangi biri için daha fazla problem oluşturmaktadır (Kentner, 2012; Snedeker ve Trueswell, 2003; Snedeker ve Yuan, 2008). Bu durum Türkçe ve diğer çalışmanın gerçekleştirildiği Flemenkçe dilinde konuşma ve okuma prozodilerinin etkilerinin anlama üzerinde farklılaşmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada öğrencilerin konuşma prozodilerini değerlendirmek için kullanılan hikâye anlatımı ve bu bağlamda yapılan rubrik değerlendirmesi en iyi yöntemlerden biri olmayabilir. Biz araştırmacılar olarak gerekli yönergeleri çocuklara vermemize rağmen çocuklar prozodik özelliklerden çok resimlerde gördüklerinin anlatımına odaklanmış olabilirler. Yapılacak farklı araştırmalarda daha etkili ve standardize edilmiş ölçümler tercih edilebilir. Bu da daha nitelikli ve güvenilir sonuçların oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında oluşturulan path modelinde uyum iyilik değerleri gerekli koşullar sağlanamadığından hesaplanamamıştır. Yapılacak sonraki araştırmalarda modeldeki hem değişen sayısı hem de kısıt sayısı/serbestlik derecesi (*sd*) sayısı artırılarak alternatif modellerin uyum iyilik değerleri test edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları prozodinin anlama için önemli bir değişken olduğunu ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Buna ek olarak bu araştırmanın bulguları prozodinin sadece okuma sürecinde değil konuşma sürecinde de etkili kullanılmasının okuduğunu anlama için ne kadar gerekli olduğuna yönelik bir bakış açısı sağlamaktadır. Yapılacak yeni araştırmaların bu bakış açısını zenginleştireceği umulmaktadır.

Ek Bilgi

Bu çalışmadan elde edilen verilerin bir kısmı 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Allington, R. L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.

Benjamin, R. G. & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 45, 388-404.

Blasko, D. G. & Hall, M. D. (1998). Influence of Prosodic Boundaries On Comprehension of Spoken English Sentences. *Perceptual And Motor Skills*, 87, 3-18.

Cain, K., Oakhill, J. ve Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.

- Cutler, A. ve Swinney, D. A. (1987). Prosody and The Development Of Comprehension. *Journal of Child Language*, 14(01), 145-167.
- Cutler, A., Dahan, D. & Van Donselaar, W. (1997). Prosody in the Comprehension of Spoken Language: A Literature Review. *Language And Speech*, 40(2), 141-201.
- Cutler, A., Dahan, D. & Van Donselaar, W. (1997). Prosody İn The Comprehension Of Spoken Language: A Literature Review. *Language And Speech*, 40(2), 141-201.
- Çetinkaya, F.Ç., Ateş, S., Yıldırım, K. (2016). Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi. *Turkish Studies*, 11, 809-820.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 165-175.
- Frazier, L., Carlson, K. & Clifton, C. (2006). Prosodic Phrasing is Central to Language Comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(6), 244-249.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- Kendeou, P. & van den Broek, P. (2007). The Effects of Prior Knowledge and Text Structure On Comprehension Processes During Reading Of Scientific Texts. *Memory and Cognition*, 35, 1567-1577.
- Kentner, G. (2012). Linguistic Rhythm Guides Parsing Decisions in Written Sentence Comprehension. *Cognition*, 123, 1-20.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-180.
- Kim, Y. S. G. & Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) Reading Fluency As A Construct in Reading Development: An Investigation Of İts Mediating Role For Children From Grades 1 To 4. *Scientific Studies Of Reading*, 19(3), 224-242.
- Kim, Y.-S., Park, C. & Wagner, R. K. (2014). Is Oral/Text Reading Fluency A "Bridge" to Reading Comprehension? *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 79-99.
- Kim, Y.-S., Petscher, Y., Schatschneider, C., Foorman, B. (2010). Does Growth Rate in Oral Reading Fluency Matter İn Predicting Reading Comprehension Achievement? *Journal Of Educational Psychology*, 102, 652-667.
- Kim, Y.-S., Wagner, R., Lopez, D. (2012). Developmental Relations Between Reading Fluency and Reading Comprehension: A Longitudinal Study From Grade 1 To Grade 2. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004). Fluency: A Review Of Developmental And Remedial Practices. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models And Processes Of Reading* (5th Ed., Pp. 412-453).
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment Of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, And Definitions Of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward A Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Li, X., Chen, Y. & Yang, Y. (2011). Immediate İntegration Of Different Types Of Prosodic Information During On-Line Spoken Language Comprehension: An ERP Study. *Brain Research*, 1386, 139-152.

- Logan, G. D. (1997). Automaticity and Reading: Perspectives From The Instance Theory Of Automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 123-146.
- Miller, J. & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody Of Syntactically Complex Sentences In The Oral Reading Of Young Children. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 839.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got To Do With It: The Role Of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal Of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Posner, M. I. & Snyder, C. R. R. (1975). Attention And Cognitive Control. In R. Solso (Ed.), *Information Processing And Cognition: The Loyola Symposium* (Pp. 55–85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Qian, D. (1999). Assessing The Roles Of Depth And Breadth Of Vocabulary Knowledge In Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, And Prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704-706.
- Rasinski, T. V., Chang, S. C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., ... ve Paige, D. D. (2016). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0, 1-8.
- Riedel, B. W. (2007). The Relation Between DIBELS, Reading Comprehension, and Vocabulary in Urban First-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567.
- Samuels, S. J. (2006). Toward A Model Of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has To Say About Fluency Instruction* (Pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Schreiber P. A. (1987). Prosody And Structure in Children's Syntactic Processing. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral And Writing Language* (Pp. 243-270). New York: Academic Press.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding Prosody's Role in Reading Acquisition. *Theory Into Practice*, 30, 158-164.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. Ve Stahl, S. A. (2004). Becoming A Fluent Reader: Reading Skill And Prosodic Features in The Oral Reading Of Young Readers. *Journal Of Educational Psychology*, 96(1), 119.
- Snedeker, J. & Trueswell, J. (2003). Using Prosody To Avoid Ambiguity: Effects Of Speaker Awareness And Referential Context. *Journal Of Memory And Language*, 48, 103–130.
- Snedeker, J. & Yuan, S. (2008). Effects of prosodic and lexical constraints on parsing in young children (and adults). *Journal of Memory and Language*, 58, 574–608.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model Of Individual Differences in The Development Of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.

- Tobia, V. & Marzocchi, G. M. (2014). Predictors of Reading Fluency In Italian Orthography: Evidence From A Cross-Sectional Study Of Primary School Students. *Child Neuropsychology*, 20(4), 449-469.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K. ve Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45, 270–291
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., Verhoeven, L. (2014). The Role Of Speech Prosody and Text Reading Prosody In Children's Reading Comprehension. *British Journal Of Educational Psychology*, 84(4), 521-536.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., Verhoeven, L. (2015). What Oral Text Reading Fluency Can Reveal About Reading Comprehension. *Journal Of Research In Reading*, 38(3), 213-225.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Prozodi: Anlamayı Etkileyen Yükselen Bir Değer Mi?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-27.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B., Yıldız, M. (2014). The Relationship Between Reading Fluency And Vocabulary In Fifth Grade Turkish Students. *Literacy Research And Instruction*, 53(1), 72-89.
- Yıldız, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. (2014). The Relationship Between Reading Fluency And Reading Comprehension In Fifth-Grade Turkish Students. *International Journal Of School & Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., Tindal, G. (2005). Grade-Level Invariance Of A Theoretical Causal Structure Predicting Reading Comprehension With Vocabulary And Oral Reading Fluency. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 24, 4–12.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., Tindal, G. (2005). Grade-Level Invariance Of A Theoretical Causal Structure Predicting Reading Comprehension With Vocabulary and Oral Reading Fluency. *Educational Measurement: Issues And Practice*, 24(3), 4-12.

Extended Abstract

In technology-driven world of today, reading almost affects all life skills. The theories based on reading articulate that some of reading skills are acquired during early years of childhood at home as well as at school, and all these skills help the development of reading skills in elementary grades. Being a proficient reader depends on how reading skills effectively are brought together (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Kendeou & van den Broek, 2007). Research relevant to reading sees reading comprehension as a complex structure and this structure comprises of a variety of skills (Kim & Wagner, 2015). The results of the report prepared in the United States of America revealed that there are some important underlying variables, which include phonic awareness, reading strategies, vocabulary, reading fluency, and reading comprehension, affecting reading success in elementary grades (National Reading Panel [NRP], 2000). Particularly, recent studies have argued that reading fluency is one of the requirements for reading comprehension and listening comprehension (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003; Kim, Park, & Wagner, 2014; Kim, Wagner, & Lopez, 2012). Some of theories related to reading fluency point out

the importance of word recognition accuracy and word recognition automaticity. Two-process expectancy theory, interactive theory, and automaticity theory contend that efficiency in word recognition appears as a crucial quality affecting how reader's attention is drawn to reading process (Logan, 1197; Posner & Snyder, 1975; Stanovich, 1980). While the problems concerned with word recognition result in consumption of attention so much, automaticity in word recognition help the reader use cognitive sources effectively. In other words, word recognition automaticity helps readers to spend the limited sources such as attention and working memory to comprehension requiring high-level thinking skills (La Berge & Samuels, 1974; Samuels, 2006). Research indicates that there are positive correlations between component of reading fluency and reading comprehension in elementary school grades (e.g., Kim, Petscher, Schatschneider, & Foorman, 2010). It is contended that prosody also is one of the underlying factors of reading fluency. Prosodic reading is defined as reading by considering any text's melodic and rhythmic attributes (as cited in Dowhower, 1991). An increasing research has shown that there is a statistically significant relation between comprehension and prosody (e.g., Benjamin & Schwanenflugel, 2010; Cetinkaya et al., 2016; Kuhn vd., 2010; Schwanenflugel, 2004; Yildiz, Yildirim, Ates, Fitzgerald, & Zimmerman, 2014; Yildirim, Rasinski, Ates, Fitzgerald, Zimmerman, & Yildiz, 2014; Veenedaal et al., 2014). In addition to this, some of research has indicated that prosody has positive relation with listening comprehension based on speaking (e.g., Cutler & Swinney 1987; Cutler, Dahan, & Donselaar, 1997). Given the scientific literature including the effects of reading and speech prosody on reading comprehension, only one study investigated the effects of text reading prosody and speech prosody on reading comprehension with regard to different variables (Veenedaal et al., 2014). Considering the things mentioned above, the concept of prosody emerges through speaking and the relevant research including the relations between comprehension and prosody is not enough to understand the relations between prosody and reading comprehension. The research concerning speech prosody and speaking skills has focused on listening comprehension and there is not enough research exploring the relations between prosodic competencies of the other language skills and reading comprehension. Beside this, only one research was implemented in Turkish language context. This research determined the levels of the students' text reading prosody and speech prosody. The current research not only makes contribution to the increasing of the studies related to prosody but also sheds light on the relations among text reading prosody, speech prosody, and reading comprehension. In that regard, the present study aimed to investigate to which extend variance in reading comprehension scores was explained by speech prosody and text reading prosody. The research sample of the study consisted of a total of 97 fourth-grade elementary school students. In the study, speech prosody was assessed using a storytelling task and text reading prosody by oral text reading performance. The results showed that text reading prosody and speech prosody together explained 39% of variance in reading comprehension. Given the standardized regression coefficients of the variables in the model, text reading prosody made more statistically significant contribution to the prediction of reading comprehension than speech prosody did. Considering the results of the present study, speech prosody needs to be taken into account since it seems to facilitate the making meaning in written language.

DİL VE ANLATIM İLE TÜRK EDEBİYATI DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İlhan ERDEM*

Selahattin TOPBAŞ**

ÖZ

2005 yılında Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile ilgili iki yeni öğretim programı hazırlanmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanan ve aldığı eleştirilerden dolayı 2011 yılında revize edilen bu program, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimiyle ilgili alışılmışın dışında bir programdır. Öncelikle ders, iki ayrı ders şeklinde, Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı olarak isimlendirilmiştir. Dil ve Anlatım Programı ve Türk Edebiyatı Programı ayrı ayrı hazırlanmış ve ders kitapları buna göre yazılmıştır.

Edebiyatı klasik yöntemlerle öğrenen ve öğreten öğretmenlere bu programlar farklı gelmiştir. Programların yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli hazırlanmış olması yine öğretmenlerin çoğunun yeni karşılaştıkları bir eğitim yaklaşımı ve modelidir.

Bu çalışmada Malatya ili merkez ilçelerinde bu programların uygulanması sırasında yaşanan sıkıntılar ve bunlara yönelik çözüm önerileri, programın bizzat uygulayıcısı olan öğretmenlere sorularak açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. 2005'e kadar tek ders, tek kitap olarak ve klasik yöntemlerle öğretilen dersin; iki program, iki ders, iki kitap şeklinde öğretilmesinden yana bir sıkıntının olup olmadığı, öğrencilerin ortaokulda öğrendiklerinin lise öğrenimlerini nasıl etkilediği, edebiyatın kronolojik olarak öğretiminin nasıl karşılandığı, dil ve edebiyat derslerinin üniversite sınavlarıyla uyumu, ders kitaplarının ve sürelerinin yeterli olup olmadığı, öğretmenlerin bu dersleri sevdirmek için önerilerinin neler olduğu bu araştırmada tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil ve anlatım programı, Türk edebiyatı programı, ders kitapları

* Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, ilhan.erdem@inonu.edu.tr

** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Doktora Öğrencisi), sel.topbas@hotmail.com

PROBLEMS ENCOUNTERED IN TURKISH LITERATURE COURSES IN TERMS OF LANGUAGE AND EXPRESSION AND TEACHERS' OPINIONS FOR POSSIBLE SOLUTIONS TO THESE PROBLEMS

ABSTRACT

In 2005, two new curriculums for Turkish Language and Literature course were prepared. This program, having started to be applied in 2005-2006 academic year and been revised in 2011, is an unusual program related to teaching Turkish Language and Literature classes. The class was named, under two different headings, as Language and Expression and Turkish Literature courses. Language and Expression Curriculum and Turkish Literature Curriculum were prepared separately and the textbooks were written accordingly.

These programs have been perceived as unusual by teachers who have learned and taught literature by more classical methods. The fact that programs were prepared according to constructivist approach and student centred education method is again a new education approach and model for teachers.

In this study, problems experienced during the application of these programs in schools in the city centre of Malatya and the solutions suggested to these problems were clarified by interviews with teachers. Until 2005, Turkish Language and Literature course has been taught as two separate classes conducted by classical methods with a course book. This study will determine whether or not teaching the class in two separate books as a part of two different curricula is a problem or how the things that the students learned in middle school affect high school education and how literature being taught chronologically is received by students and how this contributes to the students success in literature and language scores in university entrance exams and whether or not textbooks and duration of classes are sufficient and efficient.

Keywords: Language and expression curriculum, Turkish literature curriculum, textbooks

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanı yaşadığı toplumla bütünleştiren, insanları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan; düşünmenin, anlamlandırmanın ve aktarımın en önemli aracıdır. İnsanoğlunun kullandığı bu en gelişmiş iletişim aracıyla yapılan sanat dalı ise edebiyattır.

“Çağlar boyunca insanların anlaşmalarını sağlayan iletişimin en önemli aracı, toplulukların millete dönüşmesinde ve kültürün gelişerek sürekliliğinin sağlanmasında etkili bir araç, çok yönlü ses yapısı olan bir işaretler sistemi”nden oluşan dilin sanat yönü tüm uluslar için önem arz etmektedir (Bazayıt, 2012, s. 2). Dili yaşamayan bir milletin tarih sahnesinde yer alamaya-

çağı gerçeği ve Sümerler örneği her devlet ve millet için ibretlik bir önem taşımaktadır.

Millî kültür, yeni nesillere ancak dil aracılığı ile öğretilmektedir. Bireyin öğrendiği her kelimedede, o kelimenin tarih boyunca kazandığı manaları bulmak mümkündür. Bir dili konuşan milletin tarihî serüveni, o dilin kelimelelerinde, kelime gruplarında ve atasözlerinde görülebilir. Bu özelliklerin yeni nesillere aktarımı ise etkili bir ana dili öğretimiyle sağlanabilmektedir.

Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1980). İnsanın bilinçaltına inerek toplumla en güçlü bağlarını oluşturmaktadır (Aksan, 1990). Ana dili, bireyi milletine, vatanına ve kültürüne bağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ana dilin hem iletişimsel hem psikolojik hem de simgesel işlevleri bulunmaktadır (Bayazıt, 2012).

Eğitim sürecinde ana dili öğretimi, tüm diğer derslerin temelini oluşturmaktadır. Örgün eğitimin birinci önceliği etkili bir ana dili öğretimidir. Çünkü kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlükler yaşamaması kaçınılmazdır. Birey ancak kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olabilecektir. Bu bağlamda bireylerin çevreleriyle iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, ana dilini doğru ve düzgün kullanmalarına bağlıdır. Ana dilin bir üst dil olarak kullanabilme becerisinin gelişmesinde ise edebiyat eğitimi çok önemli işlevlere sahiptir. Edebiyatın, “okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak, anlama becerisini sağlamak, dinleme disiplini sağlamak, anlatım becerisi kazandırmak, Türkçeyi sevdirmek, söz varlığını zenginleştirmek” gibi amaçları vardır (Güzel, 2006). Dil ve edebiyat derslerinin öğretimi, toplumu ve milleti şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Çünkü bu derslerde öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını kavramaları; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini doğru ve amaca uygun olarak söz ve yazı ile anlatma yeteneklerini geliştirmiş bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2008).

Her ülke, vatandaşına, ana dilinin tüm incelik ve güzelliklerini öğretmek için öğretim programları takip etmektedir. Ana dilini tam olarak bilen her insan, aynı dili konuştuğu diğer insanlarla sağlam bir iletişim kurabilir. Duygu, düşünce ve hayallerini karşıdakine aktarabilir. İşte bundan dolayıdır ki ülkemizde de ana dili eğitimi ilkokuldan başlar ve üniversiteyi bitirinceye kadar programlı bir şekilde sürer. Bunun yanında dil eğitimi kişinin ölümüne kadar devam eder, denebilir. Çünkü kelimelerin farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanması sonucu insanoğlu okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi beceriler neticesinde dilin farklı ve sınırsız yönlerini fark etmektedir.

Liselerde okutulan; ilk ve ortaokuldaki ana dili eğitiminin gelişmiş bir devamı niteliğindeki Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğrencilerin dil zevkini, bilgisini geliştirmek; onların ifade gücünü artırmak için önem arz etmektedir. Bundan dolayıdır ki Cumhuriyet tarihi boyunca, her yeni Türk Dili ve Ede-

biyatı (Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı) öğretim programı Türkçeyi daha iyi kavratmak iddiasıyla yürürlüğe girmiştir: 1924, 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952, 1954, 1957, 1976, 1991, 1995 ve şu an uygulanmakta olan 2005 Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Programları'dır. 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren ise 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Programı kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

1949 Programı'ndan itibaren Türk Dili ve Edebiyatı olarak isimlendirilen bu ders, 2005 Programı'nda iki farklı ders ve program olarak yer almıştır. Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım esaslı bu program eğitimdeki çağdaş yaklaşımları baz alarak hazırlanmıştır. 2005 yılında yapılan ve "hareket noktası da ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamak" olan (MEB, 2005a, s. 1) Dil ve Anlatım ve "öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmalarını sağlama"yı amaçlayan Türk Edebiyatı Öğretim Programları ile Türk eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir (MEB, 2005b, s 1). Bu değişiklikler sadece programlarla sınırlı kalmamış eğitimde kullanılan yaklaşımları, yöntem ve teknikleri de beraberinde getirmiştir (Ceyhan, 2010). 2005 Dil ve Anlatım Programı'nda bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

Dil ve edebiyat öğretiminde, XX. yüzyılda iletişim, dil bilimi, anlam bilimi ve yorum bilimi alanlarında ulaşılan düşünce ve gerçekleştirilen çalışmalarından yararlanılarak Türkçenin kullanımı esnasında kazandığı ve kazanabileceği her türlü değer ve özelliği öğrencilere beceri düzeyinde kazandırmak amacıyla, Türk Edebiyatı Öğretim Programı yanında bir de Dil ve Anlatım Öğretim Programına ihtiyaç duyulmuştur.

Edebiyat eğitimi ve öğretimi çevresinde dilin kültür ile ilişkilerini açıklamak, edebî metin çözümlemesini tamamlayan etkinliklerdendir. Bu, dil ve anlatım için de şüphesiz yararlıdır. Ancak kişinin zihinsel gelişim sürecinde dinleme, okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesine, bireyin kendisini yazılı olarak kolay, doğru ve güzel ifade etmesine zemin hazırlamak düşüncesiyle dil ve anlatım üzerinde durmak gerekmektedir. Dilin her düzey ve bağlamdaki kullanımını kavratmak, özelliklerini sezdirmek için bağımsız bir "Dil ve Anlatım" dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Bağımsız veya edebiyat dersine bağımlı olarak verilen dil bilgisi ve kompozisyon derslerinin, dil ile anlatımın birbirinden ayrı düşünülmesine sebep olduğu bilinmektedir. Oysa dil ve anlatımı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir.

Dil ve Anlatım dersinde, konuşulan ve yazılan dilin; anlamı, sesi, görünüşü, çağrışımlı değeri ve kurallarıyla bir sistem olduğu, bu sistemdeki öğelerin kullanım esnasında yeni değerler ve anlamlar kazandığı, her düzeydeki dil göstergesi ve dil birliklerinin şekil ve anlam olmak üzere iki yönü bulunduğu ancak bunları birbirinden ayırmanın imkânsız olduğu gibi hususlar temel hareket noktası durumundadır. Programın hazırlanmasında bütün bunlar göz önünde bulundurulmuştur. (MEB, 2005a, s. 1).

2005 Dil ve Anlatım Programı'nda yer alan 23 genel amacı şu şekilde özetlemek mümkündür: “*Öğrencilerin; dilin insan ve toplum hayatındaki rolünü ve önemini, dil kültür ilişkisini, iletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavramaları; Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği, günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerilerini kazanmaları, kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil anlam ilişkilerini kavramaları; doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları; anlatım türleri ve metin türlerinin özelliklerini kavramaları; her anlatım türünde yazma becerisi, dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmalarını; Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavramaları; dil bilgisi kurallarını her düzeyde doğru uygulama becerisi, sanat metinlerini anlama, inceleme, tartışma ve değerlendirme becerisi, Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanmaları; Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavramaları; Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsemeleri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri; dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri; konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamaları; edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları amaçlanmıştır.*” (MEB, 2005a, ss. 2,3)

2005 Türk Edebiyatı Programı'nda ise “*Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları metotlu biçimde anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifadede güçlük çekmeyecekleri düşünülmüştür. Kısacası; liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmi ve felsefi yazıları anlayıp değerlendirmeye uygunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir.*” (s. 1).

Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nın dikkat çeken bir yanı da 9. sınıfın tematik; 10, 11 ve 12. sınıfların kronolojik yaklaşıma göre hazırlanmış olmasıdır. 9. sınıfta “Güzel Sanatlar ve Edebiyat, Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir), Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler, Öğretici Metinler” olmak üzere dört tema bulunmaktadır. Bu temalar vasıtasıyla edebiyatın güzel sanatlar içindeki yeri, edebî metinlerin özellikleri ve dili, edebî metnin gerçeklikle ilişkisi üzerinde durulmuş ve daha sonra “edebî ve öğretici metinlerin incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanmasında yararlanılacak hususlara geçilmiş; zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl inceleneceği, daha önce yazılmış

metinlerle ve dönemleriyle nasıl ilişkilendirileceği ve sonuçta nasıl yorumlanacağı belirtilmiştir.” (MEB, 2005b: 4) Böylece edebiyatın güzel sanatların bir türü olduğu fark ettirmek, sözlü ve yazılı anlatım türleri öğretmek, yazılı anlatım türlerinin çeşitleri olan coşku ve heyecanı dile getiren metinler, olay çevresinde oluşan edebi metinler ve öğretici metinler temel özellikleri ile kavratılmak istenmiştir. Sonraki sınıflarda ise bu anlatım türleri kronolojik olarak dönem dönem incelenilmesi amaçlanmıştır.

2005 yılında yayınlanıp 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanan, 2011 yılında revize edilerek 2016-2017 eğitim öğretim yılına kadar uygulanmaya devam eden bu programlarla ilgili olarak, yeterli bulunmasa da birçok çalışma yapılmıştır. Etkili bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi için ise benzer çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda belirtilen nedenlerle yapılmasına gerek duyulan bu çalışmada problem tümcesi “Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin “Dil ve Anlatım” ile “Türk Edebiyatı” derslerinde sıklıkla karşılaştıkları genellenabilir sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dil ve Anlatım dersi ile Türk Edebiyatı dersinin ayrı öğretim programında ve ayrı ders kitabında verilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. 1’den 8’e kadar yapılan Türkçe eğitimi derslerinde dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) üzerinde durulurken ortaöğretimde, Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin bu dil becerileriyle ilişkilendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durum Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı eğitimi nasıl etkiler?
3. Öğrencilerin ortaokulda Türkçe eğitiminde aldıkları dil bilgisinin Dil ve Anlatım dersindeki dil bilgisi konularına etkileri (olumlu veya olumsuz) nelerdir?
4. Türk edebiyatının öğretiminde kronolojik öğretimi doğru buluyor musunuz?
5. Okullarda anlatılan Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı dersleri ile üniversite sınavında çıkan soruların uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.
7. Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerine ayrılan süreden kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

8. Sizce, Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerini öğrencilere sevdirmek ve daha verimli bir şekilde işleyebilmek için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma; araştırmacının araştırılacak konu ya da olayı doğal ortamında incelediği ve araştırılan bireyin bu durumlar hakkında zihninde yapılandığı anlamları belirlemek ve bunları yorumlama gayreti içerisinde olduğu bir araştırma türüdür (Denzin ve Lincoln, 1998'den aktaran Bayazıt, 2012, s. 85). Nitel araştırma yöntemlerinde, olay ve olgular doğal ortamlarında gözlemlenir. Bu bağlamda gerçeğin birden fazla ve sosyal olarak yapılandığına inanan araştırmacı, sosyal olayları araştırırken bunların gerçekleştiği doğal ortamda insanları inceleyerek araştırmasını yapar. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma olanağı tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarına zenginlik katar (Işıkoğlu, 2005).

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan *olgubilim (phenomenology) deseni* kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin hem 2005 Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyat dersleri öğretim programlarını hem de bir önceki Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programını uygulamaları ve bu iki öğretim programını karşılaştırabilme olanağını elde etmeleri bakımından en az on yıllık kıdeme sahip olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Malatya ili merkez ilçelerdeki resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve en az on yıllık kıdeme sahip 83 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yaptıkları okul türü ve meslekî kıdemlerine ilişkin bilgilerin sıklık (frekans) ve yüzde dağılımları Tablo1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kişisel bilgileri

		s	%
Cinsiyet	Kadın	34	41
	Erkek	49	59
Yaş	30 ve altı yaş	8	10
	31-45 yaş	42	50
	46-50 yaş	27	33
	46-50 yaş	6	7
Okul Türü	Anadolu Lisesi	43	51
	Fen Lisesi	3	4
	Sosyal Bilimler Lisesi	8	10
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	8	10
	Anadolu Meslek Lisesi	19	23
	Spor Lisesi	1	1
	Turizm ve Otelcilik Lisesi	1	1
Kıdem	10-15 yıl	21	25
	16-20 yıl	24	28
	21-25 yıl	27	33
	26 yıl ve üstü	11	14

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 34’ü (%41) kadın, 49’u (%59) erkektir. Öğretmenlerin 8’i (%10), 30 ve altı yaş; 42’si (%50), 31-45 yaş; 27’si (%33) 46-51 yaş ve 6’sı (%7) 51 ve üstü yaş arasındadır. Çalıştıkları okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında ise öğretmenlerin 43’ünün (%51) Anadolu Lisesi; 3’ünün (%4) Fen Lisesi; 8’inin (%10) Sosyal Bilimler Lisesi; 8’inin (%10) Anadolu İmam Hatip Lisesi; 19’unun (%23) Anadolu Meslek Lisesi; 1’inin (%1) Spor Lisesi; 1’inin (%1) Turizm ve Otelcilik Lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21’i (%25), 10-15 yıllık kıdeme; 24’ü (%28), 16-20 yıllık kıdeme; 27’si (%33), 21-25 yıllık kıdeme ve 11’i de (%14) 26 yıl veya üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan görüşme formu, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin; Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinde sıklıkla karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik olarak, alan yazın taramasının (Aslan ve Güneylı, 2009; Erdoğan ve Gök, 2009; Işıksalan, 2009; Çelik, 2011; Epçaçan ve Epçaçan, 2010; Bayazıt 2012; Kuduban ve Aktekin 2013) ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış ve alan uzmanları tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Bu araştırmada belirlenen sorulardan bazıları Aslan ve Güneylı'nın "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri" (2009) ve Bayazıt'ın "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri" (2012) adlı çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Uzmanların görüşü alındıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer almayan altı öğretmen, anket formunda anlaşılması güç ifadeleri belirlemiş, ardından form üzerinde gerekli düzeltme işlemleri yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005); verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 1990). İçerik analizi yaklaşımı, nitel görüşme verilerinin ve açık uçlu soruların çözümlenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Bell, 1999; Robson, 2001'den aktaran Bayazıt, 2012, s. 90).

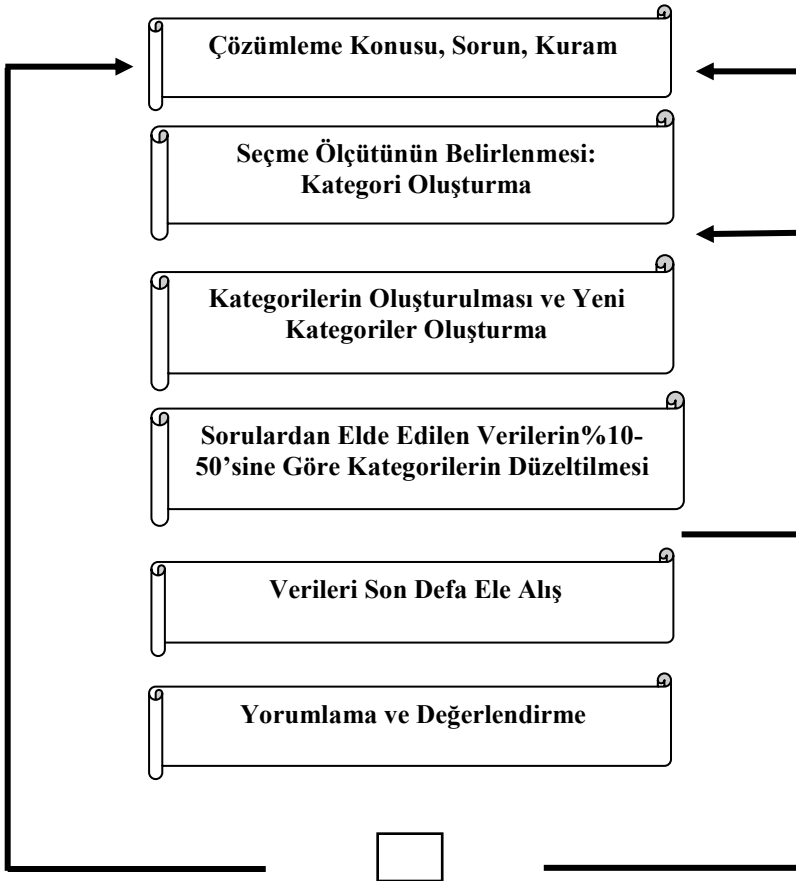
Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veri analizinin ilk aşaması, verilerle bazı teorik temalar ve ana öğeleri belirlemektir. Bu öğelerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğu ortaya konularak araştırmacı ve katılımcının söyledikleri bazı önemli ve özgün noktalar açığa çıkarılır (Silverman, 2005'ten aktaran Bayazıt, 2012, s. 90).

Bu araştırmada verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

Soru maddelerinin geçerliliği ve güvenilirliği belirlendikten sonra 83 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmene anket formları verilmiştir. Araştırma sürecinde doldurulan formlar numaralanarak kaydedilmiştir.

Araştırmamızda içerik analizi türlerinden *kategorisel analiz* kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesi

ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlama, veri çözümlemesini başlatan ve çözümleme süresince devam eden, belirli bir etiketleme etkinliğidir. Başlangıç kodlaması, betimleyici ve çok sınırlı çıkarım gerektirirken sonraki kodlama daha üst düzey kavramlar kullanarak verileri bütünleştirmektedir (Robson, 2001; Punch, 2005'ten aktaran Bayazıt, 2012: 91). Araştırmamızın veri işleme sürecinde kodlama, daha önceden belirlenmiş kavramların yanı sıra verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bununla birlikte değerlendirmede öğretmen görüşlerine bire bir yer verilmiştir. Araştırmamızda kullanılan nitel içerik analizinin akış modeli Şekil 1' de sunulmaktadır.



Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Nitel İçerik Analizinin Akış Modeli
(Mayring, P. (2000'den aktaran Bayazıt, 2012, s. 92)

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar, anket formunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine yöneltilen sorulara verilen yanıtlar temel alınarak sunulmuştur. Öğretmenler, görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde gösterilmiştir.

Dil ve Anlatım Dersi ile Türk Edebiyatı Dersinin Ayrı Öğretim Programlarında ve Ayrı Ders Kitabında Yer Alması ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere yöneltilen “Dil ve Anlatım dersi ile Türk Edebiyatı dersinin ayrı öğretim programında ve ayrı ders kitabında verilmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin 44 öğretmen iki ayrı ders şeklinde olmasının uygun olduğunu belirtirken 24 öğretmen tek ders olmasının uygun olacağını ifade etmiştir. Bazıları ise bu farklılığın çok önemli olmadığını, her ikisinin de artı ve eksilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2. “Dil ve anlatım dersi ile Türk edebiyatı dersinin ayrı öğretim programında ve ayrı ders kitabında verilmesi” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
İki ayrı ders şeklinde olması uygundur	44
Tek ders olması uygundur	24
Kompozisyon ve edebiyat dersleri 9, 10 ve 11. sınıflarda olmalı 12. sınıfta dil bilgisi olmalı	8
Ayrı veya tek ders olması fark etmez	3
Kitap tek olmalı	2
Kompozisyon dersi de ayrı olmalı	1
Her ikisinin de artı ve eksileri var	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi 44 öğretmen, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin, iki ayrı öğretim programı ve iki ayrı kitap şeklinde olmasının daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Ö1: *Aslında bu iki ders kesin çizgilerle birbirinden ayrılmaz. Ancak edebiyat dersi zaten yoğun bir ders. Dil ve Anlatım dersi ile birleştirilirse iyice bir yoğunluk olur. Ayrıca öğretmen, konudan konuya geçmek zorunda kalır. Dolayısıyla bence iki ayrı ders olması daha doğrudur.*

Ö6: *Doğru buluyorum. Çünkü dil ve anlatım dersinde dille ilgili beceriler veriliyor, anlatım yöntemleri öğretiliyor ve buna yönelik dönütler alınması*

bekleniyor. Türk Edebiyatı dersi ise daha çok dönemler, eserler ve zihniyetlere göre değerlendiriliyor.

Ö40: *Dilin gramer özelliklerinin ön planda olduğu Dil ve Anlatım dersi ile sanat ve edebiyatın ön planda olduğu Türk Edebiyatı derslerinin ayrı ders kitaplarında verilmesi derslerin işlenişini kolaylaştırmakta ve konuların kavranmasında olumlu sonuçlar vermektedir.*

Öğretmenlerden 24'ü ise Türk Dili ve Edebiyatı dersinin 2005 yılından önceki gibi tek program ve tek kitap şeklinde işlenmesinin daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Ö20: *İki ders birbirini tamamlayan dersler olduğundan ayrı tutulduğunda öğrenciler birini diğerine göre önceleyebiliyor. Bu da sayısal öğrencisinin edebiyat derslerini ikinci plana atmasına yol açabiliyor.*

Ö53: *Bu derslerin eskiden olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı adı altında birleştirilmesi gerekir. "Deneme"yi öğretici metinler içinde Dil ve Anlatım dersi konusu olarak işliyoruz. Ancak bu tür aynı zamanda Türk Edebiyatı dersini de ilgilendiriyor.*

8 öğretmen ise özellikle üniversite sınavlarında soru çıkan dil bilgisi konularının 12. sınıfta işlenmesinin daha uygun olacağını, 9, 10 ve 11. sınıflarda ise kompozisyon ve edebiyat derslerinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö76: *Dil bilgisi dersinin sadece 12. sınıflarda en az dört saat uygulanmasını, alt sınıflarda ise kompozisyon ve edebiyat derslerinin bir bütünlük arz edecek şekilde düzenlenmesinin faydalı olacağını mütalaa ediyoruz.*

Öğretmenlerden 3'ü derslerin ayrı veya bir olmasının çok önemli olmadığını "Önemli olan, öğretmenin bunları öğrencinin anlayacağı şekilde sunması..." şeklinde ifade etmiştir (Ö5). 2 öğretmen de öğrencilerin ders kitaplarını getirirken şaşımaması için tek kitap olması gerektiğini ifade etmiştir. Kompozisyon dersine yeterince zaman ayrılmadığını söyleyen bir öğretmen de kompozisyon adıyla ayrı bir ders olmasını önermektedir. 1 öğretmen ise ayrı program ve ayrı ders kitabının eksi ve artıları olduğunu ifade etmiştir.

Ö9: *Bu konuda artılar ve eksiler olduğunu düşünüyorum. Beraber okutulmasının artıları: bir bütünlük içinde verilmesi, bağlantı kurulması, eksikliklerinin tespit ve telafisinin daha kolay olması. Ayrı okutulmasının faydaları: farklı hocaların ve farklı üslupların kattığı zenginlikler.*

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden çoğu, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı şeklinde işlenmesinden yanadır. Öğretmeler yaklaşık on yıldır uygulanmakta olan 2005 programlarına alışmış durumdadır. Uygulanmaya konulduğu yıllarda yadırganan bu programlar artık öğrenci ve öğretmenler tarafından kabul görmüş gibidir. Bundan dolayı da 2015 Programı, okullarda ilk yıllar tepki alabilir.

Ortaöğretimde Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Derslerinin, 1. Sınıftan 8. Sınıfa Kadar Üzerinde Durulan Dil Becerileriyle İlişkilendirilmesi ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada öğretmenlere ikinci olarak “1’den 8’e kadar yapılan Türkçe eğitimi derslerinde dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma, yazma) üzerinde durulurken ortaöğretimde, Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin bu dil becerileriyle ilişkilendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu durum Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi nasıl etkiler?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden 50 kişi, bunun olumlu/doğru etkilediğini belirtirken 11’i bu becerilerin liselerde yeterince verilmediğini ifade etmiştir. Bazıları tarafından soru tam anlaşılmamış olup bazıları ise lisede konuşma ve yazmanın üzerinde yeterince durulmadığını vurgulamışlardır.

Tablo 3. “Ortaöğretimdeki dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinin, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar üzerinde durulan dil becerileriyle ilişkilendirilmesi” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Doğru/olumlu buluyorum	50
Soru tam olarak anlaşılmamış	17
Liselerde yeterince verildiğine inanmıyorum	11
Liselerde kompozisyonun olmamasını olumsuz buluyorum	4
Dinleme ve okumada devamlılık var ancak konuşma ve yazma yetersiz	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi 50 öğretmen, ilk ve ortaokuldaki Türkçe derslerinde üzerinde durulan dört dil becerisinin, lisede de devam ettiğini ve bunun doğru/olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Ö21: *Bu durumda öğrenci bir ikilik yaşamayacak, bir önceki eğitim kurumunda Türkçe dersine bakışın aynısını Türk Dili ve Edebiyatı dersine taşıyacaktır. Böylece bir ikilik yaşamayacak ve lisede de yazma imkânına tekrar kavuşacak.*

Ö25: *İlişkilendirilmesi doğru. Çünkü kazandıkları bu dil becerilerinin ortaöğretimde uygulanması gerekir. Öğrencilere ezber bilgilerin öğretilmesi, uygulamanın az yapılmış olması, okuduğu metne yorum katamamasına ve derse ilgisiz kalmasına neden oluyor.*

Ö73: *Olumlu buluyorum. Ortaöğretimde öğrencilere zevk ve seçicilik kazandırır.*

Öğretmenlerin 17'si tarafından soru tam olarak anlaşılammıştır. Bunda öğretmenlerin ortaokulda hiç çalışmamış olmaları etkili olabilir.

11 öğretmen ise bu dil becerilerinin liselerde yeterince verilemediğini hatta ihmal edildiğini ifade etmişlerdir.

Ö24: *Öğretim programında ağırlıklı olarak dil becerileri üzerinde durulmalıdır. Ancak maalesef görebildiğim kadarıyla bu konunun sadece dil bilgisi tarafı ele alınıp dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri dikkate alınmamakta. Bu durumun, öğrencinin dili etkili kullanma becerisi kazanmasına engel olduğu görüşümdedir.*

Ö59: *Dil becerileri Türk Edebiyatı ile yakından ilgilidir. Ancak ders saatinin yetersiz olması, bu becerilere yeteri kadar eğilmemize engel olmaktadır. Ortak sınavlardan dolayı müfredata ağırlık verilmektedir. Bu becerilerin gelişmesi asıl amaç olması gerekirken bilgi asıl amaç hâlini almaktadır. Dil becerisi için ayrı bir ders oluşturulursa daha verimli olur.*

Öğretmenlerden 4'ü liselerde ayrı bir ders olarak kompozisyonun olmamasını olumsuz bulmaktadır.

Ö5: *Bildiğim kadarıyla ilk ve ortaokulda yazma dersi (kompozisyon olduğu hâlde liselerde olmayışı büyük bir eksikliklerdir. Dinleme, okuma ve konuşmayı bir şekilde yapıyoruz. Ancak duygu ve düşüncelerini yazıyla ifade etme konusunda ciddi sıkıntılarımız var.*

Ö63: *Dil ve anlatım dersinin %50'sinin anlatım yani kompozisyon olması gerekirken amacından sapmış. Sadece dil dersi hâline gelmiştir. Yani uygulamada yanlışlıklar vardır.*

1 öğretmen ise dinleme ve okumada devamlılığın olduğunu ancak konuşma ve yazmada olmadığını belirtmiştir.

Ö23: *Dinleme ve okuma becerileri konusunda bir devamlılık varken konuşma ve yazma konusunda yeterince durulmamaktadır. Gerek konuların yoğunluğu gerek öğrencilerin isteksizliği nedeniyle konuşma ve yazma etkinliklerine yeterince yer verilmemektedir.*

Ortaöğretimde dinleme, okuma ve anlatım noktasında Türkçenin sanatsal metinlerine yoğunlaşılması gerekir. Bu sırada dört dil becerisi asla ihmal edilmemelidir. Öğretmenlerin çoğunluğu ihmal edilmediğini düşünmektedir, ancak özellikle her becerinin ayrı ayrı ders hâlinde yer almasının öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin Ortaokulda Türkçe Dersinde Aldıkları Dil Bilgisinin, Dil ve Anlatım Dersindeki Dil Bilgisi Konularına Etkileri ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada, öğretmenlere üçüncü olarak “Öğrencilerin ortaokulda Türkçe eğitiminde aldıkları dil bilgisinin Dil ve Anlatım dersindeki dil bilgisi konularına etkileri (olumlu veya olumsuz) nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden büyük çoğunluğu (51 kişi) konuları doğru ve tam öğrenmişlerse olumlu sonuçlar elde edildiğini belirtirken 15’i aynı konuları tekrar tekrar işlemekten yakınmaktadır. Bazıları ise öğrencileri, konuları öğrenmeden liseye geldiklerinden her şeyi yeni baştan anlattıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. “Öğrencilerin ortaokulda Türkçe dersinde aldıkları dil bilgisinin, dil ve anlatım dersindeki dil bilgisi konularına etkileri ” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Doğru öğrenmişlerse olumlu etkileri oluyor	51
Aynı konuları döne döne işliyoruz	19
Öğrenmeden geldiklerinden yeniden işliyoruz	8
Öğrenmeye göre değişiyor	4
Öğrenciler yazım kuralları konusunda yetersiz geliyor	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi 51 öğretmen, öğrencilerin, ortaokul yıllarında öğrendiği dil bilgisi konularının liseyi olumlu yönden etkilediğini belirtmiştir.

Ö1: Gerçekten dil bilgisini doğru öğrenmişlerse elbette olumlu katkısı olur. Ancak yanlış öğrenmişse veya hiç öğrenmemişse öğretmenin de öğrencinin de işi zorlaşıyor. Çünkü belli yaşlarda, özellikle küçük yaşlarda öğrenilen doğru bilgi daha kalıcı oluyor.

Ö11: Ortaokuldaki Türkçe eğitiminin, dil bilgisinin Dil ve Anlatım dersine olumlu yansıdığını düşünüyorum. Öğrencilerin Dil ve Anlatım dersine hazırlıklı gelmesini sağlıyor. Bazı öğrenciler dil bilgisi konularını ortaokulda iyi kavramışsa Dil ve Anlatım dersinde hiçbir sıkıntı çekmiyor. Çok başarılı oluyorlar.

Ö45: Olumludur. Dil bilgisi kuralları değişkenlik göstermediğinden liseye gelen öğrenci belli bir alt yapıya sahip oluyor.

19 öğretmen ise ortaokul ve lisede aynı konuların tekrar tekrar işlenmesinde yakınmaktadır.

Ö25: *Olumlu etkisi var, fakat çok eksiklikler var. Hayret etmemek mümkün değil. İlkokuldan itibaren bu çocuklar dil bilgisi işliyorlar, ancak temel bazı konular dışında hep eksiklik hep eksiklik.*

Ö53: *Bir temel oluşuyor. Öğrencilerin çoğu bilgileri kalıcı olarak almadığı için lisede en başından başlamak gerekiyor.*

Öğretmenlerden 8'i de öğrenciler konuları tam olarak öğrenmeden liseye geldiklerinden yeniden anlatmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Ö63: *Ortaokullarda çok yüzeysel anlatıldığı için Türkçe derslerindeki dil bilgisi, ortaöğretimdeki dil bilgisi derslerini belli bir seviyeden alıp devam ettirmemize olanak sağlamıyor. Her şeyi sıfırdan almak zorunda kalıyoruz.*

4 öğretmen her öğrencinin aynı seviyede gelmediğini belirtirken bir öğretmen de öğrencilerin, özellikle yazım kurallarını tam öğrenmeden liseye geldiklerine dikkat çekmiştir.

Ortaokulda, dört dil becerisinin yanında verilen dil bilgisi, dilin kurallarını kavramayla ilgilidir. Özellikle anlatımda daha da önemli bir hâl alan dil bilgisinin ortaokullarda tam ve doğru öğretilmesinin ortaöğretimde faydalı olduğu öğretmenlerin çoğunun ortak görüşüdür. 2005 Programı, 2011'de revize edilirken özellikle dokuzuncu sınıfta çok yer alan dil bilgisi konuları azaltılmış ve bu konuların liseye gelen öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiği varsayılmıştır. Bu değişikliklerle aynı konuyu döne döne anlatan öğretmenlerin şikâyetlerine de çözüm bulunmuştur.

Türk Edebiyatının Kronolojik Öğretimi ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada öğretmenlere dördüncü olarak “Türk edebiyatının öğretiminde kronolojik öğretimi doğru buluyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu (65 kişi) bu öğretimi doğru bulduklarını ifade etmiştir. 6 öğretmen bunu doğru bulmazken 8 kişi yakından uzağa öğretim modelini önermektedir.

Tablo 5. “Türk edebiyatının kronolojik öğretimi” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Evet, doğru buluyorum	65
Yakından uzağa öğretim daha etkilidir	8
Hayır, doğru bulmuyorum	6
Dersin adı Türk Edebiyatı Tarihi olmalıdır	2
Türleri esas alan bir sistem oluşturulabilir	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türk Edebiyatı dersinin kronolojik öğretiminden yanadır. Çünkü bu yöntemle lisans eğitimi aldıklarını ve yıllarca bu şekilde öğrettiklerini ifade etmektedirler.

Ö1: *Sebep-sonuç, durum-sonuç, olay-sonuç gibi pek çok birbiriyle alakalı şeyin birlikte incelenmesi gerekiyor. Dolayısıyla kronolojik öğrenmeyi doğru buluyorum.*

Ö24: *Doğru buluyorum. Türk Edebiyatı tarihle de ilişkili olduğu için öğrencilerin bu kronolojik öğretimle dönemler ve özelliklerini daha iyi öğrendikleri kanaatindeyim.*

Ö74: *Bizdeki edebiyat tarihi kaynaklarının tamamı kronolojik ve kategorik olduğu için başka türlü öğretime de öğrenciye de sıkıntı getirebilir. Biz de böyle değiştirdik.*

8 öğretmen ise edebiyat öğretiminde yakından uzağa modelinin daha etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Ö76: *Sınıf seviyelerine göre program oluşturulurken kronolojik sıra yerine 9. sınıflara Cumhuriyet Dönemi metinlerinin okutulmasının daha anlaşılır olacağını düşünüyoruz. Eski Türk Edebiyatının (gerek İslamiyet öncesi gerekse İslamiyet sonrası) yoğun olması ve dilinin güncel olmaması dolayısıyla bu döneme daha geniş zaman ayrılması gerektiğini düşünüyoruz. Bu dönemin, kavrama ve anlama zorluğunu da düşünenecek olursak, 11. ve 12. sınıflara yayılması gerektiğini teklif ediyoruz. 10. sınıflarda ise Tanzimat’tan Cumhuriyet Dönemi’ne kadar olan dönemin programa konulmasını öneriyoruz. Böylece yakından uzağa doğru bir yöntemin daha etkili olabileceğini düşünmekteyiz.*

Öğretmenlerden 6’sı kronolojik öğretimi doğru bulmamaktadır.

Ö67: *Hayır, doğru bulmuyorum. Çok fazla bilgi var. Bu da kirliliğe sebep oluyor. Aşırı ezberci bir zihniyet oluşuyor.*

Ö23: *Hayır bulmuyorum. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı 12. sınıfta verildiği için öğrencilerin üniversiteye hazırlıkları ve devamsızlığı nedeniyle yeterince üzerinde durulamamaktadır. 10. sınıfta ise Divan Edebiyatı ayrıntılı verilmekte ancak bu edebiyatın dili nedeniyle öğrenciler zorlanmakta.*

2 öğretmen, dersin adının kronolojik öğretimden dolayı Türk Edebiyatı Tarihi olması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö57: *Kısmen evet. Kronoloji olmalı ama Türk Edebiyatı bir kronoloji dersi değildir. Ufuk açıcı faaliyetlerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.*

Ö63: *Türk edebiyatının öğretiminde kesin olmalıdır. Hatta dersin adı “Türk Edebiyatı Tarihi” olmalıdır. Öğrencilere edebiyatı sevdirecek dersin adı “Edebiyat” ya da “Edebi Bilgiler” olmalıdır.*

1 öğretmen ise edebiyat öğretiminin tür merkezli olmasından yanadır.

Ö44: *Doğru bulmuyorum. Türleri esas alan bir sistem oluşturulabilir. Ayrıca en çok bilmemiz gereken yakın dönem edebiyatımızın üzerinde durulması edebiyatı sevimsiz bir ders hâline getiriyor.*

Türk edebiyatının öğretimi yıllardır kronolojik olarak yapılmaktadır. Eğitimi bu şekilde alan ve yıllarca edebiyatı bu şekilde öğreten öğretmenlerin çoğu bu yöntemi doğru bulmaktadır. Ancak bu yöntemin öğrenci için çok cazip olmadığını düşünen bazı öğretmenler ise yakından uzağa veya tür merkezli öğretim gibi yöntemleri önermektedir. 2015 Programı tür merkezli bir öğretim olup o programın nasıl karşılanacağı ise zamanla belli olacaktır.

Okullarda Anlatılan Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı Dersleri ile Üniversite Sınavında Çıkan Soruların Uyumu ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada beşinci soru olarak öğretmenlere “Okullarda anlatılan Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı dersleri ile üniversite sınavında çıkan soruların uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin üçte birinden fazlası (33 kişi) uyumlu olduğunu ifade ederken yine büyük bir çoğunluğu da (26 kişi) kısmen uyumlu veya uyumsuz (16 kişi) olduğu görülmüştür.

Tablo 6. “Okullarda anlatılan dil ve anlatım, Türk edebiyatı dersleri ile üniversite sınavlarında çıkan soruların uyumu” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Uyumlu	33
Kısmen uyumlu	26
Uyumsuz	16
12. sınıf dışında uyumlu	6
Dil ve anlatım uyumlu, edebiyat uyumsuz	2

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerden 33 kişi, üniversite sınavında çıkan soruların Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı derslerinde işlenen konularla uyumlu olduğu görüşündedir. Özellikle son yıllarda bu uyuma daha çok dikkat edildiğine inanmaktadırlar.

Ö11: *Son yıllarda Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı dersleri ile üniversite sınavında çıkan soruların uyumunu çok iyi buluyorum. Bu sayede öğrenciler ders kitabındaki etkinliklere daha iyi bakıyor. Bu etkinliklerin çözümünü daha iyi yapıyor.*

Ö22: *Geçmiş yıllara nazaran bir uyum sağlandı. Özellikle MEB'in EBA üzerinde yayınladığı soruların benzerlerinin YGS ve LYS'de çıkarılması algısı bile öğrencilerin dikkatini çekti. Umarım ve dilerim ki aynı ilgi okuldaki derslere de yansır.*

Ö32: *Bu durum son senelerde daha olumlu yönde gelişme gösterdi. Müfredattaki konularla sınavda çıkan sorular arasında tam olmasa da bir paralellik var.*

Öğretmenlerin 26'sı da üniversite sınavlarında çıkan soruların derste işlenen konularla kısmen uyumlu olduğu düşüncesindedir.

Ö13: *Üniversite sınavları bilgiyi, beceriyi ölçmeyi değil; ezberi ölçmeyi amaçlıyor. Bu yüzden pek uyumlu olduğunu söyleyemem.*

Ö53: *Dil bilgisi konuları hariç uyumlu. Dil bilgisi konularının neredeyse yarısı müfredatta yok. O açığı öğretmenin gönüllü çalışması kapatıyor.*

16 öğretmen ise sınavdaki soruların derste işlenen konularla uyumsuz olduğunu düşünmektedir.

Ö23: *Üniversite sınavında bilgiden ziyade Türk edebiyatının seçkin metinleri üzerinde sorular çıksa daha iyi olur. Şu anki LYS edebiyat sınavı genellikle ezbere dayanmaktadır. Oysa müfredat bizden ezberi değil, metinden hareket etmemizi istemektedir. Uyumsuzluk söz konusu.*

Öğretmenlerden 6'sı ise 12. sınıf Türk Edebiyatı dersiyle üniversite sınavları arasında bir uyumsuzluk olduğunu ifade etmektedir.

Ö39: *Çok uyuşmadıklarını düşünüyorum. Özellikle 12. sınıf konuları (Cumhuriyet'in 2. Dönemi) çok fazla, edebiyatçı çok fazla, eser isimleri çok fazla ayrıntıya girmek ve ezber yaptırmak zor oluyor. Sınavlarda bu ayrıntılara giriliyor.*

2 öğretmen ise Dil ve Anlatım'ın uyumlu, ancak Türk Edebiyatı'nın uyumsuz olduğunu "Türk Dili evet ama Edebiyat anlamında yetersiz buluyorum. Uyum anlamında büyük boyutta bir farklılık var." şeklinde ifade etmişlerdir (Ö38).

Üniversite sınavında; YGS'de Türkçe, LYS'de edebiyat ismiyle sorular sorulan konular, liselerde Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı derslerinde işlenmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin de ifade ettiği gibi, özellikle son yıllarda üniversite sınavlarında çıkan soruların çoğunun, adı geçen derslerde işlenen konularla uyumlu olmasına dikkat edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının bizzat önemseydiği Yetiştirme ve Destekleme Kursları, e-kurs ve EBA ile müfredat konuları öne çıkarılmakta, burada yayınlanan ve üniversite sınav sorularına kaynak özelliği teşkil eden soruların müfredatla uyumlu olmasına dikkat edilmektedir. Yine bu soruların ders kitabıyla paralel olması, öğrencileri okula bağlamak için planlanan bir stratejidir. Her şeye rağmen, çoktan seçmeli sınavlar olan YGS ve LYS'nin Dil ve Anlatım, Türk Edebi-

yatı dersleriyle kısmen uyumsuzluğu, öğretmenler tarafından dikkat çeken bir unsurdur. Özellikle 12. sınıf Türk Edebiyatı konularının çok, okula devam eden öğrenin az olması, bu konuların yeterince işlenememesi, buna rağmen bu konularla ilgili detaylı soruların sorulması dikkat çekicidir.

Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada altıncı soru olarak öğretmenlere “Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya çok farklı cevaplar alınmıştır. 6 öğretmenin dışında tüm öğretmenler, kullandıkları kitaplara yönelik eleştirilerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7. “Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Yetersiz	33
Etkinlik sayısı fazla	15
Kitaplardaki metinler daha dikkatli seçilmeli	11
Metinler öğrenci seviyesinin üstünde	9
Yeterli	6
Metinler ders süresine göre uzun	4
Müfredata uygun	2
Kitaplar dijital eğitimin gerisinde	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu kullandıkları kitaplarla ilgili olumsuz kanaate sahip. 33 kişi kitapları yetersiz bulmaktadır.

Ö1: Her iki ders kitabını da sadece metinler için kullanıyorum. Her iki kitabı da beğenmiyorum. Bu şekilde ders kitabı olmaz diyorum. Her yer etkinlik. Etkinlikler de hedef davranışlarla ilgisiz sorular yığını. Bazen sorularda söylenmek isteneni ben bile anlamıyorum. Böyle ders kitabı olmaz.

Ö10: Ders kitaplarının, kullanım amacına uymadığını düşünüyorum. Öğrencilerin düzeyleri ve nasıl öğrenecekleri noktasında bir kesinlik yoktur. Öğrencilerin anlayacağı şekilde bilgiler gösterilmemiş ve içerik konusunda kitaplar eksik bırakılmıştır. Tüm öğrencilerin ilgi alanlarının ve zihinsel gelişim süreçlerinin aynı görülmesi bir başka eksiklik.

Ö20: Ders kitapları çok da özenli hazırlanmıyor. Dil bilgisi hataları çok, metinler isabetli seçilmiyor, metinlerle ilgili sorular metnin özelliğine göre

sorulmuyor. Soruların kopyala-yapıştır tarzında oluşturulduğu çok belli oluyor.

15 öğretmen de kitaplardaki etkinlik sayısının fazla olduğuna dikkat çekmiştir.

Ö65: *Çok sayıda etkinliğin ve boşluk doldurmanın olması yorucu ve bıktırıcı bir hava veriyor.*

Ö75: *Evet yaşıyorum. Konularla ilgili etkinlik sayısı çok fazla. Ancak zaman yani ders saati çok kısıtlı özellikle dokuzuncu sınıflarda konuyu yetiştirmekte güçlük çekiyoruz.*

Öğretmenlerden 11'i sınıf ders kitabına alınan metinlerin seçiminde dikkatli davranılmadığını düşünmektedir.

Ö29: *Tabi ki yaşıyorum. Dil ve Anlatım dersinde konulan parçalar (okuma metinleri) bazen çok anlamsız. Günümüz gençlerine değer yargılarımızı anlatan okuma metinleri, kültürümüzü yansıtan metinler konulmalı. Metin altındaki sorular hep aynı şekilde soruluyor ve soruların anlatım şekli bile karmaşık.*

Ö76: *Toplumda görülen birtakım suçların edebiyat eğitimin ciddiyetinin anlaşılmadığından kaynaklandığını da mütalaa etmekteyiz. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde bu durumun göz önüne alınmasını arz ediyoruz. Bilhassa merhameti, diğerkâmlığı, dürüstlüğü, erdemliliği ve empatik düşünemeyi sağlayan metinlerin seçilmesini ve metin seçiminde okulların türüne göre seçilmesinin -yerinelik ilkesine göre- faydalı olacağını düşünüyoruz.*

Yine bu alt temayla ilgili olarak 9 öğretmen, kitaplardaki metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğuna dikkat çekmiştir.

Ö60: *Ders kitaplarına seçilen metinler gereğinden fazla uzun, sorular üniversite okuyan öğrencilerin yorumlayabileceği gibi ayrıntılı bilgiye dayalı. Zaten sevdirmeye çalıştığımız bu dersi etkinliklerdeki bu sorular yüzünden öğrenci daha sıkıcı buluyor.*

Sadece 6 öğretmen ders kitaplarını, kısa ifadelerle, yeterli bulmaktadır. 2 öğretmen ise kitapların müfredata uygun olduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen yine metinlerin uzun olduğuna dikkat çekerken 1 öğretmen ise kitapları dijital eğitimin gerisinde bulmaktadır.

Ö70: *Kitaplar dijital eğitimin gerisinde. EBA ile özel kurumlar ile bu sorunlar giderilmeye çalışılıyor.*

2005 yılında yeni programlarla birlikte ders kitapları öğrencilere bedava dağıtılmaya başlanmıştır. Bu kitaplar, yeni programın temelini oluşturan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım esaslı hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenci bilgiyi keşfederek öğrenmelidir. Ancak ilkökul ve ortaokulda bu yaklaşıma göre yetişmeyen öğrenci, üniversite eğitimini bu şekilde

almayan hatta bu yaklaşımı hiç tanımayan öğretmenler, ders kitabını kendi tarzına uygun bulmamaktadır. Metin seçiminde özenli davranılmaması, metinlerin uzunluğu, etkinliklerin yoğunluğu öğrenci ve öğretmeni kitaptan soğutmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, ders kitabıyla ilgili şikâyetlerini ortaya koymaktadır.

Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Derslerine Ayrılan Süreden Kaynaklanan Sorunlar ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada yedinci soru olarak öğretmenlere “Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı derslerine ayrılan süreden kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir?” sorulmuştur. Bu sorulara kısa ve net cevap veren öğretmenlerin birçoğu, genellikle sürenin yetersiz olduğunu (52 kişi), gerisi de yeterli olduğunu (31 kişi) belirtmiştir.

Tablo 8. “Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerine ayrılan süreden kaynaklanan sorunlar” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Süre yetersiz	52
Süre yeterli	31

2005 yılından önce uygulanan programda ders, dört saattir. Türk Dili ve Edebiyatı dersi iki ayrı ders hâlini almasıyla beraber dersin süresi beş saat oldu. Ders öğretmenlerinin 52’si, buna rağmen derslere ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Ö1: *Çok büyük sorunlar yaşıyorum. Müfredat çok yoğun, ancak süre kısa. Konuyu anlatıyorsunuz, ancak pekiştirmeniz için soru çözeniz gerekiyor. 2 saatlik derste konu mu anlatabilirsiniz yoksa soru mu çözebilirsiniz? Bunlardan birini hatta birincisini ancak yapıyoruz. Bence Dil ve Anlatım derslerinin en az 4 saat, Edebiyat derslerinin de 4-5 saat olması gerekir.*

Ö10: *Edebiyat dersi sözel düşünme becerisi gerektirdiği için bu derse ayrılan süreyi kısa buluyorum. Kitapta verilen sorulara ayrılan zaman yeterli değil. Her öğrencinin verilen bilgiyi algılama düzeyi farklı olduğu için zaman, dersin etkili ve verimli geçmesine izin vermiyor.*

Ö39: *Zaman en büyük sıkıntı. Ders saatleri müfredata yetmiyor. Nefes almadan dönem anlatıp şahsiyet inceliyoruz. Tempo bizi de öğrenciyi de yoruyor. Ayrıntıya girmeden bir sonraki konuya geçemiyoruz. Dil ve Anlatım özellikle 12. sınıf için çok basit. Öğrenciler 17 yaşında masal, fabl öğrenmeyi komik buluyor. Sıralamada bir yanlışlık var.*

Öğretmenlerden 31’i ise sürenin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Ö14: *Sürede sorun yaşamıyorum, ama lise 1 müfredatının özellikle Edebiyat dersi için yoğun olduğunu düşünüyorum.*

Ö20: *İki ayrı ders olarak işlenmesi süre sıkıntısı yaşıtmıyor. Şu an ders saatleri yeterli. Lisenin dört yıl olması, Dil ve Anlatım dersinin 2, Türk Edebiyatı dersinin 3 saat olması müfredat için yeterli bir zaman.*

Liselerin dört yıla çıkmasıyla ve dersin süresinin bir saat artırılmasıyla beraber zaman sıkıntısı yaşanmaması gerekirken muhtemelen müfredatın yıllara uygun dağıtılmaması sonucu öğretmenlerin geneli zaman sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir. Sürenin yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler, dersin ikiye ayrılmasının bu açıdan faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Zaman kontrolü biraz da öğretmenin elinde olduğundan burada derse hazırlıklı gitmek, zamanında gitmek, dersi verimli işlemek devreye girmektedir.

Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Derslerinin Öğrencilere Sevdirmesi ve Daha Verimli İşlenebilmesi ile İlgili Bulgular ve Yorumları

Araştırmada son soru olarak öğretmenlere “Sizce, Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerini öğrencilere sevdirmek ve daha verimli bir şekilde işleyebilmek için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuş ve çok farklı cevaplar alınmıştır. Metin seçimi, yazma etkinlikleri, görsel unsurlar, okuma alışkanlığı, sürenin artırılması bunlardan bazılarıdır.

Tablo 9. “Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinin öğrencilere sevdirmesi ve daha verimli işlenebilmesi” temasına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Özgün yöntemler geliştirilmeli	24
Daha az etkinlik ve daha güzel metinler olmalı	17
Görsel unsurlardan ve akıllı tahtadan faydalanmalı	15
Okuma alışkanlığı kazandırılmalı	8
Metin (şiir, hikaye, roman...) yazdırılmalı	6
Teorik bilgiye ağırlık verilmemeli	5
Ders kitapları daha titiz hazırlanmalı	3
Boş	3
Süre artırılmalı	2
Edebiyat sınıfları oluşturulmalı	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin öğrencilere sevdirmesi ve verimli işlenmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin farklı görüşleri bulunmaktadır. 24 öğretmen farklı ve özgün yöntemlerle bunun yapılabileceğini ifade etmiştir.

Ö69: *Yaşayarak öğretilir. Şair ve yazarlar getirilebilir. Tv, radyo programları izlenebilir. Şiir günleri, okuma günleri düzenlenebilir.*

Ö72: *Sanırım müfredatın yoğun ve sınırlayıcı kalıplarından –zaman zaman da olsa- sıyrılmalıyız. Özgün yöntemler geliştirmeliyiz.*

17 öğretmen etkinlikleri azaltıp güzel metinleri seçerek dersin sevdirebileceğini ve verimli geçeceğini belirtmiştir.

Ö77: *Edebiyat derslerinde metinlerin daha yoğun olmasını teklif ediyoruz. Hatta Metin Şerhi ismi ile ders oluşturulabileceğini de düşünüyoruz. Ders kitaplarında çok fazla etkinlik olduğunu, daha az ama daha etkili faaliyetlerin yapılabileceğini düşünüyoruz. Ayrıca metinler belirlenirken daha seçici davranılması gerektiğini, özellikle seçilen metnin edebi, dini, felsefi, sosyolojik ve psikolojik boyutunun göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyoruz.*

Öğretmenlerden 15'i ise teknolojik imkânların ve görsel unsurların kullanımı ile başarıya ulaşabileceğine dikkat çekmiştir.

Ö51: *Öğrenciler bilgi yüklemesinden çok metin incelemeyi seviyorlar. Bunu da genellikle video, pover point, müzik dinleme gibi göze ve kulağa hitap eden araçlar ve materyallerle takip etmek istiyorlar. Görsele dayalı teknolojik çalışmalar denenebilir.*

Ö70: *Görsel unsurlar, akıllı tahta içerikleri daha aktif kullanılmalıdır.*

Öğretmenlerden 8'i okuma alışkanlığı ile bu hedefe ulaşabileceğini belirlerken 6'sı çeşitli metinler yazdırarak dersin sevdirilip verimli geçirilebileceğini ifade etmiştir. 5 öğretmen teorik bilgiye yoğunluk verilmezse dersin sevdirebileceğine inanırken 3 öğretmen bunun, kitapların titiz şekilde hazırlanmasıyla başarılabilceğini belirtmiştir. 3 öğretmen bu soruya cevap vermemiş, 2 öğretmen ders süresinin artırılmasının bunun için uygun olacağını ifade ederken 1 öğretmen de edebiyat sınıfı oluşturmanın etkili olacağına dikkat çekmiştir.

Ö37: *Okullarda edebiyat sınıfları olmalı. Bu sınıfların duvarları yazar ve şairlerin resimleri, güzel sözlerle renklendirilmeli. Kütüphane de oluşturularak bu sınıflarının kitap okuma sevgisi ve edebiyatı sevmeye konusuna katkısı sağlanmalı.*

Her öğretmen dersinin sevilmesini ve verimli geçmesini ister. Bunu engelleyecek birçok unsurla karşılaşabilir: öğretim programı, ders kitabı, süre, ilgisiz öğrenci bunlardan birkaçıdır. Ancak işini ve branşını seven her öğretmen bu sıkıntıları aşacak özü içinde taşır. Öğretim programını öğrenci seviyesine uygun hâle getirip zamanı verimli kullanır. Öğrenciyi motive edip ders kitabından faydalanır. Edebiyatın eşsiz güzelliği ile öğrencilerini tanıtırıp dilin ifade gücünü kavratır. Bu temayla ilgili cevap veren her öğretmenin bu has-

sasiyete sahip olduğu düşünülüp amaca ulaşmak için gayret göstereceğine inanılır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

2005-2006 eğitim öğretim yılından beri kullanılan 2005 dil ve edebiyat dersi öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin yerini “Dil ve Anlatım” ile “Türk Edebiyatı” olmak üzere iki ders almıştır. Buna göre “Türk Dili ve Edebiyatı” olarak adlandırılan dil ve edebiyat dersinin içeriği ikiye ayrılmış ve derslerin saatleri artırılmıştır. 2005 yılında düzenlenen her iki dersin öğretim programı için ayrı ayrı ders kitapları yayımlanmıştır. Bu kitaplarda her sınıf düzeyi için yıllık planlar; yıllık öğretim programlarında da üniteler, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümleri yer almaktadır. Her sınıf için birer kazanım tablosu oluşturulmuş, üniteler için önerilen süre ve metin sayısı belirlenmiştir (Işıksalan, 2009).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile hazırlanan ve öğrenci merkezli eğitimi baz alan bu programlarla ilgili araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türk Dili ve Edebiyatı dersi 2005-2006 eğitim öğretim yılında iki isimle anılıp iki farklı program ve kitap şeklini alınca ders öğretmenleri tarafından yadırganmasına rağmen bu uygulamaya öğretmenler artık alışmış durumdadır. Dil bilgisi ve dört dil becerisinin verilmesi gereken Dil ve Anlatım dersi ile bir sanat eğitimi olması gereken Türk Edebiyatı dersinin birbirinden ayrılması öğretmenler açısından artık bir kolaylık sunmaktadır. Dersin isim veya isimlerinden ziyade verimli geçmesinin önemli olduğunu belirterek programlarda yer alan amaçlara yeterince ulaşılamadığı söylemek mümkündür. Bu yönüyle araştırma sonuçları; Kuduban ve Aktekin (2013), Epçaçan ve Epçaçan (2010), Işıksalan (2011), Bayazıt'ın (2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kantemir'in araştırması (1974) önceki program ile ilgili olarak da aynı sonuca ulaşmıştır. Burada programları sık sık yenileyip çeşitlendirmek yerine uygulayıcılara yetkinlik kazandırılması gerektiği düşünülebilir. Ayrıca 2016-2017 eğitim öğretim yılında 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı uygulanmaya konuldu. Yani dil ve edebiyat dersleri yine tek isim altında birleştirildi. Öğretmenlerin birçoğu, 2005 tarihli programlarla karşılaştıklarında yaşadıkları şaşkınlığı, on yıldan fazladır kullanmakta oldukları programlara alıştıkları için, yeni öğretim programı ile karşılaştıklarında da yaşamaktadır.

2. İlkokul ve ortaokul müfredatında, kitaplarında ve uygulamalarında dört dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma net bir şekilde yer almaktadır. Dil bilgisi de belirli bir düzen içinde verilmektedir. Ancak liseye gelindiğinde yine öğretim programlarında yer almasına rağmen programların özellikle de öğrenciye ulaşan hâli olan kitaplarda bunların belirgin ve düzenli bir şekilde yer almaması ihmale neden olmaktadır. Özellikle Dil ve Anlatım dersini ilgilendiren bu beceriler arada kaybolup gitmektedir. Öğretmen-

ler de üzerine düşmezse bir yazma etkinliği neredeyse hiç yapılmamaktadır. Epçaçan ve Epçaçan'ın (2010) araştırma sonucunda da yazma becerisinin ihmâl edildiği ifade edilmiştir. Bu konuda ayrı ayrı derslerinin olması bu beceriler üzerine yoğunlaşmaya destek olabilir.

3. 2005 Dil ve Anlatım Programı, 2011'de revize edilirken 9. sınıf dil bilgisi konularının birçoğu çıkarılmıştır. Öğrencinin, ortaokulda bunları öğrenerek liseye gelmesi gerektiği kabul edilmiştir. Ancak bu varsayıldığı gibi olmamıştır. Son yıllarda merkezî sınavlarda dil bilgisi sorularının azalması bu konuyu öğrencinin gözünde önemsizleştirmiştir. Dolayısıyla öğrenci genellikle liseye bu konuları öğrenmeden gitmiş olmaktadır. Bu durum öğrencinin kazandığı okulu da ilgilendirmektedir. Başarılı öğrenci bir şekilde bu konuları öğrenmişken başarısı düşük öğrenci maalesef öğrenememiştir. Bundan dolayı yapılan ankette fen ve yüksek puanla öğrenci alana Anadolu liseleri öğrencilerin ortaokuldaki dil bilgisi bilgilerinin yeterli olduğunu düşünülürken özellikle meslek liselerinde durum bunun tam tersidir. Öyleyse her okula aynı programı uygulamak yerine programlara bu konuda esneklik vermek daha faydalı olabilir.

4. Ülkemizde edebiyat eğitimi kronolojik şekilde yapılmaktadır. Türk edebiyatının bir bütünlük içinde başlangıçtan günümüze verilmesi, edebiyatın tarihle ilişkilendirilip kavratılmaya çalışılması mantıklı düşünülebilir. Ancak öğrencinin, edebiyatımıza ait ilk dönem metinlerini sanatsal bakımdan zayıf görmesi veya Divan Edebiyatını anlamaması onu dersten uzaklaştırmaktadır. Bu konuda 2015 programı tür merkezli olarak hazırlandığından nasıl karşılanacağı ve verimli olup olmayacağı zamanla anlaşılacaktır. Yine de edebiyatı bir kronoloji olarak yani bir edebiyat tarihi olarak vermek yerine sanat dersi olarak vermek daha uygun olabilir.

5. Üniversite sınavlarında çıkan soruların lisede işlenen Dil ve Anlatım, Türk Edebiyat dersleriyle olan uyumu/uyumsuzluğu daima dikkat çekmiştir. Son yıllarda YGS'de Türkçe, LYS'de edebiyat ismiyle sorulan sorular, liselerde Türk Dili ve Edebiyatı genel ismiyle bilinen derslerde işlenmektedir. Öğretmenlerin çoğunun da ifade ettiği gibi, özellikle son yıllarda üniversite sınavlarında çıkan soruların, adı geçen derslerde işlenen konularla uyumlu olmasına dikkat edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının bizzat önemseydiği Yetiştirme ve Destekleme Kursları, e-kurs ve EBA ile müfredat konuları öne çıkarılmakta, burada yayınlanan ve üniversite sınav sorularına kaynak özelliği teşkil eden soruların müfredatla uyumlu olmasına dikkat edilmektedir. Yine bu soruların ders kitabıyla paralel olması, öğrencileri okula bağlamak için planlanan bir stratejidir. Ancak Epçaçan ve Epçaçan'ın (2010) araştırma sonucuna göre ders içerikleri ve soru tipleri üniversite sınavları için uygun değildir. Bu yönüyle araştırma sonuçları çelişmektedir.

6. 2005 yılında yeni programlarla birlikte ders kitapları öğrencilere bedava dağıtılmaya başlanmıştır. Bu kitaplar, yeni programın temelini oluşturan öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım esaslı hazırlanmıştır. Bu yakla-

şıma göre öğrenci bilgiyi keşfederek öğrenmelidir. Ancak ilköğretim ve ortaokulda bu yaklaşıma göre yetişmeyen öğrenci, üniversite eğitimini bu şekilde almayan hatta bu yaklaşımı hiç tanımayan öğretmenler, ders kitabını kendi tarzına uygun bulmamaktadır. Metin seçiminde özenli davranılmaması, metinlerin uzunluğu, etkinliklerin yoğunluğu, tasarım ve kalitenin zayıf olması öğrenci ve öğretmeni kitaptan soğutmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, ders kitabıyla ilgili şikâyetlerini ortaya koymaktadır. Bu alanda yapılan Kuduban ve Aktekin (2013), Epçaçan ve Epçaçan (2010) ve Bayazıt'ın (2012) çalışmalarında da benzer sonuçlar çıkmıştır.

7. Liselerin dört yıla çıkmasıyla beraber zaman sıkıntısı yaşanmaması gerekirken muhtemelen müfredatın yıllara uygun dağıtılmaması sonucu öğretmenlerin geneli zaman sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir. Sürenin yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler, dersin ikiye ayrılmasının bu açıdan faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Kuduban ve Aktekin'in (2013) Türk Edebiyatı dersi; Epçaçan ve Epçaçan'ın (2010) Dil ve Anlatım dersi için yaptığı çalışmalarda da sürenin yetmediğine öğretmenler dikkat çekmiştir. Zaman kontrolü biraz da öğretmenin elinde olduğundan burada derse hazırlıklı gitmek, zamanında gitmek, dersi verimli işlemek devreye girmektedir.

8. Her öğretmen dersinin sevilmesini ve verimli geçmesini ister. Bunu engelleyecek birçok unsurla karşılaşabilir: öğretim programı, ders kitabı, süre, ilgisiz öğrenci bunlardan birkaçıdır. Ancak işini ve branşını seven her öğretmen bu sıkıntıları aşacak özü içinde taşır. Müfredatı öğrenci seviyesine uygun hâle getirip zamanı verimli kullanır. Öğrenciyi motive edip ders kitabından faydalanır. Edebiyatın eşsiz güzelliği ile öğrencilerini tanıştırap dilin ifade gücünü kavratır. Dersini teknolojinin imkânlarında da faydalanarak öğrencinin dikkatini çekecek hâle getiri. Bayazıt'ın (2012) araştırmasında da teknolojik imkânların derse ilgiyi artıracığı belirtilmiştir. Bu temayla ilgili cevap veren her öğretmenin bu hassasiyete sahip olduğu düşünüldüğünde amaca ulaşmak için gayret göstereceğine inanılır.

ÖNERİLER

1. Öğretmenler, öğretim programlarının bizzat uygulayıcısı konumundadır. Program hazırlanırken, pilot bölgelerde uygulanırken her ilden belli sayılarda öğretmen davet edilmesi uygulanacak programın olgunlaştırılması için faydalı olabilir.
2. Her ilde bu tarza araştırmalar yapılarak program hazırlanma sürecinde ortak bir akıl oluşturulabilir.
3. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri özellikle dört dil becerisinin öğrenciye nasıl kavratılacağı noktasında hizmet içi eğitime alınabilir.
4. Ders kitapları hazırlanırken farklı lise türleri ve öğrenci seviyeleri dikkate alınabilir.
5. Edebiyat dersinde metin inceleme, metin yazma, yorumlama gibi etkinliklere ağırlık verilmesi derse ilgiyi artırabilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D.(1990). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara. TDK Yayını.
- Aslan, C. ve Güneşli, A.(2009). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri*. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayını. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Bayazıt, Z. (2012). *Türk Edebiyatı İle Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ceyhan, İ. (2010). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Yeterliliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çeçen, M. ve Çiftçi, Ö. (2008). Milli Eğitim Şularında Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi İle İlgili Görüş Ve Kararlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 25-37.
- Çelik, T. (2011). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. ve Epçaçan, C.(2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanmış Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), 228-239. Antalya.
- Erdoğan, T. ve Gök, B.(2009). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(36). 1-16.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169. (23/05/2016). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169
- İşıkoğlu, N. (2005). Eğitimde Nitel Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 158-165.
- İşıksalan, N. (2009). "2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Alan Araştırması: Eskişehir örneği. Zeki Kırtasiye Dağıtım. Ankara.
- İşıksalan, N.(2011). 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-40.
- Kantemir, E.(1974). *Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kuduban, Ö. ve Aytekin, S. (2013). 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 39, 167-186.
- MEB (2005a). *Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005b). *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. USA: Sage Publications.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Vardar, B.(1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayını.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

The Turkish Language and Literature course instructed in high schools, which is an advanced version of the native language instruction provided in primary and secondary education, aims to improve the language taste and knowledge of the students and to improve their articulation. Therefore, throughout the history of the Republic, each new Turkish Language and Literature (Language and Expression, Turkish Literature) curriculum was implemented with a claim to improve the understanding of Turkish language. Currently, Language, Expression and Turkish Literature programs are instructed in the 10th, 11th and 12th grades; in the 9th grade, 2015 Turkish Language and Literature Program is implemented.

A number of studies were conducted, though few, on the Language and Expression and Turkish Literature programs, which were published in 2005 and implemented in 2005-2006 academic year, revised in 2011, and continued to be implemented until 2016-2017 academic year. Similar studies are needed for an effective Turkish Language and Literature teaching. In the present study, which was conducted due to the above mentioned reasons, the research problem was determined as "what are the problems encountered in the Language and Expression and Turkish Literature courses and what are the recommendations of teachers as a solution to these problems?"

The study was constructed in qualitative design. In qualitative research methods, events and phenomena are observed in their natural environment. Thus, the researcher, who believes that the reality is more than one and socially constructed, conducts her or his investigation by observing individuals in the natural environment where the social events take place. Since qualitative research methods are sensitive to understanding, recognizing and explaining the effects of the environment where the study is conducted on consequences, they allow for the multidimensional discussion of educational facts. In the present study, the qualitative research design of the phenomenology design which is suitable for the nature of the study was utilized. In the selection of the teachers participating in the study, the basic criterion was that the teachers should have at least ten years of seniority in applying the 2005 Language and Expression and Turkish Literature curriculum as well as the previous Turkish Language and Literature curricula with the ability to compare these two. In accordance with this basic criterion, interviews were conducted with 83 volunteering Turkish Language and Literature teachers with at least ten years of experience working at public secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the province of Malatya, in the 2015-2016 academic year. The interview form used in the research was designed by the author following a literature review and included questions that were reviewed by field experts for content validity to determine the problems frequently encountered by Turkish Language and Literature teachers in Language and Expression and Turkish Literature courses. A pilot scheme

was conducted after the expert opinion was received. Six teachers, who were not in the study group, specified the difficulty to understand statements in the questionnaire and then the form was finalized after making the necessary changes. The categorical content analysis technique was used in data analysis. In the data processing of our research, the Coding procedure was conducted based on the predetermined concepts in addition to those that emerged during the data analysis in the data processing phase of the study. Then, the categories that describe the codes in general were determined and the findings were interpreted. In the 2005 language and literature course, which is in use since 2005-2006 academic year, Turkish Language and Literature course was replaced by "Language and Expression" and "Turkish Literature" courses. According to this change, the content of the language and literature course called "Turkish Language and Literature" was divided into two and the course hours were increased. In 2005, separate textbooks were published for the curricula of both courses. These books included an annual syllabus for each grade level; annual curricula included units, achievements, examples of activities and explanations. For each grade, an achievement chart was designed, and the recommended duration and number of texts for the units were determined. In the study conducted on the above mentioned curricula which were designed with constructivist education approach and based on student-centered education, the following results were obtained: First, although the course teachers found it odd at first when the Turkish Language and Literature course became two different courses with different names and textbooks in 2005-2006 academic year, now, the teachers got used to this change. The separation of Language and Expression course where grammar and four language skills are instructed and Turkish Literature course, which is an arts education course is convenient for the teachers. It is possible to argue that the objectives set in the curricula were not achieved when it is considered that productivity in a course is more important than the name or names of a course for the course to pass productively out of the name or the name of the course. Second, the four language skills of reading, listening, speaking and writing are clearly addressed in primary and junior high school curricula, books and applications. Grammar is also given in a certain extent. However, even though they are included again in the curriculum in the high school level, the fact that they are not clearly and regularly included in the textbooks, especially in the student version of the textbooks, causes neglect. Third, when the 2005 Language and Expression curriculum was revised in 2011, several 9th grade grammar knowledge units were discarded. It was accepted that the student must have acquired this knowledge in junior high. However, it did not come out as expected. Fourth, in Turkey, a chronological order is followed in literature education. However, the fact that the students consider the texts of the initial literary period as weak in artistic terms or do not understand the Divan Literature distances the students from the course. Fifth, the consistency / discrepancy between the Language and Expression and Turkish Literature course content and questions in the university admission exams has always attracted attention. Sixth, in 2005, textbooks started to be distributed free of charge to students along with the new curricula. These books were based on the student-centered and constructivist approach that constituted the basis of the new curriculum. According to this approach, the student learns the knowledge by discovery. However, students who did not follow this approach in primary and secondary education and teachers who were not trained with this method in college, or do not know this approach at all, do not find the textbook suitable for the methods they are accustomed to. Seventh, although there should not be any

time constraints since the high school education was extended to four years, most teachers complained that they experienced time problems, probably due to inappropriate distribution of subjects throughout academic years. And finally, every teacher desires his class to be productive and loved by the students. However, she or he might encounter several obstacles in this process: curriculum, textbook, class period, uninterested student, to name a few. However, every teacher who loves her or his job has the essence to overcome these problems.

TAYVANLI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Wen-Chia CHANG*

İhsan KALENDEROĞLU**

ÖZ

Bu araştırmada Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır. Araştırmanın evreni olarak Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümünde görev yapan öğretmenler ve tüm öğrenciler seçilmiş, örneklem olarak seçilen öğretmen ve öğrencilerden görüş alınmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe öğrenme ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirtmek amacıyla araştırmacı tarafından derse katılarak gözlem yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Çincenin yapısından, öğrencilerden, öğretmenlerden, öğretim materyallerinden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar ve etkiler açıklanmış, sonraki süreçte Tayvan'da Türkçe öğretiminin geliştirilmesi için dikkate alınması gereken çözüm önerileri üzerinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Tayvan, Çince

PROBLEMS THAT TAIWANESE STUDENTS EN- COUNTER DURING LEARNING TURKISH AND PROPOSED SOLUTIONS

ABSTRACT

In this study, the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language in Taiwan and the suggestion of solutions for these problems are being emphasized. As the population of the study, the instructors who worked in and all the students who studied in National Chengchi University's Department of Turkish Language and Culture were selected and opinions were taken from the selected instructors and

* Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, changwencia@gmail.com

** Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, khsan@gazi.edu.tr

students. Within the scope of the research, the researcher participated in the lessons by observing the students and instructors in order to indicate the problems they encountered during the Turkish learning and teaching process. In the results of the study, the problems and effects caused by Chinese sentence structure, the students, the instructors, the teaching materials and the educational environment in the teaching of Turkish as a foreign language in Taiwan have been explained and the proposed solutions which should be considered for development of Turkish teaching in Taiwan have been presented.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Taiwan, Chinese

GİRİŞ

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade eden bir anlatım aracı olan dil, aynı zamanda iletişimi en etkili şekilde sağlama aracıdır. Dil, bir milletin sahip olduğu en değerli unsurlar arasındadır. Çünkü dil geçmişten geleceğe bir köprü vazifesi görür. Geçmişi bugüne, bugünü de geleceğe taşır. O dönemlere ait her ne varsa dil vasıtasıyla eserlere aktarılırken eserlerden de insanlara ulaştırılması sağlanır (Güzel ve Barın 2013, s. 228). Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle yabancı dil öğreniminin önemi de artmaktadır. Küresel dünyada İngilizce ortak yabancı dil olarak önemseniirken son yıllarda Türkçe de yabancı dil olarak dikkat çekmeye başlamıştır. Son yıllarda siyasal ve toplumsal değişimler, Türkçenin de yabancı dil olarak öğretilmesi hususunu ön plana çıkarmıştır (Zengin, 1995, s. 2). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geçmişi çok eskilere dayanmasına rağmen günümüzde gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerekse yabancıların Türkçe öğrenme sürecinde pek çok sorunla karşılaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde farklı değişkenler öğrenimi ve öğretimi zorlaştırmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar bu değişkenleri dil, cinsiyet, yaş, uyruk vb. üst başlıklarda incelemiştir (Brown'dan aktaran Köse 2013, s. 1). Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmayışı Türkçe öğretiminin sorunlarından biridir. Programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması da önemli sorunların kaynağı durumundadır (Er vd. 2012, s. 52).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda farklı coğrafyalarda ilgi görmeye başlamıştır. Özellikle Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde kurulan YETEM'ler aracılığıyla çok geniş bir yelpazede yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusu Uzak Doğuda gündeme gelmiştir. Başta Japonya olmak üzere, Güney Kore, Tayvan gibi ülkelerdeki üniversitelerde açılan Türk dili kürsülerinde Türkçe öğretimi lisans düzeyinde devam ettirililmektedir. Bu cümleden anlaşılacağı üzere Tayvan Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerden biri olarak dikkati çekmektedir. Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi 1958 yılında başlamıştır. Bu yıl, dönemin Cumhurbaşkanı olan Chiang Kai-Shek, Türk Dili Dalını kurma kararını onayladı. Millî

Savuma Bakanlığının izniyle kurulan Türk Dili Dalının ilk başkanı olan Liu Lin-En ile sonrasında Ma Ming-Dao Türkçe alanında dersler vermeye başladılar. İlk olarak Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili Bölümü; Doğu Dilleri Anabilim Dalı'na bağlıydı. 2000 yılında ise Türk Dili ve Kültürü ayrı bir bölüm olarak kurulmuştur. 1971 yılından itibaren diplomatik ilişkilerden etkilenerek Türkçe eski önemini yitirdi. Buna rağmen Türk Dili Dalı; Türkiye Cumhuriyeti ve Tayvan arasında ilişkilerin devam etmesini sağladı ve iki ülke arasında bir köprü görevi gördü. Türkiye'den gelen misafirleri ve öğrencileri ağırladı. Türk Dili Dalından mezun olan bazı öğrenciler lisansüstü eğitim görmek veya doktora yapmak amacıyla Türk Dili Dalı tarafından Türkiye'ye gönderildi. 1993 yılında Ulusal Chengchi Üniversitesiyle Ankara Üniversitesi kardeş üniversite oldu ve aynı zamanda da akademik işbirliği anlaşması imzalandı. 2006 yılından itibaren ise Bilkent Üniversitesi, Kadir Has Üniversitesi, Koç Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesiyle de kardeş üniversite olmasının yanı sıra bu üniversitelerle de akademik işbirliği anlaşmaları imzalandı.

Öğretim üyesi bakımından şu anda üç Türk öğretim elemanı Ulusal Chengchi Üniversitesinde değişim öğretmeni olarak ve bir Türk öğretim elemanı da Doç. Dr. olarak Türk Dili ve Kültürü Bölümünde ders vermektedir. Tayvanlı öğretim elemanlarından ikisi Doç. Dr. olarak biri de geçici okutman olarak ders vermektedir. Öğrenci sayısı bakımından her yıl 35-40 yeni öğrenci alınmaktadır.

Son zamanlarda Tayvan ile Türkiye arasındaki ilişkilerin gittikçe yaklaşmasından dolayı Türkçe yitirdiği önemini geri kazanmaya başlamıştır. Tayvan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler diğer ülkelerdeki gibi öğretim sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Ana dili, tek heceli bir dil olan, Çince konuşan Tayvanlı öğrenciler sondan eklemeli bir dil olan Türkçeyi öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. Ana dilinden kaynaklanan sorunun dışında öğrencilerin Türkçe öğrenme talep ve hevesleri bulamadığından, öğretim üyelerinin kullandıkları eğitim yöntemi, materyal eksikliği ve eğitim ortamı da diğer temel meselelerdendir. Bu konu, genel bir bakış açısıyla ele alındığında Tayvanlı öğrencilere Türkçenin öğretim sürecinde ana dilinden, eğitim ortamından, öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu

olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, s. 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Tayvan'da Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümü'nde görev yapan öğretim elemanları ve 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerdir.

Araştırmada örneklem seçilirken basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise görüşü alınan 77 öğrenci ve 3 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Verileri Toplama Yöntemi

Araştırmacı tarafından Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümü dil becerileri ile ilgili derslerin yanında iki mecburi seçmeli derse katılarak katılımlı gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında dil bilgisi, konuşma ve dinleme ile ilgili karşılaşılan sorunlar not alınarak kaydedilmiştir. Bu tür gözlemlerde, gözlemi yapan araştırmacı, gözlem yaptığı kişi, grup veya hayvan ile aynı ortamda bulunmakta ve onlarla birlikte aynı etkinliklere katılmaktadır. Bu gözlem türünde, gözlemci, gözlemci rolünü bırakmakta, gözlem yaptığı grup ya da bireyle bütünleşmektedir (Kutlu ve Kaya, aktaran Cemaloğlu 2014, s. 145).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında yapılan nitel çözümlemede Çincenin yapısından kaynaklanan sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, öğretim materyalinden kaynaklanan ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar olmak üzere öğrencilerin ve öğretim elemanlarının Türkçe öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar tespit edilip sınıflandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tayvan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Çincenin yapısından kaynaklanan sorunlar

Yabancı dil öğretiminde çeşitli değişkenlerden dolayı öğrencilerin öğrenim süreci etkilenmektedir. Ana dili bu değişkenlerden biridir. Birey ana dilini edindikten sonra başka diller öğrenirken ana dilinin etkisi altında kalır. Hiçbir insan ana dilini kazandıktan sonra bu dilden kurtulamaz. Sonraki dilleri de ana dilinin üzerinden öğrenir. İnsan, ancak ana dilinin içinde düşünebilir; çünkü ana dilinde sözcükler, zihne sadece ses olarak değil bir durumun içinden duygu ve düşüncelerle kodlanır (Yakıcı vd. 2010, s. 9).

Tayvanlı öğrenciler Çincenin yapısından kaynaklanan sorunlar olarak genellikle ismin hâlleri, duyulan (öğrenilen) zaman kipi, geniş zaman kipi, birleşik zamanlı eylemleri, ettirgen çatı, edilgen çatı, dönüşlü çatı, işteş çatı, adlaş-tırma, ses uyumları ve ses olayları konusunda zorlanır. Türkçe ismin hâllerinin bazılarının Çince karşılığı bulunurken bazılarının Çince karşılığı bulunmamaktadır. Bu sebeple ismin Çince karşılığı bulunmayan hâllerine rastlandığında öğrenciler hangi eki kullanacaklarını karıştırabilmektedir.

Aşağıda karşılaşmayanlar ve karşılaşabilen örnekler verilmiştir.

Birbirini karşılamayanlar

Türkçe: *Marketten* su aldım.

Çinceye göre *Markette* su aldım.

Birbirini karşılayanlar

Bana çiçek verdi.

Ona telefon etti.

Ayrıca Çince herhangi bir ek kullanılmamasından dolayı öğrenciler, Türkçe yazma ve konuşmada ismin hâllerini ve ekleri kullanmayı unutabilmektedir. Mesela “*Eve gittim*” cümlesinin yerine “*Ev gittim*” cümlesi yazılır. Bunun yanı sıra “*Dile kolay*”, “*Herkes yoluna*”, “*Uçağın kalkmasına daha çok var.*” gibi cümlelere rastlandığında öğrenciler bu cümlelerde neden yönelme hâli bulunduğunu anlayamamaktadır.

Yukarıda bahsedilen zaman kipleri bakımından Çince bunlara benzer zaman kipleri olmadığı için öğrenciler öğrenmekte zorlanırlar. Mesela geniş zaman geçmişten geleceğe uzanan bir zaman kavramıdır. Geniş zaman alışkanlık, fiillerin sık kullanıldığı durumlar/hareketler ve var olan gerçekler olmak üzere üç ana anlama gelir. Ancak Çinceye karşı özel bir zaman kipi bulunmadığından, öğrenciler hangi zaman kipinin kullanılacağını bilemeyebilirler. Çince alışkanlık anlamına gelen cümle ifade edilmek istendiğinde *xíguàn* filli (習慣, alışmak anlamında) kullanılmasının yanı sıra *chángcháng*, *jīngcháng* (常常、經常, sık sık anlamında) zarfları kullanılır. Var olan gerçek ve istek anlamına gelen fiiller geniş zaman kipiyle çekimlenirken Çince özel bir yapı bulunmamaktadır. Birleşik zamanlı eylemlere bakıldığında öğrenciler görülen geçmiş zaman kipi ve görülen geçmiş zamanın hikâyesi konusunu karıştırmaktadır. Bunun sebebi olarak Çince birleşik zamanlı eylemlerin varlığı gösterilebilir. Tayvanlı öğrencilere göre bu iki zaman kipi aynı anlamı taşıyarak geçmişte gerçekleşmiş bir olayı ifade eder. Ancak Türkçede bu ikisi farklı anlamına gelir. Görülen geçmiş zamanın hikâyesi geçmişte gerçekleşen iki olaydan birinin diğerinden daha önce gerçekleşmiş olduğu anlamını taşır.

Çince ve Türkçede ettirgen çatı, edilgen çatı ve dönüşlü çatı ifade şekillerinin farklı olmasından dolayı öğrenciler bunları kavramakta zorlanırlar. Mesela Çincede ettirgen çatı özel kelimeler kullanılarak oluşturulur. Ettirgen çatılı cümle kurmak için en çok ràng (讓), jiào (教), jiào (叫) ve shǐ (使) fiilleri kullanılır. Çincede ettirgen çatı emir, istek, bilgilendirme anlamı ve izin verme anlamı olmak üzere iki ana anlama gelir. Öğrenciler bu kelimelerle Türkçe cümlelerinde karşılaştıklarında bu cümlede neden ettirgen çatı kullanıldığını anlayamazlar. Bundan başka Türkçede bazı ettirgen çatılı fiiller Çincede etken çatılı fiil olarak ifade edilir. Bu yüzden bu cümlelerle karşılaştığında öğrenciler fiil çatılarını karıştırır. Aşağıda öğrencilerin sıkça yanlış yaptıkları cümlelere yer verilmiştir.

Ödevimi bitirdim. > Ödevim bittim.

Hayali gerçekleştirdim. > Hayal gerçekleştirdim.

Bu cümlelerin Çincede etken fiil olarak ifade edilmesinden dolayı öğrenciler bu cümlelerle karşılaştığında ettirgen çatı akıllarına gelmez.

Adlaştırma ise Çince dil bilgisi açısından bulunmasına rağmen Çince öğrenme sürecinde bu dil bilgisi kuralı vurgulanmayıp doğandan öğrenmiş olduğundan öğrencilere yabancı gelir. Öğrencilerin en zor anladığı isim-fiil (matar) -mA ve -mAk biçimleridir. Hangi durumda hangisinin kullanılacağı bilinmediği için karıştırılır.

Örneğin

Konuşma dersi

Konuşmak dersi

Koşma faydalı mı?

Koşmak faydalı mı?

Spor yapmayı severim.

Spor yapmağı severim.

-mA ve -mAk konusunda sorun yaşanmasının yanı sıra eylem+(y)İş biçimini öğrenciler anlamakta zorlanır. Söz konusu sorunlardan biri de ses uyumlardır. Türkçe sesbilim açısından ünlü ve ünsüzlerden oluşmaktadır. Çince bu kavram olmadığı için Türkçe öğrenme sürecinde öğrenciler ses uyumları kurallarına alışmakta zorlanıyorlar. Türkçede ses olayları, hece kaynaşması, yardımcı ünsüz, koruyucu ünsüz, pekiştirme, ses türemesi, ulama, ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz sertleşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünlü daralmasıdır. Çince bu kurallardan hiçbiri bulunmadığı için öğrenciler bilmedikleri bu yabancı konuda son derece zorlanmaktadır. Tayvanlı öğretmenler dil bilgisi öğretirken genelde yardımcı ünsüz, pekiştirme, ünlü düşmesi, ünsüz sertleşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünlü daralması konularını anlatırlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ünlü düşmesi ve ünlü

daralmasının öğrenciler için yabancı kavramlar olduğu hâlde genellikle sıkça vurgulanıp öğretilir diye öğrenciler bunları daha çok dikkate almaktadır.

Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar

Türk Dili ve Kültürü Bölümü her yıl 35-40 yeni öğrenci alır. 2015-2016 akademik yılında Türk Dili ve Kültürü Bölümünde 1. sınıfta 35 kişi, 2. sınıfta 27 kişi, 3. sınıfta 22 kişi ve 4. sınıfta 30 kişi olmak üzere toplam 114 öğrenci yer almaktadır. Bunlardan bazıları değişim öğrencisi olarak Türkiye’de, Avrupa ülkelerinde ve Amerika’da okumaktadır.

Öğrenciler için Türkçe öğrenme motivasyonu bakımından Türk Dili ve Kültürü Bölümü bulunan Ulusal Chengchi Üniversitesi, Tayvan’ın en iyi üniversitelerinden biridir. Bazı öğrenciler tercih yaparken Ulusal Chengchi Üniversitesine girmek amacıyla Türk Dili ve Kültürü Bölümünü istemeyerek seçmiş olabilirler. Bunun yanı sıra öğrenciler başka bölümlere geçmek amacıyla bu bölümü seçmiş olabilirler. Başka bölümlere geçiş yapmaya çalışan öğrencilerin sayısı az değildir. Son 5 yılda başka bölümlere geçiş yapma verilerine göre her sene 9-11 öğrenci, başka bölüme geçmeyi başarmıştır. Bunlar en çok 1. ve 2. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin Türkçe derslerine devam durumu olumsuz görülmektedir. Bu durum yüksek sınıflarda ciddi bir sıkıntı gösterir. Yüksek sınıfların derslerinde genellikle çok sayıda dersten kaçan bulunmasının yanı sıra bazen derse yarısından az gelen öğrenciler bulunabilir. Özellikle Türk öğretmenlerin derslerinde öğrencinin ders devam durumu yetersiz görülmektedir. Öğrencilerin derslerdeki durumları açısından ödev yapmadan gelen, dersleri dinlemeyip akıllı telefonlar meşgul olan, başka bölümün dersine çalışan veya kendi işi yapan öğrencilerin sayısı da az değildir.

Diğer dikkate değer durum ise söz konusu öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ve konuşmaya olan ilgilerinde eksiklik olmasıdır. Tayvan’da Türkçeyi kullanma fırsatı fazla olmadığı için öğrenciler Türkçeyle pek ilgilenmezler; çünkü mezun olduktan sonra çoğu Türkçe kullanmalarını gerektirmeyen işlerde çalışmaktadırlar. Bu yüzden Türkçeyi iyi ya da kötü öğrenmeleri onlar için pek önemli değildir.

Öğrencilerin ses, çatı, zaman ifadeleri dışında dört dil becerisinde sıkıntı yaşanır. Öğrencilerin sıkıntı yaşamalarına ana sebep olarak yeterli kelime hazinesine sahip olmaması gösterilebilir. Bazı öğrenciler kelime ezberlemekte zorlanmaktadır. Bazı öğrenciler kelime ezberlemeye zaman ayırmak istememektedir. Bu durum öğrencilerin dört dil becerisini geliştirmesini engeller. Okuma becerisine bakıldığında İngilizce okunmuş alışkanlıklarına sebep olarak bazen Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz eder. Mesela “cariye” Türkçe kelimesinin “c” sesinin yerine İngilizcenin “k” sesi okunur. Bunun yanı sıra İngilizcede “o” harfi “ö” ve “a” iki okunmuş bulunmasından dolayı bazen “ö” sesinin yerine “a” sesi okunur. “ç” sesi bazen “c” olarak okunur. Dinleme ve konuşma becerileri kelime hazinesinin zenginliğine bağlı olmasından dolayı kelime hazinesinin yetersizliği durumunda bu iki dil becerisi geliştirilmekte son

derece zorlanır. Bu yüzden konuşma dersinde bazı öğrenciler konuşmaktan vazgeçer. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler soruyu anlamadığında genellikle “Evet” cevabı vermektense “Anlamadım” cevabı vermez. Yazma becerisinde ise öğrencilere yazma fırsatının nadiren verilmesinden dolayı bu konuda değerlendirilmez.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar

Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlar bakımından ciddi eksiklikler görülmektedir. Türk Dili ve Kültürü Bölümü öğretmen sayısı bakımından 3 Tayvanlı ve 4 Türk’ten oluşmaktadır. Üç Tayvanlı öğretmenden birisi geçici olarak ders vermektedir. Sözleşmeli olarak ise iki tane öğretmen bulunmaktadır. 4 Türk öğretmenden birisi sözleşmeli olarak ders verirken 3’ü değişim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin bazılarında dil öğretim yeteneği bakımından yetersizlik görülmektedir. Tayvanlı öğretmenlerin ikisi Ankara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde doktora eğitimlerini tamamlamışlardır. Birisi ise Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümünden mezun olup Ulusal Tayvan Normal Üniversitesi Küresel Ticaret ve Strateji Bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Türkiye’de doktora eğitimlerini tamamlamış olan öğretmenler özellikle dil bilgisi, yazma becerisi ve Türk edebiyatıyla ilgili dersler verirler. Tayvan’da eğitimi tamamlamış olan Tayvanlı öğretmen dört temel dil becerisiyle ilgili olmayan dersler verir. Türkiye’de doktora eğitimlerini tamamlamış olan iki Tayvanlı öğretmenin Türkçeye olan yetenekleri tabi ki tartışılmaz. Ancak Türkçeyi iyi bilmekle iyi bir Türkçe öğretmeni olmak aynı şey değildir. Türkçesi çok iyi olan bir öğretmen bazen derslerde öğrencilere verimli bir şekilde ders vermekte veya uygun öğretim materyalleri hazırlamakta zorlanabilir. Bunun yanı sıra dil öğretimi yöntemleri ve teknikleri ile ilgili akademik bilgilere sahip olmadığı için sınıfları ve öğrencileri canlandırmakta zorlanabilir. Türk öğretmenlere bakıldığında Türk değişim öğretmenleri ya A.Ü. TÖMER’den ya A.Ü. DTCF’ten gelirler. Ancak her sene gelen Türk öğretmenleri değiştirilir. A.Ü. TÖMER’den gelen öğretmenler dil öğretiminde daha tecrübeli olduğu için öğrenciler dil öğretme sürecinde daha az sıkıntı yaşarlar. Ancak A.Ü. DTCF’ten gelen öğretmenlerin ders anlatma becerileri onların mezuniyet bölümleriyle ilgilidir. Örneğin; daha önceden bölüme ders vermeye gelen öğretmenler arasında Japonca, Coğrafya ve Tarih bölümünden mezun olan öğretmenler de vardır. Değişim öğretmenleri kendi profesyonel alanlarında ders verdikleri takdirde daha verimli olur fakat değişim öğretmenlerinin çoğu dinleme ve konuşma dersleri gibi dil bilgisi gerektiren alanlarda dersler vermektedirler. Dil öğretiminde ilgili akademik bilgilere sahip olmadığı için konuşma ve dinleme dersleri verme sürecinde zorlanırlar. Diğer yandan dinleme ve konuşma dersinde kullanılan öğretim materyallerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığına dikkat etmezler. Ayrıca kendi profesyonel alanlarında ders verme sürecinde ders içeriği ve hazırlanan öğretim ma-

teryalleri son derece profesyonel ve önemli olmasına rağmen öğrencilerin başka alanlardaki yetersizliklerinden dolayı (dil bilgisi, kelime hazinesi vs.) konular öğrencilere akademik bir şekilde öğretildiğinde öğrenciler dersleri anlamakta son derece zorlanırlar. Fakat öğretmenler bunları bildiği hâlde dil öğretimi ile ilgili yetersizliği nasıl düzeltereklerini bilemeyebilirler.

Ders içeriğinin eksikliği bakımından sorunlar bulunur. Dil bilgisi ve yazma adlı ders bulunmasına rağmen öğrencilere yazma fırsatı verilmediği görülmektedir. Bu derslerde genel olarak dil bilgisi öğretimine ağırlık verilir. Mesela şu an dördüncü sınıf öğrencilerine dört sene boyunca kompozisyon yazdırılmamıştır. Diğer sınıftakiler de aynı sıkıntıyı yaşamaktadırlar. Konuşma ve dinleme derslerinde bazı öğretmenlerin dinleme alıştırmalarına ağırlık vermesinden dolayı 2 saatlik derste öğrenciler bazen sadece alıştırmalar üzerinde sorulara cevap verme fırsatı bulabilir. Fakat günlük hayat gibi konularda diyalog, pratik yapma fırsatı bulunmaz.

Diğer dikkate değer söz konusu durum ise, öğretmenlerin farklı derslerde aynı dil bilgisi veya aynı ders içeriği öğretmeyi tekrarlamasıdır. Bu sorun Tayvanlı öğretmenlerin dersleri ve Türk öğretmenlerin dersleri arasında sıkça görülür.

Öğretmenlerin öğrencilerin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmesi bakış açısından ciddi bir sıkıntı olarak görülür. Öğretmenler genellikle öğrencileri zorlamadan bırakır. Bu sebeple bazı öğrenciler son sınıfa gelene kadar en basit olan selamlaşma ve sayı konusunda ifade edemese bile bölümden rahat mezun olabilirler.

Öğretim materyalinden kaynaklanan sorunlar

Öğretim materyallerinden kaynaklanan genel sorunların en başında sistemli bir şekilde öğretim materyalleri kullanılmamasıdır. Aynı sınıfın dersinde farklı öğretim materyalleri kullanılmasından dolayı öğrenciler dersler arasında bağlantı kurmakta zorlanmaktadır. Örneğin birinci sınıf ve ikinci sınıf dinleme ve konuşma becerileri iki gruba bölünerek ders verilmekte ama iki grup farklı öğretim materyali kullanılmaktadır. İki ders arasında bağlantı olmadığı için bazı konuları bir grup öğrenmiş olurken diğeri öğrenmemiş olabilir. Kullanılan öğretim materyallerinden kaynaklanan sorunlara örnek olarak ikinci sınıf için kullanılan ders kitapları gösterilebilir. Türkçe (II) dersinde Yeni HİTİT seti kullanılırken Türkçe Dil Bilgisi ve Yazılı Anlatım (I) dersinde HİTİT 1 kullanılmaktadır. Bu iki farklı öğretim materyali kullanımında öğrencilere aynı dil bilgisinin tekrar tekrar öğretilmesinin yanı sıra bazı dil bilgisi kuralları atılarak geçilebilir. Bunun dışında Türkçe Dinleme ve Sözlü Uygulama (2) dersinde Yeni HİTİT kullanan öğretmen Türkçe Dil bilgisi ve Yazılı Anlatım dersine bağlı olarak dinleme ve konuşma alıştırmaları hazırlamayı planlanmıştır. Fakat dil bilgisi dersinde HİTİT kullanılırken dinleme ve konuşma dersinde Yeni HİTİT kullanıldığı durumda

ders birbirine zor bağlanmaktadır. İkisi A.Ü. TÖMER tarafından hazırlandığı halde arasında büyük fark görülmektedir.

Diğer dikkate değer sorun kitap içeriğinin uygunsuzluğudur. Bazı Türkçe dil bilgisi derslerinde kullanılan Hitit 1 ve Hitit 2 kitapları; A.Ü. TÖMER tarafından 2002 yılında basılmış ama A.Ü. TÖMER şimdi bu kitabın yerine Yeni Hitit 1, Yeni Hitit 2 ve Yeni Hitit 3 kullanmaya başlamıştır. Eskiden dört sene boyunca Hitit 1 ve Hitit 2 kitapları kullanılıyordu ama genelde Hitit 2'nin yarısı bile bitirilemediği için öğrenciler mezuniyete kadar bazı gramer konularını hâlâ öğrenmemiş oluyorlardı. Hitit 2 kitabının bitirilememesinin sebebi üniversitede verilen eğitim ile TÖMER'de verilen eğitimin farklı olmasıdır. Mesela A.Ü. TÖMER'de günde 4 saat olmak üzere haftada 5 gün Türkçe dersi verilmektedir. 3 kitap 1 senede tamamlanabilmektedir. Üniversite eğitiminde ise kendi bölüm derslerinin seçilmesinin yanı sıra başka bölümlerden dersler de seçilmesi gerektiği için Türk Dili ve Kültürü bölümünde haftada ancak 3 saat Hitit setiyle ders verilmektedir. Yeni HİTİT seti kullanılan dil bilgisi dersinde de aynı sorun yaşanmaktadır.

Diğer sorun, Türkçe dersinin dışındaki derslerde belli bir kitap kullanılmadığı için öğretmenler ders konusuna göre kendileri konuyla ilgili bilgileri vermektedirler. Ancak basit gramer konularının tamamlanmaması ve öğrencilerin yeterli kelime hazinesine sahip olmamasından dolayı öğrenciler bazen dersi anlayamazlar. Bunun yanı sıra bazen öğretmenler verdikleri bilgilerin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığına dikkat etmezler. Bu sorun en çok karma sınıflar olan mecburi seçmeli derslerde, seçmeli derslerde ve bazı zorunlu derslerde (Genel Türkiye tarihi dersi, Türkiye coğrafyası dersi gibi) bulunmaktadır. Karma sınıflar olan mecburi seçmeli derslere birinci sınıftakilerin dışındaki diğer sınıftakiler katılabilir. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları ve öğrenmemiş oldukları farklı olduğu için öğretim materyalleri zor hazırlanır. Türkçe dersinin dışındaki zorunlu derslerde Tayvanlı öğretmenlerin hazırladıkları Çince öğretim materyalleri kullanılırken öğrenciler genelde sorun yaşamazlar aksine Türk öğretmenlerin hazırladıkları öğretim materyallerinde sorun yaşarlar. Bu sorun bahsedilen sebeplerden kaynaklanır.

Eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar

Öğrenci sayısı

1. sınıf ve 2. sınıf dinleme ve konuşma derslerine katılan öğrencileri iki gruba bölerek ders verilmesinin amacı öğrenci sayısı az olduğunda her öğrenciye daha çok konuşma fırsatı vermektir. Bu durumda bir sınıfta 10-12 öğrenci bulunur. 3. sınıf ve 4. sınıf Dinleme ve Sözlü Uygulama derslerinde ise sınıflar birleştirilerek ders verilmektedir. Diğer zorunlu derslere bakıldığında son derece ciddi sıkıntı yaşanan Türkçe (I) ve Türkçe Dilbilgisi ve Yazılı Anlatımdır. Öğrenci sayısı fazla olduğu için öğretmenler öğrencilere yazma fırsatı pek veremez. Bu duruma sebep olarak öğrencilerin yazdıklarının düzeltil-

mesi fazla zaman alınır. Fakat yazma fırsatı verilmemesinden dolayı öğrencilerin yazma becerisi geliştirilemez.

Ders azaltılma programı

2016 akademik yılından itibaren Ulusal Chengchi Üniversitesinin kullanılacağı Ders Azaltılma Programının amacı ders sayısı ve saati azaltılarak öğrencilerin öğrenme durumlarını geliştirmesinin yanı sıra öğretmenlerin hizmet, öğretim ve araştırma zamanlarını daha verimli kullanmaktır. Bu programdan kaynaklanan değişiklik her fakülte için geçerli olacak fakat özellikle Yabancı Diller Fakültesi için ciddi bir etkisi olacaktır. Türk Dili ve Kültürü Bölümü şu anda kullanılmakta olan ders programı ve 2016 akademik yılından itibaren kullanılacak ders programına bakıldığında iki ders programının farklılıklarından biri olan ileri Türkçe derslerinin tamamen kaldırılmasıdır. Bundan dolayı öğrenciler farklı alanlarda sözcük hazinesini geliştirme fırsatını kaybetmiş olur. İleri Türkçe dersleri kullanılmakta olan ders programında önemli bir yer alır. Bu derslerin ortak amacı öğrencilere her alandaki Türkçe kelimeleri ve Türk kültürü, siyaset, sosyal ve bilim gibi bilgileri öğretmektir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ilişkin elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci alt probleme ilişkin olarak; Çince ve Türkçe arasında yapı bakımından büyük fark olmasından dolayı Türkçe öğrenme sürecinde sorun yaşandığı görülmektedir. Her iki dil arasında en çok öne çıkan fark, ismin hâlleri, duyulan geçmiş zaman, geniş zaman, birleşik zamanlı eylemler, ettirgen çatı, edilgen çatı, dönüşlü çatı, adlaştırma, ses uyumları ve ses olaylarıdır. Ayrıca birleşik zamanlı eylemler konusunu öğrenciler çok fazla karıştırmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin olarak; öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan bir diğeri de, öğrencilerde pasif tutumların bulunmasıdır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe öğrenmeye olan ilgisi çok yüksek değil. 77 öğrenciden 18'i sınav puanı Türk Dili ve Kültürü bölümüne yettiği için ve 14'ü Ulusal Chengchi Üniversitesine girmek için Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Diğer deyişle öğrencilerin yarısından daha fazlasının dil öğrenmeye veya Türkçe öğrenmeye olan ilgileri düşüktür. Öğrencilerin pasif tutumları aynı zamanda derste devam durumuna olumsuz olarak yansımıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kelime hazinesinin yetersizliği ve dil bilgisi tamamlamasından dolayı dört dil becerisinin gelişmemesi Türkçe verilen diğer derslerde ciddi bir sorunların yaşanmasına sebep olmuştur.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak; öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenin dil öğretim yeteneği bakımından yetersizliği görülmektedir. Öğretmenler farklı profesyonel alanlardan gelmelerine rağmen dinleme ve konuşma becerilerinde de ders vermektedir. Dil öğretimi alanında çalışmayan

öğretmenler çok fazla zorlanmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler ders verirken bazen özel bir dil becerisine daha çok ağırlık verir.

Dördüncü alt probleme ilişkin olarak; öğretim materyallerinin uygunsuzluğu ve eksikliği görülmektedir. Öğretim materyalleri öğrencilerin seviyelerine göre kullanılmamasının yanı sıra bazı öğretim materyallerinin içerikleri düzensiz bir şekilde gösterilmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin olarak; eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar, öğrenci sayısı fazla olduğu için Türkçe öğretiminde öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin engellediği belirtilmiştir. Bunu yanı sıra Ders Azaltılma Programı ilerde Türkçe öğreniminde ve öğretiminde ciddi bir olumsuz etki altında kalacaktır.

Sonuç olarak Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Çincenin yapısından, öğrencilerden, öğretmenlerden, öğretim materyallerinden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlara göre araştırmacının önerileri şunlardır:

1. Ana dili Çince olan öğrencilere Türkçe öğretirken Çincenin yapısı ve Türkçe yapısı arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretilmelidir. Özellikle Çince olmayan kavramlar Türkçe öğretim sürecinde sürekli tekrarlanmalıdır.
2. Öğrencilerin karıştırdığı eylem zamanlarının birbiri arasındaki farklılıklar öğrencilere gösterilmelidir. Ayrıca öğrencilerin karıştırdığı eylem zamanları ile ilgili karma alıştırmalar sıklıkla yaptırılmalıdır.
3. Öğrencilere temel seviyeden itibaren ismin hâlleri, ses uyumları ve ses olayları ilgili alıştırmalar sıklıkla yaptırılmalıdır.
4. Öğrencilerin Türkçeye olan ilgileri artırılmalıdır.
5. Sınıfta konuşmaktan çekinen öğrenciler rol yapma, yaratıcı drama gibi öğretim teknikleri ile cesaretlendirilmelidir.
6. Kelime öğretimine ağırlık verilerek öğrencilerin kelime hazinesi geliştirilmelidir.
7. Öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilebilmesi için yeterli yazma fırsatı verilmelidir.
8. Öğretmenlerin dil öğretim yeterlikleri geliştirilmelidir. Özellikle değişim öğretmeni olarak gelen öğretmenlerin profesyonel alanları, dil öğretimiyle ilgisiz olursa dil öğretim yeterlikleri göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir.
9. Öğretmenler ders verirken dört temel dil becerisine eşit ağırlık verilmelidir. Sadece onlardan birine ağırlık vermemelidir.

10.Öğrencilerin dört temel dil becerisi değerlendirilirken belli bir ölçme sistemi takip edilmelidir.

11.Öğretim materyalleri kullanılırken öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığı dikkate alınmalıdır. Özellikle ortak derslere katılan ve farklı sınıflardan gelen öğrencilerin bilgi birikimi aynı değildir. Bunun için ortak derslerin öğretim materyalleri hazırlanırken öğrenciler arasındaki bilgi birikimi açısından farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

12.Tayvanlı öğrenciler için Türkçe öğretim materyalleri hazırlanırken öğrencilerin seviyelerinin göz önünde bulundurulmasının yanı sıra Tayvan'da Türkçe öğrenme ortamı düşünülerek hazırlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Açık, F. (2008). *Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Cemaloğlu, N. (2014). Veri Toplama Teknikleri Nicel-Nitel. Tanrıoğen A (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (S. 145). Ankara: Anı.

Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S.1 (2), s. 51-69.

Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ.

Hengirmen, M. (1995). *Türkçe Dil Bilgisi*. Ankara: Engin.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26). Ankara: Nobel.

Koç, N. (1994). *Yabancılar İçin Dil Bilgisi*. İstanbul: İnkılâp.

Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Köse, D. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anadilden Kaynaklı Öğrenim Zorlukları Ve Bir Sınıflama Çalışması Şimdiki Zamanın Hikâyesi*. Uluslararası Türkçe Eğitim Ve Öğretimi Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tanrıoğen, A. (Ed.). (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

Zengin, R. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Language is an influential and effective means for humans in that they communicate thoughts and emotions with each other by language. Language is an essential asset for any ethnicity, because it records past, present and from now to future. No matter

what happened during any period, thoughts are recorded by language and thoughts are delivered to other humans by language. Under the influence of globalism, the importance of learning foreign languages gradually drew people's attention. Currently, English is the main foreign language in the world. However, recently Turkish has been receiving a lot of attention due to recent change in political and social issues. Hence, teaching Turkish as a foreign language became a popular issue around the world. Particularly, countries that are affiliated with Yunus Emre Institute (YE-TEM) promote the effort of learning Turkish as foreign language. Not only do countries belonging to YETEM promote learning Turkish as foreign language, but also East Asian countries such as Japan, South Korea and Taiwan continuously open departments of Turkish language in universities. Among these East Asian countries, Taiwan has attracted a lot of attention on learning Turkish as a foreign language. Learning Turkish as a foreign language had begun in 1958 in Taiwan. However, the importance of learning Turkish as a foreign language started decreasing in 1971, because the Turkish government cut off all diplomatic ties with the Taiwan government. Although there is no diplomatic relationship, the departments of Turkish language in university are responsible for the task of cultural exchange. Recently, the relationship between Turkey and Taiwan has improved so much that the importance of learning Turkish as a foreign language has gained attention again. When it comes to learning Turkish as a foreign language in Taiwan, there appear similar problems as in other countries. When the Native-Mandarin Taiwanese speakers learn Turkish, they encounter a big problem. First, Mandarin is monosyllabic, yet Turkish is an agglutinative language. Second, students are less motivated to learn Turkish due to ineffective instruction of teachers, inappropriate teaching materials and environment. The population of this study is comprised of the instructors and students in National Chengchi University's Department of Turkish Language and Culture; the sample was selected based on instructors' and students' opinions. The aim of this study is to understand the difficulties in learning Turkish with regard to students' learning processes and teachers' instruction by the author's observation in class. The results show problems and effects of learning Turkish in terms of Native-Mandarin speakers, students, instructors, teaching materials and environment in Taiwan. When Taiwanese students learn Turkish grammar such as grammatical case, reported past tense, simple present tense, compound tense, causative, passive voice, reflexive voice, reciprocal voice, nominalization, vowel harmony, vowel reduction and consonant mutation, they have difficulty learning effectively due to the influence of Mandarin. From the motivation view on learning Turkish, only a part of students is intrinsically motivated to learn Turkish as a foreign language. For example, some students reluctantly choose the department of Turkish language in National Chengchi University, because National Chengchi University is one of the best universities in Taiwan. Additionally, compared to other departments, it is easier for students to change their major from the department of Turkish language to another department. Every year there are many students who change from the department of Turkish to another department. Thus, most students have less intrinsic motivation to learn Turkish. Students' language skills are also a serious problem. The lack of vocabulary is the main reason that causes this problem. Some students feel it difficult to memorize vocabulary, and some are reluctant to take the time to memorize vocabulary. This situation seriously hinders students learning Turkish. Teaching Turkish as a foreign language in Taiwan has some serious problems in terms of teachers' quality. Some teachers lack teaching skills. In terms of Turkish teachers, most Turkish teachers are

either from an institute of literature and history of the Ankara University's TOMER (Centre for Teaching Turkish) or the institute of literature and history of Ankara University. However, every year Turkish teachers have different levels of teaching experience. For example, teachers from Ankara University's TOMER have more teaching experience than teachers from the other institutes of Ankara University, so they encounter less teaching problems. However, teaching experiences of the teachers from the faculty of Languages, History and Geography at Ankara University depend on the teachers' major. In terms of content arrangement, it has some drawbacks. In addition, regardless of Taiwanese and Turkish teachers, some teachers in different courses like to repeat the same grammar or course content. Also, teachers lack good understanding about evaluating students' performance. The most common problem with teaching materials is that there is no systematic use of textbooks. In the process of selecting teaching materials, teachers overlook whether the difficulty of textbook content is suitable for students. In addition, because there is no use of specific textbooks, teachers can choose their own textbook based on the content of the course. However, under the circumstance in which students has not fully understood grammar and have insufficient number of vocabulary, students cannot completely understand the course content. In subjects requiring specialized knowledge (eg, Turkish history, Turkish geography, etc.), teachers do not prepare suitable materials based on students' language skills, so students cannot understand it. From an environmental point view, class sizes and the design of instruction have some problems as well.

AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU ÖĞRENCİSİ HÜKÜMLÜ VE TUTUKLULARIN OKUMA KAYGILARI*

Hatice ALTUNKAYA**

ÖZ

Araştırma, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okumaya yönelik kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma kaygıları; yaş, suç türü, medeni durum, bulunulan ceza infaz kurumu ve nereli olduklarına göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Nolu Ceza İnfaz Kurumları ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan toplam 350 Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutuklu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Melanlıoğlu (2014a) tarafından geliştirilen Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma kaygılarında, medeni durum değişkenine göre “okuma sürecini planlama” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı; “okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda ise bekâr öğrencilerin puanlarının evli bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarında memleketlerinin bulunduğu bölge, yaş, suç türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların buldukları ceza infaz kurumu değişkenine bakıldığında “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, “okuma sürecini planlama” boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre Silivri 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumunda bulunan öğrencilerin puanlarının Silivri 3, 4, 6 ve 7 Nolu Ceza İnfaz Kurumlarında bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ışığında hükümlü ve tutuklu öğrencilerin okuma kaygılarının azaltılmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma kaygısı, açık öğretim ortaokulu, hükümlü, tutuklu

* Bu çalışma, 29 Eylül-2 Ekim 2016 tarihleri arasında Muğla’da düzenlenen Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin güncellenmiş ve genişletilmiş hâlidir.

** Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, hatice.altunkaya@adu.edu.tr

READING ANXIETY OF CONVICTS AND INMATES ENROLLED IN DISTANCE LEARNING SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

This study is conducted in order to examine the reading anxieties of convicts and inmates enrolled in Distance Learning Secondary Schools by several variables. The study was conducted by using the scanning model and the reading anxiety of students was examined depending on variables such as age, type of crime, marital status, the penal institution and their birthplace. The sample of study consists of 350 Distance Learning Secondary School student convicts and inmates in Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 penal institutions and Silivri Open Prison. A personal information form and the Reading Anxiety Scale (2014a) of Melanlıoğlu were used as data gathering tools in the study. The study has concluded that there is no significant difference in the reading anxiety on the dimensions of "planning the reading process" and "understanding and analyzing the material read" according to the marital status variable; and it was determined that single students had higher rates than the married ones on the dimension of "aspects supporting reading". There is no significant difference in the reading anxiety of students depending on variables such as the region of their birthplace, age and type of crime. Considering the penal institution variable where the convicts and inmates who are enrolled as students in Distance Learning Secondary Schools are located; it is seen that there is no significant difference in the dimensions of "aspects supporting reading" and "understanding and analyzing the material read"; whereas there is a significant difference in the dimension of "planning the reading process". According to this, it was determined that the scores of students located in Silivri no.5 penal institution were higher than those in Silivri 3, 4, 6 and 7 penal institutions. According to the conclusions of the study; suggestions were made to reduce the reading anxieties of convict and inmate students.

Keywords: Reading, reading anxiety, distance learning secondary school, convict, inmate

GİRİŞ

Ceza infaz kurumları suç işlediği düşünülen tutuklular ile suç işlediği kesinleşen hükümlülerin yargılanmaları sürecinde ve sonrasında barındırıldıkları mekânlardır. Bu mekânlar, hükümlü ve tutukluların yalnızca barındırıldıkları yerler olmayıp tahliyeleri sonrasında topluma uyumlarının kolaylaştırılması, ruh ve beden sağlığı yönünden sağlıklı bireyler olabilmeleri için her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı mekânlardır. Ceza infaz kurumlarında genç ve yetişkin hükümlü ve tutuklulara uygulanacak eğitim ve iyileştirme çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar 27/07/2007 tarih ve 46/1 sayılı genelge ile yürütülmektedir. Bu genelgenin eğitim ilkeleri ikinci maddesinde yer alan "Eğitime yönelik çalışmalardan beklenen; hükümlü ve

tutukluların doğru davranış, tutum ve alışkanlıkları benimseyerek, yeniden suç işlemelerini önleyecek ahlâkî değerler kazanmalarını sağlamak, kurum hayatını normal hayata yakınlaştırarak, bu kişilerin saliverilmelerinden sonra topluma uyumlarını kolaylaştırmak ve dış olaylara, tahriklere karşı sabırlı, dayanıklı ve soğukkanlı hâle getirmektir.” (CTE: 4671) ifadeleri ile hükümlü tutuklu eğitiminden beklenen temel amaç açıklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hükümlü ve tutuklulara okuma yazma eğitiminden üniversite eğitimine, mesleki kurslardan kültürel kurslara uzanan çeşitlilikte eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bunlara ek olarak değerler eğitimi projesi kapsamında konserler, konferanslar, tiyatro, sinema gösterimleri, kütüphane faaliyetleri de eğitimin bir parçası olarak kurumlarda yer almaktadır.

Ceza infaz kurumlarında uygulanan bu eğitim basamaklarından olan Açık Öğretim Ortaokulu (AÖÖ); mecburi ilköğretimini tamamlayamayan ve mecburi ilköğretim çağı dışına çıkmış yetişkinlerin öğrenim gördükleri merkezî sistemle uzaktan öğretim veren bir öğretim kurumudur. “T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı bulunan Açık Öğretim Ortaokulu, 1998-1999 öğretim yılından itibaren yurt içinde (ilçelerde) ve yurt dışında Batı Avrupa, Suudi Arabistan, Libya, Kuveyt, KKTC ve İran’da bulunan öğrencilerine uzaktan öğretim metotlarıyla hizmet vermektedir” (MEB). Çok sayıda hükümlü tutuklu öğrencinin öğrenim gördüğü bu eğitim sisteminde örgün eğitim programlarında belirlenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu programda yer alan Türkçe dersi, dil eğitiminin temel dersidir.

Dil eğitimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesini kapsayan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yer alan okuma eğitimi, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinlikleri gerçekleştirerek okuyucuya metnin anlamını doğru kurabilme becerisini kazandırmayı hedefler. Okur, okuma sürecinde bir taraftan dile ilişkin alfabenin seslerini, hecelerini, cümle yapılarını tanımak, diğer taraftan değer yargıları, ön bilgileri doğrultusunda metni anlamlandırmak durumundadır. Okumanın bilişsel yönü ile ilgili bu aşamalarının yanı sıra bir de duyuşsal yönü bulunmaktadır. Okurun sadece okumanın bilişsel boyutunda yeterli eğitime sahip olması okuma ediminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yeterli değildir. “Okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreci içerir” (Özbay, 2006; Demirel, 1999). “Bir metni okumaya yönelmede ve verimli bir biçimde okuyarak kavramada okuma sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal yanları etkili olmaktadır” (Ülper, 2011, s. 942). Kaygı, okumanın duyuşsal boyutunda yer alan bir duygu durumu olup “korku, belirsizlik, yetersizlik, hayal kırıklığı ya da gerginlik, heyecan gibi duyguları kapsayan insan duygularının bir parçasıdır” (Brown, 2000; Sarason, 1988; Scovel, 1978; Spielberger, 1972). Dil öğrenme ile ilgili alanda, kaygının öğrenmeyi yapılandırıcı ya da zayıflatıcı

olduğu yönünde iki farklı görüş bulunmaktadır. Yapılandırıcı kaygı, mücadele gerektiren bir görev öncesi en iyi şekilde istek olarak tanımlanabilen pozitif ve motive edici bir güçtür. Zayıflatıcı kaygı, öğrenme sürecini engelleyen korku ve hata hislerini içerir (Barghchi, 2006, s. 36). Eğitim sürecinde kaygı düzeyinin eğiticiler tarafından tespit edilmesi, zayıflatıcı kaygı durumunun bertaraf edilerek yapılandırıcı kaygı düzeyinde eğitimin gerçekleştirilmesi hâlinde daha sağlıklı bir eğitim sürecinin mümkün olabileceği söylenebilir. Andrade ve Williams (2009) kaygının; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunduğunu belirtmektedirler. Bu kaygı çeşitleri arasında okuma kaygısı da bir kaygı türü olarak yer alır. Bireyin okumaya yönelik olarak dikkat toplama güçlüğü, hatırlayamama, başarısızlık korkusu gibi bilişsel; huzursuzluk, gerginlik, utangaçlık vb. gibi davranışsal; terleme, baş dönmesi, kızarma, bulantı titreme gibi fiziksel belirtileri kapsayan tepkisi, okuma kaygısı olarak tanımlanabilir. Zbornik'e (2001) göre okuma kaygısı, okuma eylemine yönelik spesifik, durumsal bir fobidir ve fiziksel ve bilişsel tepkiler içerir. Fiziksel tepki adrenalın salınımı ve terleme, titreme ya da bayılma hissi, kalp atışının hızlanması, hızlı nefes alma, midede kelebekler geziyor hissi, gerginlik, baş ağrısı ya da bulantı gibi hislerdir. Bilişsel tepki ise aşırı bir korku, endişe duygusu, düşük öz güven, çaresizlik hisleri ve halkın beklentilerine karşı küçük düşme hislerini içeren kaygı durumlarıdır (Akt. Jalongo ve Hirsh, 2010, s.434).

Okuma kaygısı ve dil yeterliliği arasındaki muhtemel ilişkide okuma kaygısının dil performansını ve okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini araştıran araştırmacılar (Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Sas, 2002) yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenenlerin metinleri anlamada daha zayıf kalabildiklerini belirtmişlerdir.

Sellers'e göre (2000, s. 513) yüksek kaygılı okurlar okuma sürecinde metindeki kelimelerin zorluğu, nasıl zayıf okur oldukları, sınıf arkadaşlarının kendileri hakkındaki düşüncelerine yönelik korkuları, arkadaşlarının ne kadar başarılı oldukları ya da okumayı ne kadar sürede tamamlamak zorunda oldukları gibi okuduğunu anlama süreci ile tamamen alakasız şeyler hakkında düşünerek zihinsel enerjilerinin bir kısmını harcayabilirler. Aynı konu hakkında Bamford ve Day (1998) okurken daha az okuma stratejileri kullanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükseldiğini belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi okuma kaygısı düzeyinin ortalamının üzerinde yani yüksek olması, okurları okuma edimi hakkında, metindeki kelimelerin zor olduğu, ayrılan sürede okumanın tamamlanıp tamamlanamayacağı, sınıf arkadaşlarının okuma becerisindeki başarılarına ilişkin durumları gibi okuduğunu anlamaya odaklanmak yerine gereksiz düşüncelere yönelterek okuma başarısının azalmasına yol açabilmektedir. Okuma eğitimi sürecinde okuma becerisine yönelik belirlenmiş hedef dav-

ranışlara ulaşılabilmesi için okumanın duyuşsal boyutunda yer alan okuma kaygısı düzeyinin tespit edilmesi, yüksek kaygılı okuyuculara yönelik kaygıyı bertaraf edecek önlemlerin alınması, okuma başarısını artırmada bir etken olarak görülebilir. Bu yönüyle okuma kaygısının araştırılmasının tüm eğitim düzeylerinde gerekli olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, okuma kaygısı ile ilgili ikinci dil öğretimine yönelik özellikle de yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Saito vd., 1999; Sellers, 2000; Hsu, 2004; Kuru Gönen, 2005; Lien, 2011; Wu, 2011; Rajab, Zakaria, Rahman, Hosni ve Hassani, 2012; Jafarigohar, 2012; Zhao, Guo ve Dynia, 2013). Türkiye’de örgün eğitimde ana dili Türkçe öğretimi çalışmalarına bakıldığında ise okuma kaygısına yönelik ölçek geliştirme çalışmaları ile (Melanlıoğlu, 2014a); (Çeliktürk ve Yamaç, 2015), “Üstbiliş Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi” (Melanlıoğlu, 2014b) ve “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” (Yıldız ve Ceyhan, 2016) konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Okuma kaygısı konusunda alan yazında Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine ya da hükümlü tutuklu Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine yönelik araştırma bulunmadığı görülmektedir. Öğrenim yaşı dışına çıkmış hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının tespit edilmesi öğrenim gördükleri Açık Öğretim Ortaokulundaki derslerindeki okuma ediminde başarılı olabilmeleri için önemli olduğu kadar boş vakitlerini değerlendirmede, bilgiye ulaşmada ve okuma alışkanlığı kazanabilmelerinde de önemlidir. Melanlıoğlu (2014b) öğrencilerin sadece okul yıllarında değil yaşamları boyunca bu tip bir kaygıya sahip olmalarının, yeni öğrenmeleri ve eski bilgileri değerlendirmeyi kısıtladığını belirtmektedir. Okuma sürecinde doğru telaffuzdan metni doğru bir şekilde anlamlandırmaya kadar yüksek düzeydeki kaygı, okuduğunu anlamayı zayıflatan bir faktör olarak değerlendirilebilir. Yeni öğrenmelerin devam ettiği, yaşam boyu öğrenme ilkesinin benimsediği Açık Öğretim Ortaokulu ve ceza infaz kurumlarında öğrenim görenlere yönelik araştırmaların yapılması, eğitim ortamlarının aşırı kaygıdan uzak, öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldıracak şekilde düzenlenmesine hizmet edebilecek, öğretmenlerin ve programcıların dikkatini okumanın duyuşsal boyutunda yer alan kaygı faktörüne çekebilecektir.

Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygısı düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- a. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- b. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- c. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları suç türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- d. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları nereli olduklarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- e. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları buldukları ceza infaz kurumuna göre farklılık göstermekte midir?

Sarioğlu (1997, s. 20) bireylerin düşünme sürecini ailesel faktörler, çevrenin tepkileri, sosyo-ekonomik durum, inanışlar, deneyimler, eğitim durumu gibi pek çok faktörün etkilediğini ifade etmektedir. İnsan davranışı, duygusu, düşüncesi üzerinde etkisi olan yaş, medeni durum, suç türü, nereli olduğu, okuma kaygısına yönelik duygu durumunda da etken olabileceğinden bu faktörler araştırmanın değişkenleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarının buldukları ceza infaz kurumuna göre araştırılma nedeni ise, her bir ceza infaz kurumunun idarecisinin, öğretmenlerinin farklı olması ve idarecilerin ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine yaklaşımlarının farklı farklı olabileceği ve bu yaklaşımlara bağlı öğrencilerin okumaya yönelik duygu durumlarının değişebileceği düşüncesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003). Bu çerçevede, AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygıları yaş, medeni durum, suç türü, nereli oldukları ve buldukları ceza infaz kurumu değişkenlerine göre belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2015/2016 eğitim öğretim yılında Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Nolu Ceza İnfaz Kurumları ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan toplam 350 Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutuklu oluşturmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Memleket Bölge	N	% Yüzde
Güney Doğu Anadolu	114	32,6
Doğu Anadolu	63	18,0
Akdeniz	11	3,1
Marmara	47	13,4
İç Anadolu	41	11,7
Karadeniz	68	19,4
Ege	6	1,7
Total	350	100,0

Yaş	N	% Yüzde
18-25 yaş	76	21,7
26-35 yaş	169	48,3
36-45 yaş	88	25,1
46 yaş ve üzeri	17	4,9
Total	350	100,0

Suç Türleri	n	% Yüzde
Cinayet	36	10,3
Yaralama	40	11,4
Uyuşturucu (Kullanma, Satma vb.)	70	20,0
Cinsel Suç	29	8,3
Hırsızlık, gasp, yağma	141	40,3
Çek, senet, bilişim (Karşılıksız çek, senet vb. ile bilişime ilişkin suçlar)	17	4,9
Örgüt ve çete	17	4,9
Total	350	100,0

Medeni durum	n	% Yüzde
Evli	148	42,3
Bekar	202	57,7
Total	350	100,0

Bulunulan Cezaevi	n	% Yüzde
Silivri 1	32	9,1
Silivri 2	41	11,7
Silivri 3	53	15,1
Silivri 4	35	10,0
Silivri 5	44	12,6

Silivri 6	49	14,0
Silivri 7	57	16,3
Silivri 8	22	6,3
Silivri Açık	17	4,9
Total	350	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %33'ünün Güney Doğu Anadolu, %18'inin Doğu Anadolu, %3'ünün Akdeniz, %13'ünün Marmara, %12'sinin İç Anadolu, %19'unun Karadeniz ve %2'sinin Ege bölgesinden olduğu tespit edilmiştir. AÖÖ öğrencilerinin yaşları incelendiği zaman %22'sinin 18-25 yaş, %48'inin 26-35 yaş, %25'inin 36-45 yaş ve %5'inin 46 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin %10'unun cinayet, %11'inin yaralama, %20'sinin uyuşturucu (uyuşturucu temin etmek, kullanmak ve satmak), %8'inin cinsel suç, %40'ının hırsızlık-gasp-yağma, %55'inin çek, senet, bilişim (karşılıksız çek, senet vermek vb. ve bilişim suçları), %5'inin örgüt ve çete suç türünde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %42'sinin evli ve %58'inin bekâr bireylerden oluştuğu; %9'unun Silivri 1, %12'sinin Silivri 2, %15'inin Silivri 3, %10'unun Silivri 4, %13'ünün Silivri 5, %14'ünün Silivri 6, %16'sının Silivri 7, %6'sının Silivri 8 ve %5'inin Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan çalışmaya katıldıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Melanhoğlu (2014a) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Beş ortaokulda 616 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda ölçek geliştirilmiştir. Yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmesi sonucunda “okuma sürecini planlama (0,682-0,544)”, “okumayı destekleyen unsurlar (0,821-0,774)”, “okuduğunu anlama ve çözümleme (0,763-0,471)” şeklinde üç faktörlü bir yapı gösteren, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,87 olan ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarını belirlemeye yönelik 14 maddelik bir ölçek ortaya konulmuştur.

Ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular

Okuma Kaygısı Ölçeği ile ilgili 14 adet ifadenin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Co. Alpha katsayısı 0,89 olarak tespit edilmiştir. Tezbaşaran (1997, s. 47), Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini belirtmektedir. Elde edilen katsayı, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak çalışmadan herhangi bir soru çıkarmaya gerek olmadığı görülmektedir. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile 14 ifadenin bulunduğu ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda

3 adet alt boyut tespit edilmiştir. Bu boyutlar orijinal ölçekteki adları olan “okuma sürecini planlama”, “okumayı destekleyen unsurlar”, “okuduğunu anlama ve çözümüleme” boyutu olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinde hesaplanan KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0,81 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı yapılan 350 adet anketin faktör yapısını orta koymak için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir. Ayrıca faktör yapılarının anlamlılığının test edildiği Bartlet testi sonucuna göre ($p=0,01, p<0,05$) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır.

Elde edilen 3 boyut toplam varyansın yaklaşık olarak %61’ini oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %50 ve üzerinde olması beklenir. Boyutlar incelendiği zaman “okuduğunu anlama ve çözümüleme” boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %22, iç tutarlılığı ise 0,76 olarak tespit edilmiştir. “Okuma sürecini planlama” boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %20, iç tutarlılığı ise 0,80 olarak tespit edilmiştir. “Okumayı destekleyen unsurlar” boyutunun açıklanan varyans yüzdesi %19, iç tutarlılığı ise 0,72 olarak tespit edilmiştir. Kısacası Okuma Kaygısı Ölçeği ile ilgili 14 adet ifadenin güvenilirliğinin ve yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 2. Okuma kaygısı ölçeği yapı geçerliliği

İfadeler	Faktör yükü	Boyut	Açıklanan varyans	İç tutarlılık
Okuma Kaygısı 12	,586			
Okuma Kaygısı 1	,625	Okuduğunu anlama ve çözümüleme	22%	0,76
Okuma Kaygısı 4	,741			
Okuma Kaygısı 2	,766			
Okuma Kaygısı 9	,546			
Okuma Kaygısı 8	,626			
Okuma Kaygısı 13	,632			
Okuma Kaygısı 10	,642	Okuma Sürecini Planlama	20%	0,80
Okuma Kaygısı 11	,820			
Okuma Kaygısı 14	,413			
Okuma Kaygısı 3	,622			
Okuma Kaygısı 5	,674			
Okuma Kaygısı 7	,735	Okumayı Destekleyen Unsurlar	19%	0,72
Okuma Kaygısı 6	,802			

“Belli bir yapıyı ölçen maddenin, ölçekte kalabilmesi için faktör yük değerinin belli bir değerin üzerinde olması istenir. Faktör yük değerlerinin 0,45

olması iyi olarak kabul edilirken, (en azından %10'luk bir ilişkiyi açıklayabilmesi adına) az sayıda maddenin faktör yüklerinin 0,30'a kadar düşmesine göz yumulabilir" (Büyüköztürk, 2005:124). Bu ölçüt doğrultusunda da bakıldığında birinci boyut faktör yüklerinin ,586 ila 766; ikinci boyut faktör yüklerinin ,413 ila 820 arasında; üçüncü boyut faktör yüklerinin ise ,674 ila 802 arasında değiştiği ve gerekli ölçütleri sağladığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Tarama modelinde yürütülen araştırmanın yapılabilmesi için Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Yetişkin Eğitim Şubesinden Bakırköy Cumhuriyet Başsavcılığı aracılığı ile gerekli uygulama izni alınmıştır. Alınan izin neticesinde her bir ceza infaz kurumu idaresi ile ayrı ayrı görüşülerek uygulama için randevu alınmış ve Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 Nolu Ceza İnfaz Kurumları ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundan toplam 350 öğrenciye ölçek uygulaması kurum dersliklerinde bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi konusunda; tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Çalışmadaki soru gruplarının faktör yapısını tespit etmek amacı ile açımlayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Boyutların iç tutarlılığının test edilmesi amacı ile Co. Alpha analizi kullanılmıştır. Elde edilen boyutlardaki iki grubun ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde t testi kullanılmıştır. Üç evre grubun karşılaştırılmasında Varyans analizi (ANOVA) testi ve ikili karşılaştırmalar (post. hoc.) için Sidak testi kullanılmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışmada 0,05'ten küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının medeni durumlarına göre incelenmesi

Ölçek	Boyutlar	Medeni durum	n	X	s.s.	t	p
Okuma Kaygısı	Okuma	Evli	148	2,83	0,90	0,96	0,34
	Sürecini Planlama	Bekâr	202	2,73	0,98		
	Okumayı Destekleyen	Evli	148	3,02	0,91	-2,41	0,02
	Unsurlar	Bekâr	202	3,16	0,83		
	Okuduğunu Anlama ve	Evli	148	3,29	1,03	0,15	0,88
	Çözümleme	Bekâr	202	3,27	0,98		

Sonuçlara göre AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların “okuma sürecini planlama” ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bekâr ve evli bireylerin “okuma sürecini planlama” düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($t=0,96, p>0,05$). Öğrencilerin “Okuduğunu anlama ve çözümleme” ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, bekâr ve evli bireylerin “okuduğunu anlama ve çözümleme” düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($t=0,15, p>0,05$). “Okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda katılımcıların medeni durumlarının ortalama boyut puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir ($t=-2,41, p<0,05$). Farklılığın sebebinin bekâr bireylerin “okumayı destekleyen unsurlar” boyutu düzeylerinin evli bireylere göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bekâr bireylerin “okumayı destekleyen unsurlar” boyut puanlarının evli bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda metinle ilgili resim, karikatür vb. metni destekleyen görseller, metnin yazı stili ve boyut ile yazı karakterine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Araştırma sonucunda bekâr öğrencilerin metnin bu yönüyle daha fazla ilgili oldukları, bu boyutta evli bireylere göre daha fazla kaygı duydukları görülmektedir.

Tablo 4. AÖO öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının nereli olduklarına göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Bölge	n	X	s.s.	F	p
Okuma Kaygısı	Okuma Sürecini Planlama	Güney Doğu Anadolu (1)	114	2,66	0,77	1,81	0,10
		Doğu Anadolu (2)	63	2,83	0,96		
		Akdeniz (3)	11	2,36	0,85		
		Marmara (4)	47	3,13	1,11		
		İç Anadolu (5)	41	2,78	0,98		
		Karadeniz (6)	68	2,76	1,03		
		Ege (7)	6	2,60	0,91		
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	Güney Doğu Anadolu (1)	114	3,13	0,91	1,70	0,12
		Doğu Anadolu (2)	63	3,00	0,88		
		Akdeniz (3)	11	3,64	0,85		
		Marmara (4)	47	2,87	0,84		
		İç Anadolu (5)	41	3,07	0,78		
		Karadeniz (6)	68	3,22	0,79		
		Ege (7)	6	3,28	1,00		
Okuduğunu Anlama ve	Güney Doğu Anadolu (1)	114	3,18	0,90	1,72	0,12	

Çözümleme	Doğu Anadolu (2)	63	3,23	0,98
	Akdeniz (3)	11	2,66	1,00
	Marmara (4)	47	3,43	1,04
	İç Anadolu (5)	41	3,41	1,02
	Karadeniz (6)	68	3,45	1,11
	Ege (7)	6	2,92	1,00

Sonuçlara göre öğrencilerin memleketlerinin bulunduğu bölgelerin “okuma sürecini planlama”, “okuduğunu anlama ve çözümleme”, “okumayı destekleyen unsurlar” boyutları üzerinde etkili olmadığı 7 farklı bölgeden olan katılımcıların okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F_1=1,81$, $F_2=1,72$, $F_3=1,70$, $p>0,05$). Bu durumda, bölgelerin okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 5. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının yaşlara göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Yaş	n	X	s.s.	F	p
Okuma Kaygısı	Okuma Sürecini Planlama	18-25 yaş (1)	76	2,64	0,96	2,49	0,06
		26-35 yaş (2)	169	2,72	0,95		
		36-45 yaş (3)	88	2,92	0,89		
		46 yaş ve üzeri (4)	17	3,19	1,02		
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	18-25 yaş (1)	76	3,20	0,78	1,49	0,22
		26-35 yaş (2)	169	3,05	0,86		
		36-45 yaş (3)	88	3,04	0,92		
		46 yaş ve üzeri (4)	17	3,43	0,92		
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	18-25 yaş (1)	76	3,28	0,97	0,38	0,77
		26-35 yaş (2)	169	3,23	1,04		
36-45 yaş (3)		88	3,36	0,99			
46 yaş ve üzeri (4)		17	3,38	0,78			

Sonuçlara göre öğrencilerin yaşlarının “okuma sürecini planlama”, “okuduğunu anlama ve çözümüleme”, “okumayı destekleyen unsurlar” boyutları üzerinde etkili olmadığı, yaşları 18-25, 26-35, 36-45 ve 46 yaş ve üzerinde olan katılımcıların okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F_1=2,49$, $F_2=149$, $F_3=0,38$, $p>0,05$). Bu sonuçlar ışığında, öğrencilerin yaşlarının okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı ortaya konulmuştur ($p>0,05$).

Tablo 6. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının suç türlerine göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Suç	n	X	s.s.	F	p
Okuma Sürecini Planlama		Cinayet	36	2,62	1,08		
		Yaralama	40	2,85	1,01		
		Uyuşturucu	70	2,64	0,76		
		Cinsel Suç	29	2,70	0,84		
		Hırsızlık				0,97	0,44
		Gasp yağ- ma	141	2,81	0,96		
		Çek, senet, bilişim	17	2,95	0,95		
	Örgüt ve çete	17	3,13	1,15			
Okumayı Destekleyen Unsurlar		Cinayet	36	3,26	0,93		
		Yaralama	40	3,23	0,97	0,86	0,52
		Uyuşturucu	70	2,94	0,82		

	Cinsel Suç	29	3,00	0,98		
	Hırsızlık					
	Gasp yağ- ma	141	3,11	0,78		
	Çek, senet, bilişim	17	3,24	0,86		
	Örgüt ve çete	17	3,12	1,05		
	Cinayet	36	3,06	1,16		
	Yaralama	40	3,19	1,02		
	Uyuşturucu	70	3,14	0,79		
	Cinsel Suç	29	3,34	0,99		
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Hırsızlık				1,14	0,34
	Gasp yağ- ma	141	3,41	1,05		
	Çek, senet, bilişim	17	3,16	1,14		
	Örgüt ve çete	17	3,50	0,73		

Öğrencilerin suç türlerine ilişkin isimler tespit edilirken ceza infaz kurumlarında infaz kalemlerinin suç türlerini adlandırma sistemlerinden yararlanılmıştır. Uyuşturucu olarak ifade edilen suç türü, uyuşturucu kullanmak, satmak, temin etmek gibi suçların genel adı olarak kullanılmıştır. Çek, senet, bilişim olarak kullanılan suç türü, karşılıksız çek, senet vermek ve bilişim suçlarını kapsamaktadır. Örgüt ve çete olarak ifade edilen suç türü her türlü örgüte üye olmak, çete kurmak gibi suçları kapsamaktadır.

Sonuçlara göre katılımcıların suç türlerinin “okuma sürecini planlama”, “okuduğunu anlama ve çözümleme”, “okumayı destekleyen unsurlar” boyut-

ları üzerinde etkili olmadığı suçları cinayet, uyuşturucu, cinsel suç, hırsızlık, çek, senet ve bilişim, örgüt ve çete olan katılımcıların okuma kaygısı düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F_1=0,97$, $F_2=0,86$ $F_3=1,14$, $p>0,05$). Öğrencilerin suç türlerinin okuma kaygısı üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 7. AÖÖ öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma kaygılarının buldukları ceza infaz kurumuna göre incelenmesi

Ölçek	Boyut	Cezaevi	n	Ortalama	S.sapma	F	p	İkili Karşılaştırma	
	Okuma Sürecini Planlama	Silivri 1	32	3,00	0,87	2,2 0	0,0 3	5>3,4,6,7	
		Silivri 2	41	2,79	1,05				
		Silivri 3	53	2,53	0,96				
		Silivri 4	35	2,66	0,98				
		Silivri 5	44	3,17	0,99				
		Silivri 6	49	2,64	0,71				
		Silivri 7	57	2,67	0,86				
		Silivri 8	22	2,76	0,86				
		Silivri Açık	17	3,09	1,22				
	Okuma Kaygısı	Okumayı Destekleyen Unsurlar	Silivri 1	32	2,90	0,90	0,9 0	0,5 2	
			Silivri 2	41	3,18	0,82			
			Silivri 3	53	3,28	0,97			
			Silivri 4	35	3,07	0,88			
			Silivri 5	44	3,00	0,91			
			Silivri 6	49	2,98	0,74			
			Silivri 7	57	3,18	0,82			
			Silivri 8	22	3,03	0,70			
Silivri Açık			17	3,27	1,08				
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Silivri 1	32	3,23	0,87	1,5 5	0,1 4		
		Silivri 2	41	3,41	1,14				
		Silivri 3	53	3,03	1,11				
		Silivri 4	35	3,36	0,98				
		Silivri 5	44	3,41	1,01				
		Silivri 6	49	3,01	0,74				
		Silivri 7	57	3,44	1,03				
		Silivri 8	22	3,24	0,78				
		Silivri Açık	17	3,63	1,21				

Sonuçlara göre öğrencilerin bulunduğu ceza infaz kurumunun “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutları üze-

rinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Silivri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve Silivri Açık Ceza İnfaz Kurumundaki katılımcıların “okuduğunu anlama ve çözümleme” ve “okumayı destekleyen unsurlar” düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir ($F_1=0,99$, $F_2=1,55$, $p>0,05$). “Okuma sürecini planlama” boyutunda ise katılımcıların bulunduğu ceza infaz kurumunun ortalama boyut puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Silivri 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumundaki öğrencilerin “okuma sürecini planlama” boyutu puanlarının Silivri 3, 4, 6 ve 7 Nolu Ceza İnfaz Kurumlarında kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur ($F=2,20$, $p<0,05$). “Okuma sürecini planlama” boyutunda yer alan maddeler, öğrencinin okuma sürecinde yapması gerekenleri içeren ifadelerden oluşmaktadır. Bu maddeler arasında yer alan onuncu madde “Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.” ifadesini içermektedir. Bu boyutta bu ve benzeri ifadelerden yola çıkarak öğrencilerin okuma sürecinde bir destek beklentisi içerisinde buldukları, bu desteği bulamama durumunda okuma kaygılarının yükseldiği söylenebilir. Bu bulgu ışığında öğrencilere okuma sürecinde desteklenebilecekleri, okuma öncesi, sırası ve sonrasında yardım alabilecekleri okuma ortamları sunulması hâlinde okuma kaygılarının azalabileceği söylenebilir.

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada, Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutuklu öğrencilerin okuma kaygıları, medeni durum, nereli oldukları, yaş, suç türü ve buldukları ceza infaz kurumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin okuma kaygılarında, medeni durum değişkenine göre “okuma sürecini planlama” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı; “okumayı destekleyen unsurlar” boyutunda ise bekâr öğrencilerin puanlarının evli bireylere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okumayı destekleyen unsurlar boyutunda yer alan maddeler metne ilişkin görseller, yazı karakteri, harf boyutu gibi içeriklere sahiptir. Bu içerikler doğrultusunda düşünüldüğünde bekâr öğrenciler için okumayı destekleyen unsurlar kaygıyı artırmada bir etken olarak görülebilir. Bu bulgu ışığında, öğrencilere yönelik hazırlanacak okuma metinlerinin görseller, yazı karakteri, harf boyutu yönüyle göz önünde bulundurularak uygun şekilde hazırlanmasının okuma kaygısını azaltmada yarar sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin okuma kaygılarında nereli oldukları ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Cinayet, gasp, hırsızlık, yağma, cinsel suç, uyuşturucu vb. çok farklı suç türünün değişken olarak okuma kaygısını etkileyen bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Açık Öğretim Ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların buldukları ceza infaz kurumu değişkenine bakıldığında “okumayı destekleyen unsurlar” ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, “okuma sürecini planlama” boyutunda ise anlamlı bir farklılığın

oluştugu görülmüştür. Buna göre Silivri 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumunda bulunan öğrencilerin puanlarının Silivri 3, 4, 6 ve 7 Nolu Ceza İnfaz Kurumlarında bulunan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin “okuma sürecini planlama” boyutunda “Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.”, “Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.”, “Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim.” vd. şeklinde okurun okuma sürecine dair endişelerini dile getiren ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler doğrultusunda araştırma sonuçları düşünüldüğünde, 5 Nolu Ceza İnfaz Kurumunda bulunan öğrencilerin okuma kaygılarının yüksek olması durumu, öğrencilerin destek beklentisi içerisinde bulunmalarına bağlanabilir. Öğrencilerin okuma kaygılarının azaltılabilmesi için ceza infaz kurumlarında gerçekleştirilecek okuma eğitimlerinin okuma sürecine destek verecek şekilde gerçekleştirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin okuma kaygılarını ve hükümlü tutuklu Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin okuma kaygılarını inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Melanlıoğlu, (2014b) üstbilis strateji öğretiminin okuma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmış ve okuma eğitiminde üstbilis stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Ceyhan (2016) ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve her gün kitap okuma değişkenlerine göre araştırmışlar ve sonucunda; cinsiyet ile anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmadığını, okul öncesi eğitim alanların ve her gün kitap okuyanların okuma kaygılarının diğerlerinden düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Hükümlü ve tutukluların rehabilite edilerek topluma gönderilmesi, yeniden suç işlemenin önüne geçilebilmesi için eğitim tek şart olarak görülebilir. Eğitim sürecinin önde gelen becerisi olan okuma becerisi, boş zamanların iyi bir şekilde değerlendirilmesi, dış dünya ile iletişimin sağlanması, sıkıntılı ortamlar olan ceza infaz kurumlarında zihnen sıkıntılı ortamdan uzaklaşmayı sağlaması, kişinin kendi kendini eğitebilmesi gibi yararları yönüyle hükümlü ve tutukluları rehabilite de edebilen bir beceri olarak görülebilir. Bilimsel olarak okuma yoluyla rehabilite, bibliyoterapi adını almaktadır. ‘Bibliyoterapi, kişinin duygusal sorunlarının anlaşılabilmesinde, yaşama uyum sorunlarının ele alınmasında ve kişinin içinde bulunduğu gelişim dönemlerine özgü gereksinimlerini tanıyabilmelerinde kullanılabilir. Doğru zamanda, doğru bireyle, doğru kitabı buluşturmak olarak tanımlanabilen bibliyoterapi, okuma yoluyla tedavi demektir. Kitaplar ve diğer okuma materyallerinin, eğitim amaçlı CD ve DVD’lerin terapötik amaçlı kullanımı terapide çok önemlidir. Çünkü kişi elde ettiği bilgiyle, terapistin rehberliğinde kendi yararlarını saracaktır, istediği takdirde değişimini başarabilecektir. Bunu sağlıklı yapabilmesi için bilgiye ihtiyacı vardır. Kişi edindiği bilgilerle, yalnız başına olduğu kişisel mücadelesinde kendine destek olabilir. Aslında yapılan, doğru

zamanda, doğru kişiyle, doğru kitabı buluşturarak, onun rahatlamasına yardımcı olabilmektir' (Philpot,1997'den akt. <http://www.cemkece.com/bibliyoterapi.html#.V2AJG7uLSHt>). Bu bilgiler ışığında, hükümlü ve tutukluların ruhsal yönden iyileştirilmelerinde de okumanın yararlı bir edim olabileceği söylenebilir. Hükümlü ve tutuklulara yönelik gerçekleştirilecek eğitimlerin okuma kaygılarını azaltacak şekilde düzenlenmesi halinde, okudukları Açık Öğretim Ortaokulunda başarılı olabilmelerine de imkân sağlanabilecektir. Öğrenciler, okuma kaygısı duymadan okumayı bir alışkanlık haline getirdiklerinde boş zamanlarını okuyarak değerlendirebileceklerdir. Bosworth (2002: 69) ceza infaz kurumu kütüphanelerinin, hükümlü ve tutuklular için kaçınılmaz biçimde stresli ve nahoş bir süreç olan hapis döneminde onlara kendilerini geliştirmeleri ve rahatlamalarını sağlayacak olanaklar sunabildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda hükümlü tutuklu öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini ve rahatlamalarını sağlamak için ceza infaz kurumu kütüphanelerinde hükümlü ve tutuklulara yönelik çalışma, okuma, dinleme ve izleme etkinlikleri düzenlenmelidir. Mahkumların beden ve ruh sağlığı bakımından ıslah edilmeleri, tahlileri sonrasında yeniden suç işlemeyecek şekilde eğitilmeleri için kurumların eğitim birimlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu birimlerin bu sorumluluğu layıkıyla yerine getirebilmeleri için Adalet Bakanlığı ve kurum idarecileri tarafından desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Sokrates, (Platon, 1989) 'bilgisizlik kötülüktür' der. Bilgi edinmenin en iyi yolunun okumak olduğu göz önüne alındığında, hükümlü ve tutuklulara kaygı duymayacakları şekilde okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu alışkanlık neticesinde, hükümlü ve tutuklular bilgiye erişmenin doğru yolunu keşfedebilir, kötülüğün, suçun kaynağı olan bilgisizlikten kurtulabilirler.

KAYNAKLAR

- Bamford, J. ve Day, R. R. (1998). Teaching Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 124-141.
- Barghchi, B. (2006). An Introspective Study Of L2 Reading Anxiety, Unpublished Master's Thesis, Mashhad: Ferdowsi University.
- Billington, J. (2012). Reading for Life: Prison Reading Groups in Practice and Theory. *Critical Survey, Special Issue, Reading and Writing in Prisons*, 23 (3), 67-85. ISSN 0011-1570
- Bosworth, M. (2002). *The U.S. Federal Prison System*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CTE “Genç Yetişkin Hükümlü ve Tutukluların Eğitim ve İyileştirme İşlemleri ve Diğer Hükümler Hakkında Genelge” 08/06/2016 tarihli erişim ile <http://www.cte.adalet.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul Ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1), 97-107.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Hsu, Y.C. (2004). *A Study on Junior College Students' Reading Anxiety in English as a Foreign Language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, National Chung Cheng University, Chiayi, Taiwan.

Jafarigohar, M. (2012). The Effect Of Anxiety On Reading Comprehension Among Distance EFL Learners. *International Education Studies*, 5 (2), 159-174.

Jalongo, M. R., ve Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New Insights From Neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuru Gönen, İ. (2005). *İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Yabancı Dilde Okuma Kaygılarının Kaynakları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lien, H.Y. (2011). EFL Learners' Reading Strategy Use in Relation to Reading Anxiety. *Language Education in Asia*, 2, 199-212.

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 08/06/2016 tarihli erişim ile <http://aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=53> adresinden alınmıştır.

Melanlıoğlu, D. (2014a). Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 95-105.

Melanlıoğlu, D. (2014b). Üstbilis Strateji Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (176), 107-119.

Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Kitap.

Platon (1989), *Protagoras* (Çev. N. Şazi Kösemihal), MEB. Yayınları, İstanbul.

Rajab, A., Zakaria, W. Z. W. , Rahman, H.A., Hosni, A. D., Hassani, S. (2012). Reading Anxiety Among Second Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 362 – 369.

Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, Self-Preoccupation and Attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7. <http://dx.doi.org/10.1080/10615808808248215>

Sarıoğlu, Ö. (1997). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinde Çalışan Yoğun Bakım ve Servis Hemşirelerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Sas, M. M. (2002). *Reading Anxiety's Effects on Incidental Vocabulary Acquisition: Are Culturally Relevant Texts Exempt?* Unpublished doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas, NV, USA.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and Reading Comprehension in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 33 (5), 512-520.

- Scovel, T. (1978). The Effect Of Affect On Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 941-960.
- Wu, H. J. (2011). Anxiety and Reading Comprehension Performance in English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 13 (2), 273-307.
- Yıldız, M. & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / The Investigation of 4th Grade Primary School Students' Reading And Writing Anxieties in Terms of Various Variables, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11/2, ANKARA/TURKEY, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370>, p. 1301-1316.
- Zhao, A., Guo, Y. and Dynia, J. (2013). Foreign Language Reading Anxiety: Chinese as a Foreign Language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 764-778.

Extended Abstract

Penal institutions are the places where the prisoners thought to have committed crimes and the convicts receiving a sentence are held during and after their trials. Such venues are not only the places where the prisoners and convicts are simply detained but also the places where all sorts of training and educational activities are performed to facilitate their adaptation to the society and to help them become reliable individuals in terms of mental and physical health after prison. Open Education Secondary School (AÖÖ), one of the educational steps practiced at the penal institutions, is an educational institution which provides distant learning via a central system through which the adults, who could not complete their compulsory primary education and got out of the compulsory education age, receive education. In the field as regards to language learning, there are two different arguments that the anxiety is constructive or destructive in learning. A more appropriate training process can be said to be possible when the anxiety level is determined by the educators in the learning process, and the education is performed in the constructive learning process by eliminating the destructive anxiety state. High-level anxiety in the reading process, from correct pronunciation to accurate interpretation of the text can be regarded as a factor to impair the reading comprehension. This research was carried out with respect to the ones who receive education in Open Education Secondary School and at penal institutions where new learning continues and a life-long learning principle is adopted. It will help the educational environments and can be arranged free from excessive anxiety in such a way to remove the obstacles in learning and will be able to draw the attention of the teachers and programmers to the anxiety factor in the affective aspect of reading. The survey which has been conducted in

the screening model reviews the reading anxieties of the students based on their ages, types of crimes, marital statuses, the penal institutions they are confined and their birthplace. The samples of the survey consist of a total of 350 sentenced and imprisoned students of Open Education Secondary School from the penal institutions of Silivri no 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and Open Penal Institution of Silivri. Personal information form and Reading Anxiety Inventory developed by Melanlioglu (2014a) were used as data collection tools. The survey suggested that there was no significant difference in the aspects of “planning the reading process” and “reading comprehension and analysis” in the reading anxieties of the students. According to the marital status variable unmarried students had higher marks when compared to the married individuals, in the aspect of “the factors promoting the reading”. There is no significant difference in the reading anxieties of the students, based on the variables such as the region they are from (birthplace), their ages and types of crimes. Considering the variable of penal institution where the sentenced and imprisoned students of Open Education Secondary School, it was observed that there was no significant difference in the aspect of “the factors promoting the reading” and “reading comprehension and analysis” while a significant difference was formed in the aspect of “planning the reading process”. It was found out that the students in the penal institution of Silivri no 5 had higher marks when compared to the students in the penal institution of Silivri no 3, 4, 6 and 7. Education can be regarded as the single condition to rehabilitate the prisoners and convicts before releasing them into the society and thus prevent them from recommitting crime. The reading skill which is the principal skill in the education process can be seen as a skill which can also rehabilitate the prisoners and convicts due to its benefits such as making use of the spare times efficiently, establishing the communication with the outside world, helping to keep away from the mentally distressed environment at the penal institutions which are stressful, and training the individuals on their own, etc. Scientifically, rehabilitation via reading is called bibliotherapy. Bibliotherapy which can be defined as bringing the right book with the right individual in the right time means therapy via reading. The use of books and other reading materials, educational CD and DVDs for therapeutic purposes is crucial in the therapy. This is because the individual will pick up the pieces with the information he/she acquired, under the guidance of the therapist and will be able to achieve his/her transformation, if he/she likes to do so. He/she will need information to do that. The person can support him/herself in his/her solitary personal battle, with the information he/she obtains. What is actually done is to unite the right book with the right person in the right time and to help him/her relax. Thus, reading can be a good practice to improve the prisoners and convicts mentally as well. If the training activities to be conducted regarding the prisoners and convicts are managed in a manner to reduce their reading anxieties; it will be possible to enable them to be successful in the Open Education Secondary School. When the students get the habit of reading without any reading comprehension, they will be able to make use of spare times by reading. The libraries of the penal institutions can offer the prisoners and convicts with the opportunities to improve themselves and get some relaxation during the stressful and unpleasant imprisonment period. In this context, studying, reading, resting and watching activities should be organised for the prisoners and convicts at the penal institutions in an effort to enable the sentenced and imprisoned students to improve themselves and get some relaxation. Responsibility falls on the educational units of the institutions in order to rehabilitate the convicts in terms of physical and mental health and to be

trained in such a way to prevent them from committing crimes again once they are discharged. It is thought that these units need to be supported by the Ministry of Justice and institution managers in order to fulfil such responsibility. Considering the fact that the best way to get information is to read, it is thought that the prisoners and convicts should be enabled to get the interest and habit of reading, in a way that they would not feel any anxiety and could discover the right way to access the information and recover from the ignorance which is the source of evil and crime.

ANKARA AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR İL MÜDÜRLÜĞÜNE BAĞLI ÇOCUK EVLERİNDE ÇALIŞAN BAKIM ELEMANLARI VE ÇOCUK EVİ SORUMLULARININ İŞ DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ

Emine Aslan*
Ercüment Erbay**

ÖZ

Bu araştırma Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma metoduyla gerçekleştirilen ve tarama modeli kullanılan bu çalışmada; Ankara İlindeki çocuk evlerinde çalışan 195 bakım elemanı ile 37 çocuk evi sorumlusuna ulaşılmıştır. Araştırmada dört veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Maslach Tükenmişlik Ölçeği, JSS İş Doyumu Ölçeği ile sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı ev sorumlusu ile bakım elemanı için ayrı ayrı düzenlenen Kişisel Bilgi Formu' dur. Verilerin istatistiksel analizi SPSS 23 programı ile yapılmıştır. Elde edilen bulgularda bakım elemanları ile çocuk evi sorumluları arasında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Ankara çocuk evlerinde görev yapan personelin sosyo-demografik özelliklerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyine etkisinin oldukça az olduğu, bununla birlikte çalışma hayatıyla ilgili yaşanan sorunların bakım elemanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini, çocuk evi sorumlularının ise daha çok tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk evi, çocuk evi sorumlusu, bakım elemanı, tükenmişlik, iş doyumunu

* Sosyal Çalışmacı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, ÇHGM Bakım Hizmetleri Daire Başkanlığı, emineaslan@gmail.com

** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, İ.İ.B.F., Sosyal Hizmet, ercumenterbay@gmail.com

THE LEVEL OF JOB SATISFACTION AND BURNOUT OF CARE STAFF AND PERSONNEL IN CHARGE OF CHILDREN HOMES, WORKING FOR THE DIRECTORATE OF CHILDREN HOMES COORDINATION UNDER THE SUPERVISION OF ANKARA PROVINCIAL DIRECTORATE OF MINISTRY OF FAMILY AND SOCIAL POLICIES

ABSTRACT

The aim of this article is to find out the level of job satisfaction and burnout of care staff and personnel in charge of children homes, working for the Directorate of Children Homes Coordination under the supervision of Provincial Directorate of Family and Social Policies in Ankara. Quantitative research method and survey models were used in the study; 195 care staff and 37 coordinators in charge of child homes were interviewed in Ankara. Four data collection tools were used in the research. These were Maslach Burnout Inventory, JSS Job Satisfaction Survey and 2 personnel information forms organized both for "the coordinator in charge of the children home" and "care staff" for socio-demographic information. The statistical analysis was carried out using SPSS 23 Software Programme. The findings revealed that there were differences between child care staff members and personnel in charge of children homes. In conclusion, the study indicated that the sociodemographic characteristics of the employees working at children homes in Ankara had a minimal effect on job satisfaction and burnout. However, the problems of their working life had a negative effect on job satisfaction and burnout levels of care staff, whereas they had more negative effects on burnout levels of personnel in charge of child homes.

Keywords: Children homes, personnel in charge of children homes, care staff, burnout, job satisfaction

GİRİŞ

Günümüz dünyası insan hayatında önemli değişikliklerin ve büyük oluşumların yaşandığı bir dönemin içinde yer almaktadır. İnsan hayatına yansımaları olumlu ya da olumsuz olabilen bu ilerleme ve değişiklikler sonucunda çok çeşitli iş olanakları doğmuş, çalışma hayatında yer edinen kişi sayısı artış göstermiştir. Süreç içerisinde işin talepleri ile işi yapan kişilerin ihtiyaçları arasında önemli fark ortaya çıkmış ve bu fark büyüdükçe kişi ile iş arasında uyumsuzluk artmaya başlamıştır. Bu durum çalışma hayatında iş doyumunu ve tükenmişlik sendromu gibi yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İnsan hayatının önemli bir bölümünü çalışma yaşamının oluşturması, tükenmişlik ve iş doyumunu konuları üzerinde önemle durulması gerekliliğini doğrulamaktadır. İnsanlara işle ilgili deneyimler kazandıran ve her iş gününde

yaşanan mutluluk, üzüntü, endişe gibi çeşitli duyguların birikimine neden olan iş yaşamında elde edilen birikimler sonucunda, kişinin işi ile ilgili zihinsel ve duygusal olarak olumlu ya da olumsuz bir tutumu oluşmaktadır.

İş doyumu, kişinin işinden ve işle ilgili olan faktörlerden aldığı hazzı ve mutluluğu açıklamaktadır. İşe yönelik olumsuz birikimlerin olması durumunda ise işinden memnun olmayan, iş doyumu düzeyi düşük, mutsuz çalışanlar ortaya çıkmaktadır. Düşük iş doyumu sonucunda ise tükenmişlik sendromu kendini göstermektedir. Tükenmişlik insanların işleri nedeniyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin kötüye gitmesi sonucunda ortaya çıkan zorluklarla ilgili oluşan olumsuz bir duygudur.

Küreselleşen dünyada artan ihtiyaçlar ile bilişim dünyasının getirdiği yenilikler sonucunda, insanlarla yoğun iletişim gerektiren işlerde ve özellikle hizmet sektöründe çalışan kişilerde artan strese bağlı olarak iş doyumsuzluğu hissedilmekte ve yüksek düzeyde tükenmişlik ortaya çıkmaktadır. Yaşanılan bu olumsuz duygulardan hem bireyler hem örgütler hem de hizmet verilen kişi ve gruplar önemli ölçüde etkilenmektedir.

Sağlıklı, mutlu ve üretken bir toplumun varlığı, çalışan kesimin iş doyumuna ulaşmasıyla oldukça yakından ilişkilidir. Bu nedenle iş doyumu ve tükenmişlik duyguları üzerinde önemle durulması, insanların iş doyum düzeylerinin saptanması ve bunları olumlu ya da olumsuz etkileyen değişkenlerin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı korunmaya muhtaç çocuklara kaliteli hizmetin sunulması bakımından Ankara çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ile çocuk evi sorumlularının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, iş doyumsuzluğu ile tükenmişlik sendromunun yaşanmasına neden olan etmenlerin ortaya çıkarılmasıdır.

Tükenmişlik kavramı

Çağımızın önemli sorunlarından biri olan tükenmişlik sendromu, insanların işleri nedeniyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin kötü gitmesiyle ortaya çıkan sorunlarla ilgilidir ve iş başarısını fazlasıyla etkilemektedir (akt. Ardıç ve Polatçı, 2009).

Tükenmişlik sendromu özellikle insanlar ile yoğun iletişim halinde olan mesleklerde çalışanları etkilemekte ve önemli kayıplara yol açabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, insanlarla birebir çalışan meslek gruplarında, insanlara karşı duyulan sorumluluğun, nesnelere karşı duyulan sorumluluktan daha fazla olması nedeniyle, bu kişilerde tükenmişlik yaşanma riskinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Truch, 1980; akt. Ardıç ve Polatçı, 2009). Bu doğrultuda sosyal hizmet uzmanı, psikolog, hekim, hemşire, öğretmen gibi insanlarla birebir ve yakın ilişki halinde olan mesleklerde çalışan profesyoneller tükenmişliğe en çok maruz kalan grubu oluşturmaktadır.

Bununla birlikte yakın tarihte yapılan çalışmalarda, bu sendromun birçok farklı meslekte de görüldüğünü, sorunun günümüz koşullarında hemen hemen tüm meslek gruplarında yaşanmaya başladığını ortaya çıkarmıştır (Arı ve Bal, 2008, s. 136). Tükenmişlikte, bireyin fiziksel ve psikolojik iç kaynaklarının başarıma arzusu yüzünden çok çalışma nedeniyle tükenmesi ve beraberinde işini gereği gibi yerine getirememesi durumu söz konusudur (Işıkhana, 2010, s.2).

Tükenmişlik sendromu ile ilgili ilk çalışmalar 1970'li yıllarda New Yorklu bir psikanalist olan Herbert Freudenberger tarafından gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, hayal kırıklığı ve iş bırakmayla karakterize edilmiş bir durumu tanımlamak için yapılmıştır (akt. Işıkhana, 2010; Balcıoğlu ve ark., 2008). Freudenberger, tükenmişlik kavramını ilk kez 1974 tarihli makalesinde dillendirerek “mesleki bir tehlike” olarak nitelendirmiştir. Ona göre tükenmişlik “başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu”dur. Bu tam olarak insanların aşırı çalışmaları sonucu ya da herhangi bir sebepten dolayı işlerinin gereklerini yerine getiremez duruma gelmeleri anlamı taşıyan duygusal tükenme durumunu ifade emektedir (akt. Işıkhana ve ark., 2007; akt. Arı ve Bal, 2008; akt. Dinç, 2008).

Tükenmişlikle ilgili bugüne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin psikolojik bir durum olduğu konusunda fikir birliğine varılsa da kavramın tanımlanmasına yönelik bir fikir ortaklığına erişilemediği görülmektedir Işıkhana (2010, s. 25).

Maslach, Freudenberger’den sonra tükenmişliğe ilişkin çalışmaları ve geliştirdiği ölçek nedeniyle en fazla anılan teorisyen olarak bilinmektedir. O, tükenmişlik sendromunun uzun dönemli ve baş edilmeyen stresin sonucu olarak ortaya çıktığı görüşündedir. Tükenmişliğin en az 30 tanımı olduğunu belirten Maslach genel olarak kavramı şu şekilde tanımlamaktadır: “İş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan psikolojik bir sendrom” dur (Maslach ve Jackson, 1981. akt. Ardıç ve Polatçı, 2009; akt. Işıkhana, 2010).

Maslach'a göre aşırı kronikleşmiş çalışma hayatı bireyin duygusal kaynaklarını tüketmeye başlar. Bireyin sahip olduğu kaynaklarla stres nedenlerini ortadan kaldıramaması tükenmenin ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak nitelendirilmektedir (Maslach, 2003:189; Ashforth ve Lee,1997:705; Budak ve Sürgevil,2005:95; Özdemir ve dig,2003:14;Singh ve dig., 1994:558. akt. Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişlik sendromu, hem birey hem de örgütler açısından iş yaşamını önemli ölçüde tehdit eden bir sorun olup çalışma ortamındaki etkileşimlerin

sonucunda kişide strese neden olan işle ilgili faktörlerin uzun dönemli etkisi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Arı ve Bal, 2008). Bu duyguyu yaşayan bireyler enerjileri tükendiği için işinin gereklerini yerine getiremez duruma gelmekte, meslekten, mesleğinin özgün anlamı ve amacından kopmakta, hizmet verdiği insanlar ile artık gerçekten ilgilenemiyor hale gelmekte ya da aşırı stres ve doyumsuzluğa tepki olarak kendini psikolojik yönden işinden geri çekmektedirler (akt. Balcıoğlu ve diğerleri, 2008; Kaçmaz, 2005, s. 29). Böylece birçok yönden olumsuz olarak etkilenen kişi, iş kaybının yanı sıra ailevi sorunlar, psikosomatik hastalıklar, uykusuzluk, depresyon gibi ciddi problemlerle de yüz yüze kalabilmektedir (akt. Kaçmaz, 2005).

İş doyumunu

İş doyumunu, bireyin işine ve iş ortamına yönelik genel hoşnutluğu, işe karşı geliştirdiği duygu ve düşüncelerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Aktaş ve Şimşek, 2015, s. 210). İş doyumunu işten alınan bireysel haz, olumlu duygu, kendine güven gibi istenilen sonuçları ortaya çıkarıp işe yönelik verimliliğin artmasını sağlamaktadır (Yetim, bt., s,77).

Miner (1992)'e göre iş doyumunu, bireyin beklentileriyle ilişkili olarak işe karşı geliştirdiği tutumdur. Motivasyon, performans, işe bağlılık, yaşam doyumunu gibi pek çok değişkenle ilişkisi bulunan iş doyumunu hem bir gereksinimdir hem de başka gereksinimlerin gerçekleşmesinde vazgeçilemeyecek öğelerden birisidir (akt. Aktaş ve Şimşek, 2015).

İş doyumunu çalışma hayatının kalitesinin artırılması, koşulların ve iş çevresinin düzenlenmesi, çalışanların psikolojik, ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması ve çalışma yaşamı sorunlarının en aza indirilmesiyle sağlanabilmektedir (Işıkhan ve diğerleri, 2007). İnsanların işlerine yönelik olumlu düşüncelere sahip olmaları, örgütler ve çalışanlar açısından birçok istenen sonucu beraberinde getirir (Yıldız ve Özsoy, 2013, s. 269). Çalışma hayatları ile sosyal yaşantılarında mutlu ve huzurlu olan bireyler, etkileşim halinde oldukları kişilere de bu duyguları aktarırlar.

Araştırmanın problemi

Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sunulan hizmetler birçok kez araştırılmış ve yapılan bütün araştırmalarda aile yoksunluğu içinde olan çocukların yine bir aile yanında bakımlarının sağlanmasının, çocuklar için en uygun yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların sağlıklı gelişimi üzerinde anne-babanın önemi yadsınamaz ancak her çocuk anne-baba ile yaşama imkânını çeşitli nedenlerden dolayı bulamayabilir. Bu kapsamda çocuk evlerinde yaşamını sürdürmek zorunda kalan çocuklar için anne-babanın yerini tutabilecek, sürekli ve nitelikli bir bakım elemanının olması halinde yaşanan anne-baba yoksunluğu büyük oranda azaltılabilecektir.

Ülkemizde çocuk evlerinde verilecek hizmetin yürütülmesinden sorumlu olarak; her bir evde görevlendirilen ve en fazla 4 evden sorumlu olan çocuk

evi sorumluları hem çocuklar hem bakım elemanları hem de evin bütçesiyle ilgilendikleri için ciddi bir yoğunluk içinde çalışmakta, büyük ölçüde mesailerini sorumlusu oldukları çocuk evinde geçirmekte, sorumluluğu altındaki her bir çocuk evini ve çocukları haftanın 7 günü takip etmek durumunda olmaları sosyal hayatlarını da sıkıntıya sokabilmektedir.

Her çocuk evinde sabit bir şekilde 3 adet bakım elemanı görevlendirilmekte, vardiya sistemi ile çalıştıklarından 8 saatte bir değişmektedirler. Bakım elemanlarının gün içinde evdeki tüm çocukla, birebir ilgilenmesinin yanı sıra ev ile ilgili temizlik, yemek yapımı gibi sorumluluklarını da tek başına yerine getirmesi beklenmektedir.

Çocuk evlerinde kalan korunmaya muhtaç çocukların geçmiş yaşamlarında çeşitli travmalara maruz kalmış olmaları ve aile yoksunluğu yaşamaları nedeniyle her birinin özel ilgiye ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocuk evi sorumlusu ve bakım elemanlarından oluşan çocuk evi personeli bir yandan çocuklarla ilgilenirken diğer yandan da eve yönelik sorumlulukları yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bu denli bir iş yükü ve sorumluluk altında çalışan bireylerin stres düzeylerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Çeşitli nedenlerle yaşadıkları stresle baş etme ve çocuklara yönelik uygun yaklaşım tarzı geliştirme noktasında yetersiz kalabilen çocuk evi personelinin iş yükünün çokluğu nedeniyle iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik sendromu yaşama riskleri de çok yüksek olabilmektedir.

Çocuk evi modelinin ilk uygulamaya başlandığı 2000 yılında beri çocukların bakımları ve her türlü ihtiyaçları ile birebir ilgilenen çocuk evi personelinin sorunları, bugüne kadar arka planda kalmış ve ihmal edilmiştir. Literatüre bakıldığında, çocuk evlerinde korunma ve bakım altında olan çocuklarla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen, çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bilimsel araştırmaların bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda çocuk evi sayısı bakımından en yoğun il olan Ankara'da kaliteli uygulamaların gerçekleştirilmesi bağlamında, personelin görüşlerini de yansıtarak yaşadıkları sorunların, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın temel sorunu çocuk evlerinde, çocukları sağlıklı bir geleceğe hazırlaması beklenen gerektiğinde 7 gün 24 saat çalışmak zorunda olan çocuk evi sorumlularının ve çocukların bakımlarıyla birebir ilgilenen bakım elemanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin boyutunun bilinmemesidir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı; aile, yakınları ve sosyal çevresi tarafından ihmal ve istismara uğramış olan ve çocuk evlerinde bakım altında bulunan korunmaya muhtaç çocuklarla çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise;

- Çocuk evi sorumluları ve bakım elemanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini yaş, cinsiyet, gelir, medeni durum, eğitim gibi sosyodemografik özelliklere göre saptamak,
- Çocuk evi personelinin çalışma yaşamına ilişkin duygu, düşünce ve algılarına göre (görev süresi, çalıştıkları çocukların yaşadıkları sorunlar, yapılan işte kendini yeterli görüp-görmeme, günlük çalışma süresini ve aldığı ücreti yeterli bulup-bulmama gibi) iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olup-olmadığını belirlemek,
- Personelin çocuk evinde çalışma esnasında karşılaştıkları güçlüklerin ve beklentilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma metoduyla gerçekleştirilmiş olup araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1991, s. 77).

Bu çalışmada kullanılan tarama modeli, genel tarama modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan meydana gelen bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca varmak amacıyla evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni Türkiye’de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı taşra teşkilatı bünyesindeki çocuk evlerinde çalışan bütün bakım elemanları ve çocuk evi sorumluları, örnekleme ise Ankara çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularıdır. Bakım elemanları özel hizmet alımı yoluyla istihdam edilmekte; çocuk evi sorumluları ise sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk gelişimcisi ve öğretmenlerden oluşan kadrolu meslek elemanlarından oluşmaktadır. Ankara ilinde açılmış olan 123 adet çocuk evinde 43 çocuk evi sorumlusu, 369 bakım elemanı çalışmaktadır.

Ankara ili çocuk evi sayısı bakımından en yoğun ilimiz olması nedeniyle çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ile çocuk evi sorumlularının, yüksek stres altında kalarak süreç içerisinde iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinde olumsuzluklar ortaya çıkabileceği düşünüldüğünden örneklem olarak Ankara ili seçilmiştir.

Araştırmayı gerçekleştirmek amacıyla bakım elemanları için basit tesadüfi örneklem kullanılarak 195 kişi seçilmiştir. Çocuk evi sorumluları için ise tamsayım yöntemi kullanılmış ve 43 kişi örnekleme dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada tükenmişlik ölçeği ve iş doyumunu ölçeği olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak bakım elemanları ile çocuk evi sorumlularına yönelik ayrı ayrı Kişisel Bilgi Formu düzenlenerek demografik bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”, iş doyumunu düzeyleri ise “JSS İş Doyum Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılım sağlayan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının sosyo-demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bakım elemanları ile çocuk evi sorumlularının demografik özelliklerinin ve çalışma şartlarının birbirinden farklı olması gerekçesiyle ayrı ayrı kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formlarda yaş, cinsiyet, eğitim, medeni durum, çocuk sayısı, görev süresi, gelir durumu, sorumlu olunan çocuk sayısı, hizmet verilen çocukların yaşadıkları sorunlar, görevde kendini yeterli bulup bulmama gibi sorular bulunmaktadır.

JSS – İş Doyum Ölçeği

Ankara çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ile çocuk evi sorumlularına yönelik gerçekleştirilen araştırmada Spector (1985) tarafından geliştirilen, Yelboğa (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılan JSS (Job Satisfaction Survey) İş Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek; Ücret, Yükselme Olanakları, Denetim, Sosyal Haklar, Performansa Dayalı Ödüllendirme, İşin Yapılma Şekli, Çalışma Arkadaşları, İşin Yapısı ve İletişim olmak üzere 9 alt boyutta ele alınmıştır. Her boyut 4 ifadeyi içermekte olup toplam 36 ifade bulunmaktadır. Ölçek 6’lı Likert derecelemesi ile uygulanmaktadır.

JSS ölçeğinde her madde “1-Hiç katılmıyorum”dan “6-Tamamen katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. “İşimde yükselme şansım çok düşüktür.” ve “Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.” gibi ifadelerden oluşan ölçekte maddeler çift yönlü yazıldığı için yarısı ters puanlanmaktadır (Yelboğa, 2012).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Çocuk evi personelinin tükenmişlik düzeyini ölçmek için yaygın olarak kullanılan Christina Maslach ve Susan Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Ergin (1992) tarafından Türkiye'ye uyarlanan ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması yapılan ölçek, 22 maddeden oluşmakta ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı adı altında üç alt boyutta ele alınmaktadır. Beşli likert tipi derecelendirme ile değerlendirilen ölçeğin puanlaması Hiçbir Zaman=0, Çok Nadir=1, Bazen=2, Çoğu Zaman=3, Her Zaman=4 şeklinde yapılmaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerden 1., 2., 3., 6., 8., 13., 14., 16., 18. sorular Duygusal Tükenme alt ölçeğini kapsamaktadır ve alınan yüksek puanlar tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu; 5., 10., 11., 15., 22. sorular Duyarsızlaşma alt ölçeğini kapsamaktadır ve burada da alınan yüksek puanlar yüksek tükenmişliği; 4. 7. 9. 12. 17. 18. 19. 21. sorular ise Kişisel Başarıda Noksanlık alt ölçeğinin sorularını kapsamaktadır ve alınan düşük puanlar yüksek tükenmişliğin olduğunu göstermektedir (akt. Atamtürk, 2010).

Uygulama

“Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne Bağlı Çocuk Evlerinde Çalışan Bakım Elemanları ve Çocuk Evi Sorumlularının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezine ilişkin çalışmalara başlanabilmesi amacıyla önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan, akabinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünden gerekli olan izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda 2016 yılı Nisan ayında çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumluları ile çalışmalara başlanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık on günlük zaman zarfında kişisel bilgi formu, tükenmişlik ölçeği ve iş doyumunu ölçeğinden oluşan anketler elden teslim edilmiş ve doldurulduktan sonra tekrar teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında gönüllük esasına dayalı olarak dağıtılan 240 anketten 232 tanesi doldurulmuş olarak geri dönmüş, eksik ve tutarsız doldurulduğu gözlenen 8 anket kullanılamaz olarak analizden çıkarılmış, kullanılabilir durumda olan 232 anketle analiz yapılmıştır. Bu anketlerin 37'si çocuk evi sorumluları, 195'i ise bakım elemanları tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizi sosyal bilimler için istatistiksel analiz programı olan SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır.

Bakım elemanları ile ilgili olan çalışmada parametrik olmayan test tekniklerinden Spearman Korelasyon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014, s.155). Spearman Korelasyon Testi bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin

belirlenmesi kullanılan test tekniğidir. Mann Whitney bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında (Büyüköztürk, 2014, s.165), Kruskal Wallis bağımsız k grubun ($k>2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir (Büyüköztürk, 2014, s.168). Çalışmada ölçek puanlarının ilişkisi Spearman Korelasyon Testi ile İş Doyumu ve Tükenmişlik Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Çocuk evi sorumluları ile ilgili çalışmada ise parametrik olan test tekniklerinden Pearson Korelasyon, T ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Testi bağımsız iki nicel değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve kuvvetinin belirlenmesinde kullanılan test tekniğidir (Büyüköztürk, 2014, s.31). T testi bağımsız iki grubun nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında (Büyüköztürk, 2014, s.67), ANOVA bağımsız k grubun ($k>2$) nicel bir değişken açısından karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir (Büyüköztürk, 2014). Çalışmada ölçek puanlarının ilişkisi Pearson Korelasyon Testi ile İş Doyumu ve Tükenmişlik Ölçeği puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise T ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

BULGULAR ve YORUMLAR

Bakım Elemanları Hakkında Elde Edilen Kişisel Bulgular

Araştırmaya katılan bakım elemanlarına ilişkin sosyo-demografik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bakım Elemanı Olan Katılımcılar Hakkında Sosyo-Demografik Bulgular

Değişken		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	178	91,3
	Erkek	17	8,7
Yaş	30 yaş ve altı	59	30,6
	31-40 yaş arası	80	41,5
	41 yaş ve üstü	54	28,0
Medeni durum	Bekar	33	17,1
	Evli	143	74,1
Eğitim	Boşanmış	17	8,8
	Lise	57	29,2

	Meslek lisesi	70	35,9
	Ön lisans	42	21,5
	Lisans	26	13,3
Gelir	Gelirim giderimden daha az	53	27,2
	Gelirim giderimle dengeli	138	70,8
	Gelirim giderimden daha çok	4	2,1
Eşiniz çalışıyor mu?	Evet	137	95,8
	Hayır	6	4,2
Evinize giren toplam aylık gelir geçiminizi sağlamaya yetiyor mu?	Evet	142	73,2
	Hayır	52	26,8

Alınan örnekleme göre, anketi cevaplayan 195 bakım elemanından % 91,3'ü kadınlardan, %8,7' si ise erkeklerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde; en yüksek grubu %41,5'lik oran ile 31-40 yaş grubu oluşturmakta, 30 yaş altı ile 41 yaş üstü çalışan bakım elemanlarının oranı birbirine çok yakın olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre bakım elemanlarının genç bir nüfusa sahip oldukları görülmektedir. Medeni durumlarına göre ankete cevap verenlere bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun evli olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların eğitim durumuna gelindiğinde Tüm örneklem içinde lisans mezunu bakım elemanı sayısının %13,3 oranla en düşük oranda olduğu, önemli çoğunluğun meslek lisesi mezunlarından oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların gelir durumlarına yönelik yapılan analiz sonuçlarından anlaşılacağı üzere, bakım elemanlarının % 70,8'lik kısmının aylık gelir durumlarının giderleriyle dengede olduğu, tamamına yakınının eşlerinin de bir işte çalıştığı ve %73,2'sinin evlerine giren toplam aylık gelirin geçimlerini sağlamak konusunda yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Bakım Elemanı Olan Katılımcıların İş Yaşamına İlişkin Bulgular

Değişken	Sayı	Yüzde	
Çocuk evlerinde bakım elemanı olarak görev yaptığınız süre nedir?	1-11 ay arası	28	14,5%
	1-2 yıl arası	21	10,9%
	2-3 yıl arası	35	18,1%
	3-4 yıl arası	52	26,9%
	4-5 yıl arası	15	7,8%
	5-6 yıl arası	15	7,8%
	7-8 yıl arası	11	5,7%
	6-8-9-11-12 yıl	16	8,3%
Bakım elemanı olarak sorumlu olduğunuz çocuk sayısı kaçtır?	Beş	144	75,0%
	Altı	33	17,2%
	Dört	15	7,8%
Günlük çalışma sürenizin fazla olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	66	34,9%
	Hayır	123	65,1%
Hizmet verdiğiniz çocukların yaşadıkları sorunlar nelerdir?	Davranış problemleri	88	46,6%
	Psikiyatrik problemler	16	8,5%
	Çocuğun ailesine yönelik sorunlar	12	6,3%
	Okula gitmek istememe	8	4,2%
	Okul başarısının düşüklüğü	31	16,4%
	Öfke kontrolü	8	4,2%
	Ev kurallarını ihlal etme	8	4,2%
	Hiçbiri	18	9,5%
Yaptığınız görevde kendinizi yeterli buluyor musunuz?	Evet	185	95,4%
	Hayır	9	4,6%

Katılımcıların çocuk evlerinde bakım elemanı olarak görev yaptığı süre incelendiğinde; %14,5'lik kısmının çocuk evlerinde çalışmaya başladıkları süre henüz 1 yıl olmamıştır. Bakım elemanlarının %26,9'u 3 yıldır çocuk evlerinde çalışmaya devam etmekte olup bu grup ilk sırada yer almaktadır. Ço-

çocuk evlerinde uzun süreli çalışma durumlarına bakıldığında 5 yıl ve sonrası çalışan kişi sayısının 42 (%21,8) olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın 195 bakım elemanı ile gerçekleştirildiği düşünülürse bu sayı oldukça yetersizdir.

Sorumlu olunan çocuk sayısına bakıldığında bakım elemanlarının %75,0 oranla ortalama 5 çocuğun bakımı ile ilgilendiği görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi çocuk evlerinde genellikle 5 çocuk korunma ve bakım altında bulunmaktadır.

Günlük çalışma süresinin fazla olduğunu düşünen %34,9 kişi bulunmakta, bunun tam tersini düşünen kişi oranı % 65 olarak ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi katılımcıların yarısından fazlası günlük çalışma süresini yeterli bulmaktadır.

Hizmet verilen çocukların yaşadıkları sorunlara bakıldığında bakım elemanlarının yarısına yakını (%46,6) hizmet sundukları çocukların çeşitli davranış problemlerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Okul başarısının düşüklüğü hizmet verilen çocuklarda görülen ikinci önemli sorun olarak ortaya çıkmakta olup oranı %16,4'tür.

Katılımcılardan yaptığı görevde kendini yeterli bulanların oranı %95,4 olup bakım elemanlarının tamamına yakını yapılan görevde kendisinin yeterli niteliğe sahip olduğunu düşünmektedir.

Çocuk Evi Sorumluları Hakkında Elde Edilen Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan çocuk evi sorumlularına ilişkin sosyo-demografik bulgular Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3. Çocuk Evi Sorumluları Hakkında Sosyo-Demografik Bulgular

Değişken		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	24	64,9%
	Erkek	13	35,1%
Yaş	33 yaş ve altı	19	51,4%
	34 yaş ve üstü	18	48,6%
Medeni Durum	Bekar-boşanmış	9	25,0%
	Evli	27	75,0%
Eğitim Durumu	Lisans	25	67,6%
	Diğer	12	32,4%
Mezun Olduğunuz Bölüm	Sosyal hizmet	11	30,6%

	Öğretmenlik (zih.eng., türkçe, sınıf, din, almanca, okul öncesi)	10	27,8%
	Çocuk gelişimi	8	22,2%
	Sosyoloji	5	13,9%
	Psikoloji	1	2,8%
	Hemşirelik	1	2,8%
Gelir	Gelirim giderimden daha az	9	24,3%
	Gelirim giderimle dengeli	23	62,2%
	Gelirim giderimden daha çok	5	13,5%
Eşiniz çalışıyor mu?	Evet	21	75,0%
	Hayır	7	25,0%
Evinize giren toplam aylık gelir geçiminizi sağlamaya yetiyor mu?	Evet	31	83,8%
	Hayır	6	16,2%

Çalışmaya katılan 37 çocuk evi sorumlusunun %64,9'ü kadın, %35,1'i erkeklerden oluşmaktadır. Görüldüğü üzere çocuk evlerinde çocuk evi sorumlusu olarak çalışan meslek elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, en fazla yüzdelik dilime sahip cinsiyet grubunun kadınlara ait olduğu ve genel olarak genç bir nüfusa sahip oldukları ve büyük çoğunluğunun evli olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde; %67,6' sını lisans mezunu, yüksek lisans ve doktora programına devam eden/mezun olanların oranı ise %32,4'tür. Çocuk evi sorumluları ağırlıklı olarak sosyal hizmet mezunlarından oluşmakta, bunu çeşitli dallarda öğretmenlikler takip etmektedir. Psikoloji bölümü mezunu yalnızca 1 kişi yer almaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere çocuk evi sorumlularının çalıştıkları kadrolar heterojen bir dağılım göstermektedir.

Katılımcıların gelir durumlarına yönelik yapılan analiz sonuçlarından anlaşılacağı üzere, çocuk evi sorumlularının % 62,2'lik kısmının aylık gelir durumlarının giderleriyle dengede olduğu, evli olan çocuk evi sorumlularının %75'inin eşlerinin de bir işte çalıştığı ve %83,8'inin evlerine giren toplam aylık gelirin geçimlerini sağlamak konusunda yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Çocuk Evi Sorumlusu Olan Katılımcıların İş Yaşamına İlişkin Bulgular

Değişken	Sayı	Yüzde
Sorumlusu olduğunuz çocuk sayısı kaçtır?	10-11	14 37,8%
	4-5-6-9	10 27,0%
	15-20-26	13 35,1%
Sorumlu olduğunuz çocuk evi sayısının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	evet	31 86,1%
	Hayır	5 13,9%
Hizmet verdiğiniz çocukların yaşadıkları sorunlar nelerdir?	Davranış problemleri	14 37,8%
	Psikiyatrik problemler	5 13,5%
	Çocuğun ailesine yönelik sorunlar	6 16,2%
	Okula gitmek istememe	3 8,1%
	Okul başarısının düşüklüğü	5 13,5%
	Evdeki diğer çocuklara şiddet	1 2,7%
	İzinsiz eşya alma	1 2,7%
	Hiçbiri	2 5,4%
Yaptığımız görevde kendinizi yeterli buluyor musunuz?	Evet	27 73,0%
	Hayır	10 27,0%

Katılımcılardan sorumlu olduğu çocuk sayısına bakıldığında her çocuk evinde ortalama 5 çocuğun kaldığı bilgisinden hareketle çocuk evi sorumluları ortalama 2 çocuk evinden sorumlu olmaktadır. Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere çocuk evi sorumlularının %35,1'i 3 ile 5 arasında değişen sayıda evden sorumlu bulunmaktadır. Katılımcıların önemli çoğunluğu (%86,1) sorumlu olduğu çocuk evi sayısının yeterli olduğunu düşünmektedir.

Hizmet verilen çocukların yaşadıkları sorunlara ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında %37,8 oranla en fazla davranış problemleri (hırçınlık, saldırganlık, inatçılık, yalan söyleme, izinsiz başkalarının eşyalarını alma, argo konuşma, çocuk evinden izinsiz olarak ayrılma, tik-konuşma-yeme- uyku - işeme bozuklukları, tırnak yeme, parmak emme gibi) ile karşılaştığı; devamında ise okul başarısının düşüklüğünün (%13,5) geldiği görülmektedir.

Katılımcıların yaptığı görevde kendini yeterli bulanların oranı %73,0'tür. Buradan da anlaşılacağı üzere çocuk evi sorumlularının yarısından çoğu işinde kendini yeterli hissetmektedir.

Bakım Elemanlarının Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Değerler

Araştırmada bakım elemanlarına yönelik kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ile JSS İş Doyumu Ölçeğinin korelasyon analizine ilişkin bulgulara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Puanlarının İlişki Analizi (Korelasyon Analizi)

		İş do- yumu	Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarıda Düşme	
Spearman's rho	İş doyum	rho	1,000	,273**	,405**	,309**	-,294**
		P		,000	,000	,000	,000
		N	195	195	195	195	195
	Tükenmişlik	rho	,273**	1,000	,844**	,570**	,027
		P	,000		,000	,000	,707
		N	195	195	195	195	195
	Duygusal Tükenme	rho	,405**	,844**	1,000	,526**	-,326**
		P	,000	,000		,000	,000
		N	195	195	195	195	195
	Duyarsızlaşma	rho	,309**	,570**	,526**	1,000	-,494**
		P	,000	,000	,000		,000
		N	195	195	195	195	195
	Kişisel Başa- rıda Düşme	rho	-,294**	,027	-,326**	-,494**	1,000
		P	,000	,707	,000	,000	
		N	195	195	195	195	195

Yapılan Korelasyon Analizine göre; iş doyum ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($\rho=,273$ $p<0,05$); duygusal tükenme arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($\rho=,405$ $p<0,05$); duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($\rho=,309$ $p<0,05$) bulunmaktadır.

Tükenmişlik ile duygusal tükenme arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($\rho=,844$ $p<0,05$), duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($\rho=,570$ $p<0,05$) bulunmakta; duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($\rho=,526$ $p<0,05$), kişisel başarıda düşme

arasında negatif yönlü orta bir ilişki ($\rho=-,326$ $p<0,05$) bulunmakta; duyarsızlaşma ile kişisel başarıda düşme arasında negatif yönlü orta bir ilişki ($\rho=-,494$ $p<0,05$) bulunmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan bakım elemanlarına yönelik kullanılan JSS İş Doymu Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin(MTÖ) alt ölçeklerinden (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme) aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve normallik analiz değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Çocuk Evi Sorumlularının Tükenmişlik ve İş Doymu Düzeylerine İlişkin Değerler

Araştırmada çocuk evi sorumlularına yönelik kullanılan MTÖ ile JSS İş Doymu Ölçeğinin korelasyon analizine ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 6. Ölçek Puanlarının İlişki Analizi (Korelasyon Analizi)

		İş doymu	Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarıda Düşme
İş doymu	R	1	,423**	,395*	,426**	-,214
	P		,009	,016	,008	,203
	N	37	37	37	37	37
Tükenmişlik	R	,423**	1	,885**	,904**	-,239
	P	,009		,000	,000	,155
	N	37	37	37	37	37
Duygusal Tükenme	R	,395*	,885**	1	,720**	-,592**
	P	,016	,000		,000	,000
	N	37	37	37	37	37
Duyarsızlaşma	R	,426**	,904**	,720**	1	-,216
	P	,008	,000	,000		,200
	N	37	37	37	37	37
Kişisel Başarıda Noksanlık	R	-,214	-,239	-,592**	-,216	1
	P	,203	,155	,000	,200	
	N	37	37	37	37	37

Çocuk evi sorumlularına yönelik yapılan Korelasyon Analizine göre; iş doyumu ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=,423$ $p<0,05$); duygusal tükenme arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=,395$ $p<0,05$); duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=,426$ $p<0,05$) bulunmaktadır.

Tükenmişlik ile duygusal tükenme arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=,885$ $p<0,05$), duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki ($r=,426$ $p<0,05$) bulunmakta; duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki ($r=,720$ $p<0,05$), kişisel başarıda noksanlık arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki ($r=-,592$ $p<0,05$) bulunmaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan çocuk evi sorumlularına yönelik kullanılan JSS İş Doyumu Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt ölçeklerinden (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme) aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve normallik analiz değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda sayısı hızla artış gösteren çocuk evlerinde çalışan ve araştırmamızın nüfusunu oluşturan 195 bakım elemanı ile 37 çocuk evi sorumlusunun iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Koşullar aynı olsa da kişiye özgü sebeplerle bazı kişiler tükenmişlik yaşarken, bazılarının tam tersine tükenmediği görülmektedir.

Bakım elemanlarına yönelik yapılan çalışmada yaş, cinsiyet, eğitim, medeni durum, gelir durumu değişkenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte çocuk evlerindeki görev süresi, sorumlu olunan çocuk sayısı, günlük çalışma süresi, çocukların yaşadıkları sorunlar, yapılan işte kendini yeterli hissetme konularında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre görev süresi ve sorumlu olunan çocuk sayısı arttıkça iş doyumu azalmıştır. Ayrıca günlük çalışma süresinin fazla olduğunu düşünen bakım elemanlarının düşük iş doyumu ve yüksek duygusal tükenme ile duyarsızlaşma yaşadıkları saptanmıştır. Yapılan işte kendini yeterli bulmama değişkeninde ise düşük iş doyumu ve yüksek duygusal tükenme ile duyarsızlaşma ortaya çıkmıştır.

Çocuk evi sorumlularına yönelik yapılan çalışmada ise cinsiyet, eğitim ve gelir durumu değişkenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte yaş, çocuk evlerindeki görev süresi, medeni durumu, sorumlu olunan çocuk sayısı, günlük çalışma süresi, yapılan işte kendini yeterli hissetme konularında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre 33 yaş ve altında çalışanların tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarını yüksek düzeyde yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Çocuk evi sorumlularının görev sürelerine bakıldığında; 1 yılın altında çocuk evlerinde çalışanların duygusal tükenme yaşadıkları, çalışma süreleri 2 yılı geçtiğinde ise kişisel başarıda noksanlık hissini ortaya çıktığı görülmekte-

dir. Ev sorumlularının yarısından çoğunun çocuk evlerinde yeni çalışmaya başladıkları düşünüldüğünde yaşanan bu tükenmişlik hissinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sorumlu olunan çocuk sayısı arttıkça tükenmişlik düzeylerinden duyarsızlaşma boyutunun arttığı; günlük çalışma süresini fazla bulanların duygusal tükenmişlik yaşadığı; yapılan işte kendini yeterli bulmayanların ise duygusal tükenme ile kişisel başarıda noksanlık hissi yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Çocuk evlerinde korunma ve bakım altında bulunan çocukların yaşadıkları sorunların personelin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerine olan etkisi ele alındığında; hizmet sunulan çocuklarda görülen okul başarısının düşüklüğü ve öfke kontrolü sorunları personelin duygusal tükenme yaşamasına; okula gitmek istememe, ev kurallarını ihlal etme ve çocuğun ailesine yönelik sorunlar ise kişisel başarıda düşme hissinin yaşanmasına neden olmaktadır.

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılacağı üzere, çocuk evlerinde bakım altında olan çocukların yaşadıkları sorunlar personelin iş yaşamını olumsuz etkilemekte, ilgilenilen çocuk sayısının artması ve sorumluluğun fazla olması gibi etkenlerle çocukların problemleri gerektiği gibi çözüme kavuşturulamamakta, böylece tükenmişliğin duygusal tükenme ve kişisel başarıda noksanlık boyutları giderek artan ölçüde kendini göstermeye başlamaktadır.

Sonuç olarak çocuk evlerinde görevli personelin temel sosyo-demografik özelliklerinin iş doyumuna ve tükenmişlik düzeyine etkisi genel anlamda zayıf olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte çalışma hayatıyla ilgili yaşanan sorunların bakım elemanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini, çocuk evi sorumlularının ise daha çok tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aktaş, H. ve Şimşek E. (2015). Bireylerin Örgütsel Sessizlik Tutumlarında İş Doyumu ve Duygusal Tükenmişlik Algılarının Rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11 (24), 205-230.
- Atamtürk, E. (2010). Aile Mahkemeleri Uygulamalarında Yaşanan Sorunların Aile Mahkemesi Uzmanlarının Tükenmişlik Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu: Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10 (2) 69-96.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu Ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S., G. ve Bal, Ç., E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, Celal Bayar Üniversitesi, 15 (1), 131-148.

- Aydemir, P. ve Erdoğan, E. (2013). *İş Görenlerde Ücret Tatmini, İş Tatmini ve Performans Algısı*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak: Kamu-İş, 13 (2).
- Balcıoğlu, İ., Memetali, S., Rozant, R. (2008). Tükenmişlik Sendromu. *Dirim Tıp Gazetesi*, 83, 99-104.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliliğinin Araştırılması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, 22-25 Eylül (155-159). Ankara: Hacettepe Üniversitesi VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Çelebi, B. (2014). Çalışanlarda Tükenmişlik ve İş Doyumu: Alanya Devlet Hastanesi Hemşireleri Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Dinç, K. (2008). Yardım Mesleklerinde Tükenmişlik Sendromu. Dönem Projesi. Ankara.
- Eğinli, T., E. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3).
- Ergin, C. (1996). Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye Sağlık Personeli Normları. *3P Dergisi*, 4.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların İş Doyumları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12 (1), 39-52, İzmir.
- Işıkhani, V. (1993). Sosyal Hizmet Uzmanlarının İş Doyumları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Işıkhani, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Ankara: Sandal Yayınları.
- Işıkhani, V., Körükçü, Ö., Çifçi, G., E. (2007). Toplum ve Sosyal Hizmet, 18 (1).
- Işıkhani, V. (2011). *Sosyal Hizmet ve Tükenmişlikle Başa Çıkma*. Ankara.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1), 29-32.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Leiter, P., M ve Maslach, C. (1999). Six Areas of Worklife: A Model of the Organizational Context of Burnout. *Jhhsa Spring*, 472- 489.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.
- Maslach, C. ve Leiter, P., M.(b.t). Reversing Burnout Stanford Social Innovation Review (www. ssireview.com).
- Sığırı, Ü., Basım, N. (bt). İş Görenlerin İş Doyumu İle Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel Adalet İle İş Doyumu İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12 (2), 171-182.

Yetim, Ü. (bt.) Çalışma Yaşamında İş Doyumu ve İş Etiği. III. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi ve Sergisi, 77-82.

Yıldız, G. ve Özsoy, E. (2013). Çalışanların Kişilik Özelliğine Göre İş Doyumu Farklılaşır Mı?. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1).

Yılmaz, A. ve H. Dönmez, A. (2013). *İş Doyumunu Tayin Eden Bazı Psikolojik ve Demografik Değişkenler*. Türk Psikoloji Yazıları, 16 (31), 91-97.

Yücel, İ. (2012). İş Tatmini İle Tükenmişlik Duygusu Arasındaki İlişki ve Algılanan Örgütsel Desteğin Bu İlişki Üzerindeki Etkisi-Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Dergisi*, 33.

Extended Abstract

The fact that professional careers are a significant part of human life necessitates a focus on the job satisfaction and burnout subjects. As a result of the experience gained through occupations which lead to accumulation of different emotions such as happiness, sadness and anxiety each and every day, persons build their positive or negative attitudes towards their jobs mentally and emotionally. Job satisfaction describes the happiness and pleasure that one experiences through their jobs and job-related factors. The accumulation of the negative emotions leads to unhappy employees with low level job satisfaction. Burnout Syndrome arises as a results of low level job satisfaction. Burnout is a negative emotion which emerges as a consequence of professional relationships and the deterioration of these relationships. In the employment areas which require intense interaction with people especially in the service sector, job dissatisfaction associated with the high level stress and high level of burnout emerges with the increasing needs of the globalized world and novelties of the information technology. The influence of the variables of age, gender, educational background, marital status and level of income on burnout and job satisfaction of the childcare staff have been studied. Besides, meaningful discrepancies have been found out in the subjects of occupational tenure at Children Homes, the number of the children whom the care staff and the personnel in charge of Children Homes are responsible for, daily working hours, the problems that the children experience, the perception of competence that the care staff and the personnel in charge of Children Homes possess. The higher the number of the children that the care staff and the personnel in charge of Children Homes are responsible for and the longer duty the care staff, the lower the job satisfaction becomes. Moreover, it has been found out that the care staff and the personnel in charge of Children Homes, who think that they has long working hours experience low job satisfaction, high emotional exhaustion and desensitization. The feeling of incompetence is also associated with the low job satisfaction and high emotional exhaustion and desensitization. The Child protection services have been studied many times and it has been concluded that the best form of care for the children who do not have a parent is childcare service given again in a family context. The positive impact of parental care for the children in order for them to undertake a healthy development is undeniable; however, because of several reasons, parental care for children is not always available. In this regard, employing care staff in Children Homes will decrease the problems of lack of a parent to a large extent for the children who have to stay at Children Homes. In Turkey, the personnel of Children Homes, who are assigned to one Children Home and responsible for all the childcare services at most four

Children Homes, are in charge of the care staff and the financial budgets of the Children Homes. They possess a very intense work life and they spend their days mostly at the Homes that they are responsible for. Being also responsible for the following-up on daily schedules of each child under their responsibility, the social lives of these personnel may be affected negatively. Three care staff are assigned to all Children Homes and they switch their shifts every 8 hours a day. In addition to provide care for all children staying at a Children Home, the care staff are also expected to do all household chores such as cleaning and cooking for the children by themselves. As children who stay and Children Homes experienced different types of traumas in the past and are deprived of parental care, they are in need of special attention and individual care. The staff of Children Homes try to care for each and every child under their responsibility and fulfill all the requirements in order for a smooth running of the system within the Children Homes. The stress levels of a person who work under these conditions are thought to be very high. The staff of Children Homes who are likely to feel inadequate to build appropriate strategies convenient for children are of a high risk of job dissatisfaction and burnout syndrome due to their workloads and high level of stress stemming from various reasons. The Children Homes Model was first implemented in 2000. Since then, the problems of the staff of the Children Homes who take care of the children staying at Children Homes, their problems and needs directly have been neglected. When the literature is analyzed, although many studies conducted regarding the children who stay at the Children Homes can be found, there is not any scientific studies conducted regarding the job satisfaction or burnout levels of the staff of the Children Homes. This situation necessitates a scientific study which inquires the problems, job satisfaction and burnout levels of the staff of the Children Homes has been conducted Ankara where the number of the Children Homes are the highest in order to contribute to the quality functioning of the childcare services. The main issue taken as the focus of this study is about not knowing the job satisfaction and burnout levels of the staff of the Children Homes who work 24/7 when necessary so as to prepare the children for a healthy future within the capacity of Children Homes. The main aim of this study is to identify the job satisfaction and the burnout levels of the coordinators of Children Homes and the caregivers working at the Children Homes who work closely with the children who are neglected and abused by their parents, acquaintances and social environments and have to stay at Children Homes. The objectives of the study are as follow To identify the job satisfaction and burnout levels of the staff of the Children Homes with respect to sociodemographic factors such as age, gender, income, marital status, educational background To analyze whether there is an association among the job satisfaction and burnout levels, and the perceptions, emotions and opinions of the staff of the Children Homes regarding their jobs (occupational experience, the problems of the children they are responsible for, daily work load, opinions on the adequacy of their salaries, feeling competent or not) To illustrate the difficulties that the staff of Children Homes encounter during work, and identify their expectations. With this study, gender, educational background and level of income variables are found to be irrelevant to the level of burnout and job satisfaction. However, age, marital status, daily working hours, the number of the children that the care staff are responsible for, the occupational tenure of the care staff, feeling of incompetence cause meaningful differences. With respect to this, the care staff of Children Homes who are under the age of 33 highly experience emotional exhaustion and desensitization which are the subcategories of burnout.