



(UGEAD - IntJCES)

Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of
Contemporary Educational Studies

Haziran ve Aralık
Aylarında Yayımlanan
Açık Erişimli Hakemli Dergi

*Biannual
(Published in June & December)
Open Access Peer-Reviewed Journal*

Cilt 2, Sayı 1
Haziran 2016

Volume 2, Issue 1
June 2016



ISCSA_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



www.intjces.com



www.iscs-a.org

UGEAD, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kere yayımlanan Uluslararası Bilimsel Hakemli bir dergidir.

AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ

Editörden mesaj

Değerli meslektaşlarım,

Derneğimiz Eğitim Bilimleri alanındaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere yeni bir dergiyi (UGEAD) hizmetinize sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyor. Genç bir kurum olmamıza rağmen, son derece dinamik ve istekli bir ekiple yol alan derneğimizin çıkardığı bu yeni yayın organının da Eğitim Bilimlerinin farklı disiplinleri üzerinde yoğunlaşan akademisyenlerin dikkatini çekeceğine olan inancımız sonsuzdur.

Sizleri, Eğitim Bilimleri alanında üreteceğiniz yüksek kalitedeki bilimsel çalışmalarınızı, yazın taramaları, örnek olgu araştırmaları, deneysel araştırmalarınızı, kitap incelemelerinizi, vb. derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlayarak dergimize göndermeye davet ediyoruz. Ayrıca açık erişimli makalelerimizi gerek okuyarak, gerekse alıntılıyarak dergimizin gelişmesine katkı vermenizi diliyoruz. İyi çalışmalar.

IntJCES is an International Refereed Scientific Journal published biannually (in June & December) by ISCSA.

OPEN ACCESS JOURNAL

Message from the editor

Dear colleagues,

Our association is glad to invite you all to submit your educational researches in our new journal, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES). As being a young association, but having very ambitious team of academic staff, we really believe that this journal would attract intention from serious scholars working on different dimensions of educational sciences.

We invite high quality articles, review papers, case studies of theoretical, and empirical, conceptual, and experimental researches on educational sciences in a properly formatted file as per the author guidelines. We also promote researchers to use our open access articles in their researches and contribute to the development of our journal through their citations.

Kind regards.



Sayı Editörü / Editor of the Issue

Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY

Eş Editörler / Co-editors

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)
Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA
Dr. Murat KUL, Assist. Prof., Bartın University, TURKEY

Bilim Kurulu / Scientific Board

Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN
Dr. Ahmet ARSLAN, Marmara University, TURKEY
Dr. Coşkun ARSLAN, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Oktay, ASLAN, Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Selahattin AVŞAROĞLU, Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, TURKEY
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA
Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Assoc. Prof., Sakarya University, TURKEY
Dr. Ahmed BOUSSAKRA, Prof., M'sila University, ALGERIA
Dr. Bekir BULUÇ, Assoc. Prof., Ahmet Yesevi University, TURKEY
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof., Yıldız Teknik University, TURKEY
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Khadraoui Mohamed HABIB, Prof., Tunis University, TUNISIA
Dr. Safet KAPO, Prof., University of Sarajevo, BOSNIA HERZEGOVINA
Dr. Elena KOMOVA, Assoc. Prof., Russian State University, RUSSIA
Dr. Recep ÖZKAN, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY
Dr. Ibrahim SABATIN, Al-Zaytoonah Alordunia Al-Khassa University, JORDAN
Dr. Çetin SEMERCİ, Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA
Dr. Cengiz ŞENGÜL, Assoc. Prof., Atatürk University, TURKEY
Dr. Sinem TARHAN, Bartın University, TURKEY
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Fatma ÜNAL, Bartın University, TURKEY
Dr. Yasemin YAVUZER, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY

Dergi Sorumlusu / Publication Manager

Taner BOZKUŞ



International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), June, 2016

Tasarım / Design

Güngör DOĞANAY

Web Yöneticisi /Web Admin

Ali ALTUNAY

Halkla İlişkiler / Public Affairs

Sercan KURAL

Web & Email

www.intjces.com & info@intjces.com

** İsimler alfabetik sırayla dizilmiştir. / Names are listed in alphabetical order.*



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişinin İncelenmesi
Examination of the Relationship between Life Satisfaction Level and Internet Addiction of the Students in Guidance and Psychological Counseling Department
Cengiz ŞAHİN1-13
- 2- Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Türk Halk Müziği Anasanat Dalı Lisans Çizelge Programının Kapsam/Kredi Bakımından İncelemesi
Yüzüncü Yıl University State Conservatory of Turkish Music Turkish Folk Music Lesson Program Schedule Program License Coverage / Analysis Terms of Credit
S. Cem ŞAKTANLI14-23
- 3- *Cultural Competence Scale (CCS): The Study of Adaptation to Turkish, Validity and Reliability*
Çiğdem ÇAKIR, Tuba AYDIN GÜNGÖR24-36
- 4- Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde WhatsApp Kullanımı
The Use of "Whatsapp" in Teaching Arabic as Foreign Language
Gül ŞEN YAMAN37-47
- 5- İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)
The Attitudes of the Students Attending to Faculty of Islamic Sciences towards Sports (The Sample of Bartın University)
Mutlu TÜRKMEN, Yunus ABDURAHİMOĞLU, Serkan VAROL, Mustafa GÖKDAĞ
.....48-59
- 6- Lisans ve Lisansüstü Eğitimde Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesinin Yeri
The Place of Hoca Ahmet Yesevi University in Undergraduate and Graduate Education
Abdullah İŞİDAN, Halil İbrahim ŞANVERDİ 60-65
- 7- Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi
Examination of Quality of School Life in High School Students
Gökhan ARIKAN, Mediha SARI66-77
- 8- Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları
Teacher and School Metaphors of Students
Öznur TULUNAY ATEŞ78-93
- 9- Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi
Examination of Special Education Teachers' Professional Life Quality According to Demographic Features
Hasan BOZGEYİKLİ94-110



- 10-** 1960'lı Yıllarda Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminde İlkokul Düzeyinde Uygulanan Programın Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi
Examination of Practised Program for Highly Gifted Individuals Education at Primary School Level at 1960's in Respect to Various Variables
Rıdvan KARABULUT **111-123**
- 11-** TEOG Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Investigation of Perceived Social Support Level by the Students Preparing for TEOG Exam, Based on Different Variables
Öznur TULUNAY ATEŞ **124-138**
- 12-** Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Değer Algıları
University Students' Career Values Perceptions
Hasan BOZGEYİKLİ, Sümeyye DERİN, Emre TOPRAK **139-156**
- 13-** Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve Etkileri
Creative Drama as a Way of Teaching Foreign Language and Its Effects
Senem SOYER **157-163**
- 14-** Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kısa Öykünün Yeri
The Place of Short Story in Teaching Arabic as a Foreign Language
Abdulmuttalip İŞİDAN **164-169**
- 15-** *Inclusive Sport Possibilities: Educational Study on Paracanoe*
Angela MAGNANINI **170-177**
- 16-** *The Integration of ICT into Project-Based Approach to Enhance Early Literacy*
Teodora Dimitrova VALOVA **178-195**



Field : Education Psychology

Type : Research Article

Received:11.03.2015 - *Accepted*:14.05.2016

Examination of the Relationship between Life Satisfaction Level and Internet Addiction of the Students in Guidance and Psychological Counseling Department¹

Cengiz ŞAHİN

Ahi Evran University Faculty of Education, Kırşehir, TURKEY

Email: csahin@ahievran.edu.tr

Abstract

This study aims to examine the relationship between life satisfaction and Internet addiction of the students in guidance and psychological counseling departments. This descriptive research was carried out general screening model. The participants included 316 students (152 female, 164 male) at different class levels in psychological counseling and guidance departments. In the data collection process, Internet Addiction Scale and Satisfaction with Life Scale were utilized. The differences based on the variables were evaluated by using students t- test, ANOVA, LSD and Pearson Correlation Analysis. The study has determined that students' Internet addiction level is low and life satisfaction level is high. Upon evaluation of Internet addiction point as per gender, it has been found that points of men are higher than points of women and life satisfaction points of women are higher compared to men. While no significant difference has been determined between students' Internet addiction points as per class level, there is a significant difference between their life satisfaction points. Finally, a significant negative relation has been determined between students' Internet addiction levels and life satisfaction levels.

Keywords: Guidance and Psychological Counseling, Internet Addiction, Life Satisfaction, Gender

¹ This article was presented in the 5th International Science, Culture and Sport Conference, which was held in Kazakhstan from 13th to the 15th of April, 2016.



Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ile Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişinin İncelenmesi

Cengiz ŞAHİN

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir, TÜRKİYE

E-posta: csahin@ahievran.edu.tr

Öz

Bu çalışmada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin internet bağımlılığı ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalının farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 152'si kadın, 164'ü erkek olmak üzere toplam 316 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, Scheffe testi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi düşük ve yaşam doyum düzeyinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi düşük ve yaşam doyum düzeyinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre internet bağımlılık puanı değerlendirildiğinde, erkeklerin kadınlara göre puanlarının daha yüksek olduğu, yaşam doyum puanları ise kadınların erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin internet bağımlılık puanları arasında anlamlı fark saptanmazken, yaşam doyum puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Son olarak, öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, internet bağımlılığı, yaşam doyumu, cinsiyet



Introduction

Technology appeared as a product of human being's efforts to understand himself and the nature and continues to develop at an unprecedented pace. Today, we have a communication infrastructure not possessed by the humanity in the past. Cell phones, satellite televisions, personal computers and Internet environment compatible with all these provide us with huge opportunities. It is estimated that developments in technology and Internet will continue at high momentum in future.

It may be told that a series of developments which appeared in 40's are significant in terms of history of Internet. The first study enabling communication between computers which revealed the Internet was carried out by George Stibitz with IBM Model 1 in year 1940. And even an article in which the idea of web on computer was firstly mentioned was published by Vanneur Bush in year 1945 (Winston, 1998). On the other hand, concrete steps taken in relation with development of Internet base as late as on 60's and the period from establishment of the system called ARPANET on these dates to 90's provides very important forecasts today in understanding relationship between communication, technology and society (Castells, 2001). Internet bases on the computer network (ARPANET) established in year 1969 by United States of America Advanced Research Projects Agency (ARPA). Electronic mail was adapted to ARPANET in year 1972. The expression World Wide Web (www) was suggested for the first time in year 1991 by Tim Barnes Lee (Çakır et al., 2011). Appearance of WWW resulted in proliferation of internet. First experiments in Turkey was initiated in year 1990 by METU and TUBITAK and first internet connection was established in year 1992 (Şahin, Aydın and Balay, 2016; Taş ve Kestellioğlu, 2011). According to data of TUIK (2015), Internet usage rate in Turkey has attained 55,9% as of year 2015. The rate for men is 65,8% while it is 46,1% for women. Frequency of computer and Internet usage is the highest at the age group 16-24 which is 77,0% and the rate for men is 85,1% while it is 68,9% for women.

Proliferation of Internet has brought many issues with it. Internet addiction may be specified among those negative effects. Some individuals limit their Internet usage needs by time and the others don't apply such limitation and it is observed that they encounter problems in their business and social life due to excessive usage (Şahin, 2014). Internet addiction appears as physical, environmental and psychological problems. While excessive usage of muscle strength, bad posture, long time spent in front of computer without break may be counted as the physical dimension, noise, room temperature, humidity, illumination and properties of devices available in the environment are among the environmental factors. Sense of excessive work load, stress, negative work environment relations may be emphasized as the psychological risk factors (İnandı and Akyol, 2001).

Generally considering the addiction, although the first concepts coming to mind are alcohol, gambling and drug, there is an increase especially in addiction to technological devices among addiction types in 21st century (Doruk, 2007). The concept "Internet addiction" being one of those technological devices which became widespread today and whose unconscious usage results in dangerous consequences with that proliferation has become a field which should be paid attention to.

The Internet addiction concept was firstly used in year 1995 by Goldberg and then, by Young. Recently, Internet addiction started to be described with various names such as "net addiction", "Internet dependency", "Internet addiction disorder", "pathological Internet



usage”, “problematical internet usage” and “cyber disorder” (Young, 1996; Greenfield, 1999; Eichenberg and Ott, 1999; Bayraktar, 2002; Shapira et al., 2003; Bölükbaş, 2003; Işık, 2007; Tutgun, 2009; Şahin and Korkmaz, 2011; Jiang, 2014). Internet addiction was described by Goldberg (1995) as pathological compulsive disorder by using alcohol addiction diagnosis criteria; as impulse control disorder by Young (1996) by using pathological gambling criteria; as sub-dimension of behavioral addiction as a different type of technology addiction by Griffiths (1998). Young (1998) who described Internet addiction for the first time and set forth the first diagnosis criteria indicated that the closest disorder to Internet addiction which doesn't involve any substance abuse is the “pathological gambling” specified under the title of impulse control disorders in DSM IV (Hahn and Jerusalem, 2001; Arısoy, 2009). Notwithstanding that Internet addiction hasn't had any standard definition yet, Şahin and Korkmaz (2011) described Internet addiction as a concept which means that an individual uses Internet excessively and encounters various problems in individual, social and occupational terms.

In studies implemented at abroad, it is seen that connection of Internet addiction with psychological problems such as insomnia and depression (Cheung and Wong, 2011), psychological symptoms (Yen et al., 2008), social skills (Caplan, 2005), attention deficit (Yoo et al., 2004), loneliness (Morahan- Martin and Schumacher, 2003) . Studies implemented in Turkey generally aim to describe Internet usage by handling it with various concepts such as tendency to violence (Babacan Gümüş et al., 2015), depression (Şahin, 2014), self-sufficiency (Çetinkaya, 2013), shiness (Ayas, 2012), anger (Ata et al., 2011), psychiatric symptoms (Kelleci and İnal, 2010), self-respect (Turnalar-Kurtan, 2008), adolescent psychiatry (Ceyhan, 2008), social support and peer pressure (Esen, 2007), loneliness (Ayaroğlu, 2002) and social relations (Baran and Kuloğlu, 2001). As it may be seen in studies carried out in educational and social fields, generally negative effects of Internet are emphasized.

Awareness should be raised on issues which may be encountered by individuals being foundation of social structure at physical, psychological and social dimensions as well as especially, well-being and satisfaction sources of individuals should be assessed (Doğan, 2003). World Health Organization described the health as “a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (Ünal and Şahin, 2013). Witmer and Sweeney (1992) describe the well-being as “a state of being well and a life style tend to optimal health at which the body, mind and soul unite for fully functional living of an individual in a social and natural environment”.

The concept of life satisfaction suggested by Neugarten for the first time in year 1961 and being a prerequisite to ensure well-being is described as the condition or result obtained after comparing expectations of a human being with what the one possesses (Doğan, 2006). Life satisfaction being a multidimensional concept doesn't represent only the satisfaction in a single field but the satisfaction in all fields of life. Factors affecting individual's life satisfaction are being happy about daily life, finding life meaningful, adaptability in achieving goals, positive individual identity, feeling himself fine physically, economic security and social relations (Ünal and Şahin, 2013).

It may be specified based on the aforementioned assessments that internet may affect life satisfaction adversely. Fundamental problem of this study consists of whether especially, psychological counselor candidates gain awareness or not on negative effects of Internet as a matter of their occupational formation and how their life satisfaction levels are influenced of that condition.



Objective of the Study

General objective of this study is to examine the relationship between Internet addiction and life satisfaction levels of students studying in guidance and psychological counseling as per gender and class level. In direction with general objective of the study, answers have been sought for following questions:

1. How are students' Internet addiction and life satisfaction levels?
2. Do students' Internet addiction and life satisfaction levels differ as per gender and class level?
3. Is there a significant relationship between students' Internet addiction and life satisfaction levels?

Materials and Method

Study Model

This is a descriptive study in which a survey model was used. As it is known, survey models aim to indicate an existing situation as they are (Karasar, 2000). In this study aims to examine the relationship between life satisfaction and Internet addiction of the students in psychological counseling and guidance departments.

Study Group

The participants included 336 students (152 female, 164 male) at different class levels in Ahi Evran University Faculty of Education psychological counseling and guidance departments. Distributions of participants as per their class levels have been examined. In this context, 23,2% of students (77persons) are at first class, 27,7% (92 persons) at second class, 24,1% (80 persons) at third class and 25,0% (83 persons) at fourth class.

Data Collection

Data of this study have been collected by "Demographical Information Form", "Internet Addiction Scale" and "Satisfaction with Life Scale" psychometric features of measuring tools used in the study have been specified herein below.

Demographical Information Form: Information on participants in relation with their demographical characteristics such as class level, gender, they study has been obtained by personal information form.

Satisfaction with Life Scale-SWL: Satisfaction with Life Scale (SWL) developed by Diener et al.(1985) is the measuring tool used for measurement of cognitive dimension of subjective well-being. It is a measurement tool consisting of five items in total of seven point likert type. As long as the point level obtained from the scale increases, it is assumed that the individual has a high life satisfaction. For adaptation of the scale to our language, it is seen in the examination carried out by Köker (1991) that correlation coefficients of scale items with total point vary between .73 and .90 and Cronbach- Alpha reliability coefficient related to the scale is found .76. Test- retest reliability coefficient applied at three weeks interval has been determined as .85.

Internet Addiction Scale: The scale designed by Hahn and Jerusalem (2001) to determine internet addiction levels of the individuals and adapted into Turkish by Şahin and Korkmaz



(2011) was used. The original title of the scale is “Skala zur Erfassung der Internetsucht”. The scale contains 19 items and 3 factors. The first factor is “Loss of Control”; the second factor is “Tolerance Development” and the third factor is “Negative Consequences for Social Relationships”. In order to test structural validity of the scale, Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) and Bartlett test analyses were firstly performed. It was indicated that KMO= 0,919; Bartlett test value was $\chi^2= 6087,383$; $sd=171$ ($p=0,000$). It was found that the items within the scale concentrated on three factors and explained 68.095% of total variance. Confirmatory factor analyses showed that the model had an acceptable adaptation. To calculate discriminative power of items, the correlations between the scores obtained from each item and the scores obtained from the factors were calculated and it was found that each item had a significant and positive relationship with factor score. Internal consistency analyses were conducted to calculate internal consistency of the scale. Analyses showed that internal consistency coefficients of the factors varied between 0.887 and 0.926 and that internal consistency coefficient for the general of the scale was 0.858. In that study, it was also indicated that Cronbach's Alpha Coefficient was .890.

Data analysis

In order to get answers of the questions mentioned in the study aims section, arithmetic mean, standard deviation, independent sampling t test, ANOVA and Scheffe tests and r analysis were performed. For significant test, level of $p<.05$ is accepted.

Findings

In this section, findings obtained in relation with results of analysis carried out in order to determine whether Internet addiction and life satisfaction levels of students attending the research vary or not as per independent variables have been presented and assessed in tables.

Students' Internet addiction and life satisfaction levels

Findings related to students' Internet addiction and life satisfaction levels have been specified in Table 1.

Table 1. Students' Internet addiction and life satisfaction levels

Variable	N	Minimum	Maksimum	Mean	Std. Dev.	Level	
		Puan	Puan				
Internet addiction	Loss of Control	332	7,00	32,00	15,89	4,88	low
	ToleranceDevelopment	332	3,00	15,00	7,54	2,98	low
	Negative Consequences for Social Relationships	332	9,00	40,00	15,56	5,80	low
Internet addiction (Total)	332	19,00	85,00	38,99	11,92	low	
Life satisfaction	332	7,00	34,00	24,03	5,43	high	

Table 1 shows that students' Internet addiction level is low and life satisfaction level is high.



Adolescents' Internet addiction and life satisfaction levels as per class level and gender

Regarding scales used in the study, average, standard deviation and test values have been examined. Points obtained from the scales by participants basing on result of the examination have been shown in Table 1.

Table 2. Statistics related to scale point averages of students as per class level and gender

Variable	Statistics	Internet addiction				Life satisfaction				
		N	Mean	Std. Dev.	Test value *p	Scheffe	Mean	Std. Dev.	Test value *p	Scheffe
Class	1	77	38,02	12,80			24,38	4,97		
	2	92	40,02	11,88	F=-,41		23,82	5,39	F=-4,10	3-4
	3	80	38,71	10,87	p>.05		22,51	5,72	p<.01*	
	4	83	39,03	12,22			25,39	5,28		
Gender	Female	204	37,80	11,60	t=-2,30		24,86	5,28	t=-3,57	
	Male	128	40,89	12,24	p<.05*		22,71	5,42	p<.01*	

Data in Table 2 show that students' Internet addiction and life satisfaction points as per their class levels are close to each other. According to the result of analysis carried out to determine whether the difference observed is significant or not, it has been stated that difference between students' class level and Internet addiction points is not significant ($F(3-328)=-,41$; $P>.05$); difference between life satisfaction points is significant ($F(3-328)=-4,10$; $P<.01$). It is seen that the difference between the groups according to Scheffe test appears between 3rd and 4th class point averages.

Considering gender, it is seen that male students' Internet addiction point ($40,89\pm 12,24$) is higher than female students' Internet addiction point ($37,80\pm 11,60$). As the result of statistical analysis carried out, it has been determined that difference between Internet addiction points of male students and female students is significant ($t(331)=2,30$; $P<.05$). It is seen that male students' life satisfaction point ($22,71\pm 5,42$) is lower than female students' life satisfaction point ($24,86\pm 5,28$). As the result of statistical analysis carried out, it has been determined that difference between life satisfaction points of male students and female students is significant ($t(331)=3,57$; $P<.01$).

Relationship between students' Internet addiction and life satisfaction levels

Relationship between students' Internet addiction and life satisfaction points was calculated as per Pearson correlation technique and results have been presented in Table 3.

Table 3. Correlation between students' Internet addiction and life satisfaction levels

	Internet addiction	Life satisfaction
Internet addiction	1,0	-,168*
Life satisfaction		1,0

$N=332$, * $p<0.01$



As seen in Table 3, a significant negative correlation has been found between students' Internet addiction levels and life satisfaction point averages ($r=-,168$, $p<.01$). Existence of a significant negative correlation between scale points means that while point level of a dimension increases, point of the other dimension decreases.

Discussion and Conclusion

Consequently, this study aims to examine the relationship between Internet addiction and life satisfaction levels of guidance and psychological counseling students as per class and gender. The study has determined that students' Internet addiction level is low and life satisfaction level is high. Upon evaluation of Internet addiction point as per gender, it has been found that points of men are higher than points of women and life satisfaction points of women are higher compared to men. While no significant difference has been determined between students' Internet addiction points as per class level, there is a significant difference between their life satisfaction points. Finally, a significant negative relation has been determined between students' Internet addiction levels and life satisfaction levels.

The study has determined that students' Internet addiction level is low and life satisfaction level is high. According to researches carried out in various communities on Internet addiction, it is possible to come across with various researches specifying that number of Internet addicted individuals is quite low (Şahin and Ercan, 2011; Saville et al., 2010; Ceyhan, Ceyhan and Gürcan, 2007; Özcan and Buzlu, 2005). In similar studies implemented, it has been observed that majority of individuals has a very low Internet addiction (Şahin, Aydın and Balay, 2016; Niesing, 2001; Hahn and Jerusalem, 2001). It is seen that findings of the study match up with the literature.

It has been determined in the study that students' life satisfaction levels are high. It is an expected condition that students who are enrolled to the department they wish and has no employment issues have higher life satisfaction. This finding is consistent with finding of the study showing similarity (Gündoğar et al., 2007). It has been observed that life satisfaction of university students who stated that they selected their department to practice the profession they wish is higher than students who chose their department to not remain uncovered.

Upon evaluation of Internet addiction point as per gender, it has been found that points of men are higher compared to women. This finding may be construed as a risk factor for male gender in terms of Internet addiction. Majority of studies carried out have reached the conclusion that computer and Internet usage is higher for men at all age groups (TÜİK, 2015; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Chou, Condrón and Belland, 2005). In the literature, it has been determined that addiction levels of male students are higher than addiction levels of female students (Üneri and Tanıdır, 2011; Yılmaz, 2010; Durak, Batıgün and Hasta, 2010; Jang, Hwang and Choi, 2008; Ceyhan and Ceyhan, 2007). In another study carried out by Hahn and Jerusalem (2001), it has been revealed that men use Internet more than women, however, women's Internet usage increases by years. Şahin (2011b) has determined in his study examining Internet addiction levels of individuals at various age groups that men's Internet addiction levels are higher compared to women. According to research of TUIK (2015), it has been noted that women's Internet usage rate remains behind men at all age groups in Turkey. However, there are also studies showing that no difference is available between gender and Internet addiction (Kim et al., 2006).



Upon evaluation of students' life satisfaction points as per gender, the study has found that women's points are higher than men's points. This finding (Kubilay Özel, 2015; Çetinkaya, 2013; Alaçam, 2012; Aslan, 2011; Üçkardeş, 2010; Esen, 2010; Günüç, 2009; Cenkseven and Akbaş, 2007; Tuzgöl Dost, 2007; Keser, 2005; Özdevioğlu, 2003; Bayraktar, 2001) is in parallel with findings of the study. The study carried out by Karimi (2009) has stated that life satisfaction of women is lower. Majority of studies carried out indicates that there is no relationship between life satisfaction and gender (Hampton and Marshall, 2000; Hintikka, 2001; Katja et al., 2002).

No significant difference has been found between points of students at both scale type as per class level. It is seen that Internet addiction level doesn't vary too much among age groups of university students (Çavuş and Göktaş, 2006). There are also some studies coming to the conclusion that there is no significant difference between Internet addiction and age (Üçkardeş, 2010; Alaçam, 2012). It is seen that these findings match up with findings of the study. Absence of a significant difference between life satisfaction points as per class level may be attributed to similar life styles of university students.

Study has revealed that there is a significant negative relationship between Internet addiction and life satisfaction points. This finding may be construed as that students' life satisfaction levels decrease while Internet addiction levels increase and that addiction levels decrease while life satisfaction levels increase. Life satisfaction levels of students who are able to look to the future optimistically are higher than those who believe that some of their expectations will come true in future (Tuzgöl Dost, 2007). Life satisfaction of university students increases if their level of positive thinking about future increases.

An important restriction of this study is that the research group consists of guidance and psychological counseling students studying in a state university. Therefore, obtained results may be generalized to groups having similar characteristics. Larger researches are needed to generalize. An important characteristic of this study is that it was carried out on guidance and psychological counseling students studying in the Faculty of Education.

REFERENCES

- Alaçam, H. (2012). Denizli bölgesi üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığı ve yetişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkisi. *Uzmanlık Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Denizli.
- Aslan, S. (2011). Akademisyenlerde internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ata, E.E., Akpınar, Ş., Kelleci, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(4), 473-480.
- Ayaroğlu, N.S. (2002). *The relationship between internet use and loneliness of university students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Ayas, T. (2012). The relationship between Internet and computer game addiction level and shyness among high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 632-636.
- Babacan Gümüş, A., Şıpkın, S., Tuna, A., Keskin, G. (2015). Üniversite öğrencilerini problemlili internet kullanımı, şiddet eğilimi ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(6), 460-467.
- Baran, A.G.; Kuloğlu, C. (2001). İnternet kafelerdeki internet kullanımı ve sanal-sosyal ilişkiler: Ankara örneği. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu*. Ankara: Kültür Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Derneği. 77 – 84.
- Bayraktar, F. (2001). İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü. *Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of communication*, 55(4), 721-736.
- Castells, M. (2001). *The Rise of Network Society*, 2nd edn. Oxford: Blackwell.
- Cenkseven, F., Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 43-65.
- Ceyhan E. (2008). Ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15, 109-116.
- Ceyhan E, Ceyhan A.A. (2007). An investigation of problematic internet usage behaviors on Turkish university students. *The Proceedings of 7. International Educational Technology Conference*. Near East University-North Cyprus. 115-120.
- Ceyhan E., Ceyhan A., Gürcan A. (2007). The validity and reliability of the problematic internet usage scale. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 7(1), 411-416.
- Cheung, L. M., & Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: an exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research*, 20(2), 311-317.
- Chou, C., Condron, L., Belland, J. C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Cakır, O., Ayas, T., Horzum, M.B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 95-117.
- Çavuş, H. & Göktaş, İ. (2006). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları. *Yüzcüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 56-78.
- Çetinkaya, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, A. (2013). İnternet bağımlılığı yaygınlığı. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



- Doğan, T. (2003). İyilik halini değerlendirme ölçeği'ni Türk toplumuna uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik. *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. 9-11 Temmuz 2003. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Doğan, T. (2006). Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 120–129.
- Doruk, D. (2007). Öğrenme isteksizliğinin internet kullanımıyla ilişkilendirilmesi (Ergen boyutunda). *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durak Batıgün, A., Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11, 213-219.
- Esen, E. (2010). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Esen Kıran, B. (2007). Akran baskısı ve algılanan sosyal destek değişkenlerine göre ergenlerde internet bağımlılığının yordanması. *I. Uluslararası Bağımlılık Kongresi*, İstanbul.
- Gündoğar D., Gül S., Uskun E., Demirci S., Keçeci D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yormayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Günüç, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Hahn, A., Jerusalem, M. (2001). Internetsucht: Reliabilität und validität in der online-Forschung. Online: http://psilab.educat.hu-berlin.de/ssi/publikationen/internetsucht_onlineforschung_2001b.pdf [accessed 15.04.2011].
- Hampton, N. Z., Marshall, A. (2000). Culture, gender, self-efficacy and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injures. *Journal of Rehabilitation*, 66 (3): 21-29.
- Hintikka, J. (2001). Religious attendance and life satisfaction in the Finnish general population. *Journal of Psychology and Theology*, 29 (2), 158-164.
- İnandı, T., Akyol, Đ. (2001). Bilgisayar Kullanımı ile İlgili Sağlık Sorunları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(3),
- Jang, K.S. Hwang, S.Y., Choi, J.Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among Korean adolescents. *Journal of School Health*, 78(3), 168-171.
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T., Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent' subjective wellbeing, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72 (6), 243-250.
- Kelleci, M. (2008). The effects of internet use, cell phones and computer games on mental health of children and adolescents. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(3), 253-256.
- Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi, Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 7 (4), 77-81.
- Khasawneh, O.M., Al-Awidi, H.M. (2008). The effect of home computer use on Jordanian children: A parental perspective. *J. Educational Computing Research*. 39(3), 267-284.



- Karimi, L. (2009). Do Female and Male Employees in İran Experience Similar Work-Family Interference, Job and Life Satisfaction, *Journal of Family*, 30 (1), 124-142.
- Kırşehir MEM. (2012). 2010-2011 öğretim yılı milli eğitim istatistikleri. <http://www.arge40.com/upl/dokumanlar/haber/istatistik/index.html> [accessed 07.02.2012].
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M.E., Yeun, E.J., Choi, S.Y., Seo, J.K., Nam, B.W. (2006). Internet addiction Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*. 43(2), 185–192.
- Kubilay Özel, N. (2015). İş doyum ve yaşam doyum arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından incelenmesi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Türk Hava Kurumu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Morahan-Martina, J., Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29.
- Musch, J. (2000): Die Geschichte des Netzes: Ein historischer Abriss; in: Batinic, B. (Hg.): Internet für Psychologen; Göttingen: Hogrefe Verlag, <http://www.psychologie.uni-bonn.de/sozial/staff/musch/history.htm> [accessed 15.04.2011].
- Niesing, A. (2001). Zusammenhang des Persönlichkeitsmerkmals Impulsivität und Internetsucht. Diplomarbeit. Institut für Pädagogische und Gesundheitspsychologie. Humboldt-Universität zu Berlin. Online: http://psilab.educat.hu-berlin.de/ssi/publikationen/Diplomarbeit_Niesing_Internet-sucht_20001201.pdf[accessed 15.04.2011].
- Özcan, N.K., Buzlu, S. (2005). Problemlü internet kullanımını belirlemede yardımcı bir araç: “internette bilişsel durum ölçeği”nin üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenilirliği. *Bağımlılık Dergisi*, 6(1), 19-26.
- Özdevecioğlu, M. (2003). İş Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *11. Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Afyon.
- Saville, K.B., Gisbert, A., Kopp, J. and Telesco, C. (2010). Internet addiction and delay discounting in college students. *The Psychological Record*, 60, 273–286.
- Şahin, C., Korkmaz, Ö. (2011a). İnternet bağımlılığı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 101-115.
- Şahin, C. (2011b). An analysis of internet addiction levels of individuals according to various variables. *TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology*, www.tojet.net, 10 (4), 60-66.
- Şahin, C., Ercan, L. (2011). Psikolojik danışman adaylarının ve psikolojik danışmanların internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Türk PDR Derneği, (03-05 Ekim 2011), İzmir.
- Şahin, C., (2014). An Analysis of the Relationship between Internet Addiction and Depression Levels of High School Students. *Participatory Educational Research (PER)*, 1(2), 53-67.
- Şahin, C., Aydın, D., Balay, R. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet kullanımı ile internet bağımlılıklarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 483-499.



Taş, İ.E., Kestellioğlu, G. (2011). Halkla ilişkilerde internetin yeri ve önemi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11,73-92.

TÜİK, (2015). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> (accessed March 2016).

Turnalar Kurtaran, G. (2008). İnternet bağımlılığını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.

Ünal, A.Ö., Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*. 2 (3), 46-63.

Üneri, Ö. Ş., Tanıdır, C. (2011). Bir grup lise öğrencisinde internet bağımlılığı değerlendirmesi: Kesitsel bir çalışma. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*.24, 265-272.

Üçkardeş, E.A. (2010). Mersin üniversitesi öğrencileri arasında internet bağımlılığının değerlendirilmesi, *Uzmanlık Tezi*, Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi, Mersin.

Winston, B. (1998). *Media Technology and Society: A History: From the Telegraph to the Internet*. London and New York: Routledge.

Witmer J.M., Sweeney T.J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. *Journal of Counseling and Development*, 71, 140–148.

Yılmaz, B.M. (2010). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 617-622.

Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, S. H., Chung, W. L., & Chen, C. C. (2008). Psychiatric symptoms in adolescents with Internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 62(1), 9-16.

Yoo, H. J., Cho, S. C., Ha, J., Yune, S. K., Kim, S. J., Hwang, J., & Lyoo, I. K. (2004). Attention deficit hyperactivity symptoms and internet addiction. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 58(5), 487-494.



Field : Music Education

Type : Research Article

Received:11.03.2016 - *Accepted*:13.05.2016

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Türk Halk Müziği Anasanat Dalı Lisans Çizelge Programının Kapsam/Kredi Bakımından İncelemesi¹

S. Cem ŞAKTANLI

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuvarı, Van, TÜRKİYE

E- posta: saktanli@yyu.edu.tr

Öz

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı 2013 yılında kurulmuş ve bünyesinde “Geleneksel Türk Müziği ile Türk Halk Oyunları Bölümleri” açılmıştır. 2015/2016 Eğitim öğretim yılında Geleneksel Türk Müziği Bölümü Türk Halk Müziği Anasanat Dalına öğrenci olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Türk Halk Müziği ASD çizelge programı 4 yıl 8 dönemde toplam 126 ulusal, 240 AKTS kredisinden oluşmuştur. Bu kredilerin dağılımı ise YOK’un 5 (I) dersleri, temel müzik eğitimi, Türk halk müziği, Türk sanat müziği, çoksesli Türk ve çoksesli batı müziği ile halk oyunları alanlarını kapsayacak biçimdedir. Buna göre eğitim dönemlerine göre krediler 1.yıl I. Dönemde 16 ulusal 30 AKTS, 1.yıl II. Dönemde 16 ulusal 30 AKTS, 2.yıl III. Dönemde 17 ulusal 30 AKTS, 2.yıl IV. Dönemde 17 ulusal 30 AKTS, 3.yıl V. Dönemde 17 ulusal 30 AKTS, 3.yıl VI. Dönemde 17 ulusal 30 AKTS, 4.yıl VII. Dönemde 15 ulusal 30 AKTS, 4.yıl VIII. Dönemde 15 ulusal 30 AKTS biçiminde dağıtılmıştır. Türk Halk Müziği ASD çizelge programının ulusal ve AKTS kredilerinin dağılımı bakımından Türk halk müziği alanı ağırlıklı olmakla beraber diğer “temel müzik eğitimi, Türk halk müziği, Türk sanat müziği, çoksesli Türk ve çoksesli batı müziği ile halk oyunları” alanlarını kapsayacak şekilde oluşturulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Konservatuar, müzik, halk müziği, çizelge program

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan’da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Yüzüncü Yil University State Conservatory of Turkish Music Turkish Folk Music Lesson Program Schedule Program License Coverage / Analysis Terms of Credit

S. Cem SAKTANLI

Yuzuncu Yil University, State Conservatory of Turkish Music, Van, TURKEY

E- mail: saktanli@yyu.edu.tr

Abstract

The Yuzuncu Yil University Turkish Music State Conservatory, founded in 2013, and with the "Turkish Folk Dance Department of Traditional Turkish Music" was opened. 2015/2016 Department of Traditional Turkish Music in Education Art Department faculty began to Turkish Folk Music student staking educational activities. Turkish Folk Music ASD spread sheet program 4 year period, a total of 8 126 national, is composed of 240 ECTS credits. It does not have the break down of these credits 5 (I) course, basic music education, Turkish folk music, Turkish classical music, polyphonic is to cover the area and Turkish folk dance sand polyphonic western music. Accordingly, the training period 1st Year First Semester in 16 national 30 ECTS credits, 1st year II. Period 16 national and 30 ECTS, 2nd year III. Period 17 national 30 ECTS Year 2 IV. Period 17 national 30 ECTS 3rd year in 17 national V. Period 30 ECTS, 3rd year VI. Period 17 national 30 ECTS, 4th year VII. 15, national 30 ECTS Period, 4th year VIII. 15 are distributed in the form of national 30 ECTS Period. Turkish Folk Music ASD spread sheet program of national and ECTS credits of distribution other but respect is mainly Turkish folk music field "basic music education, Turkish folk music, Turkish music is polyphonic with Turkey and polyphonic western music, folk dances" field has been show into be created to cover.

Keywords: Conservatory, music, folk music, spread sheet program



Giriş

Halk Müziği “Halkın estetik eğilimini yansıtan, bir yandan halkın yarattığı, öte yandan sevgi ile benimsediği, çoğunlukla dinlediği müzik” biçiminde tanımlanmıştır (Özbek;1998.Akt. Yücel.2011:2) Osmanlı’da birinci Tanzimat ile başlayan batılılaşma hareketleri müzik alanında da kendini hissettirmiş eğitim faaliyetleri bu yönde gerçekleşmiştir. Mızıkai Hümayun, 1826’da Yeniçeri Ocağı’nın kaldırılmasından sonra, mehterhanenin yerine, Avrupa’daki askerî bandolara benzer türde kurulmuş bir bando görünümündeydi. 1916 yılında “Darülelhan” “Nağmeler evi” ismi altında kurulan müzik okulunun programı hem Türk hem de Batı müziği eğitimi kapsamaktaydı (Akgül v.d.,2009:110). Bu gün bu kurum İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ismiyle batı müziği ağırlıklı eğitim vermektedir. Bu kurumun dışında 1975 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı kuruluncaya kadar programında Türk Müziği’ni kapsayan başka bir devlet okulu olmadığı söylenebilir.

Bugün Türkiye’de Türk müziği eğitimi Konservatuvarlar, Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde gerçekleşmektedir. Değişik program isimleriyle, Türk Halk müziği eğitimi gerçekleştirilmektedir.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı yılında kurulmuş, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Geleneksel Türk Müziği Bölümü, Türk Halk Müziği Ana Sanat Dalına öğrenci olarak eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. YYU TMDK’nın amaçları kısaca; Türk Halk Müziği alanında uzman, icracı, eğitimci, kendi halk müzik kültürünü tanıyan, onun gelişmesi için çalışan; bununla birlikte diğer müzik sanatı türleri ile dünya müziklerini bilen/tanıyan ve uygulayabilen sanatçılar/müzik adamları yetiştirmektir.

Bilene göre program; Eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli öğrenme yaşantılarının tümü biçiminde tanımlanmaktadır (Bilen,1975).

Bu tanımdan hareketle yukarıda eğitim amaçları belirlenmiş Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Geleneksel Türk Müziği Bölümü, Türk Halk Müziği ASD Çizelge Programı incelenmesi ışığında sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Geleneksel Türk Müziği Bölümü, Türk Halk Müziği ASD Çizelge Programı dönemlik ve 4 yıllık olmak üzere iki biçimde incelenmiş, derslerin alanlara göre sınıflandırılması yapılmış bu sınıflandırma ışığında derslerin frekans yüzde dağılımları belirlenmiştir.

Çizelge programda yer alan derslerin kredilerinin incelenmesinde Teorik ve uygulama kredileri bir ayırım yapılmamıştır.



YYU
Türk Müziği Devlet Konservatuarı
Geleneksel Türk Müziği Bölümü
Türk Halk Müziği Anasanat Dalı Ders Çizelgesi

Birinci Dönem					İkinci Dönem						
Dersin Kodu	Dersin Adı	Teorik	Pratik	Ulusal Kred	AKTS	Dersin Kodu	Dersin Adı	Teorik	Pratik	Ulusal Kred	AKTS
UNVIT001	Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi-I	2		2	2	UNVIT002	Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi-II	2		2	2
UNVTD003	Türk Dili- I	2		2	2	UNVTD004	Türk Dili- II	2		2	2
UNVYD003	Yabancı Dil- I	2		2	2	UNVYD006	Yabancı Dil- II	2		2	2
KONHM101	Temel Müzik Kuramları-Okuma-Yazma- I	2	2	3	6	KONHM102	Temel Müzik Kuramları-Okuma-Yazma- II	2	2	3	6
KONHM103	Temel Hareket Eğitimi	2		2	4	KONHM104	Halk Bilimi	2		2	2
KONHM105	Meslek Çalgısı I	1		1	6	KONHM106	Batı Müzik Tarihi II	2		2	6
KONHM107	Batı Müzik Tarihi I	2		2	6	KONHM108	Meslek Çalgısı II	1		1	6
KONSC101	Seçmeli	2		2	2	KONHM110	Halk Müziği Repertuar I	1	2	2	4
	TOPLAM	15	2	16	30		TOPLAM	14	4	16	30

Üçüncü Dönem					Dördüncü Dönem						
Dersin Kodu	Dersin Adı	Teorik	Pratik	Ulusal Kred	AKTS	Dersin Kodu	Dersin Adı	Teorik	Pratik	Ulusal Kred	AKTS
UNVBG001	Bilgisayar-I	1	2	2	2	UNVBG002	Bilgisayar-II	1	2	2	2
KONHM201	Meslek Sazı III	1		1	6	KONHM202	Meslek Sazı IV	1		1	6
KONHM203	Makamsal Müzik Kuramları Okuma-Yazma I	2	2	3	6	KONHM204	Makamsal Müzik Kuramları Okuma-Yazma II	2	2	3	6
KONHM205	Piyano I	1		1	2	KONHM206	Piyano II	1		1	2
KONHM207	Dünya Müzik Kültürleri I	2		2	2	KONHM208	Dünya Müzik Kültürleri II	2		2	2
KONSC201	Seçmeli	2		2	2	KONSC202	Seçmeli	2		2	2
KONHM209	Türk Müzik Tarihi I	2		2	4	KONHM210	Türk Müzik Tarihi II	2		2	4
KONHM211	Halk Müziği Repertuar II	1	2	2	4	KONHM212	Halk Müziği Repertuar III	1	2	2	4
KONHM213	Usul Bilgisi I	1	2	2	2	KONHM214	Usul Bilgisi II	1	2	2	2
	TOPLAM	13	8	17	30		TOPLAM	13	8	17	30



Bulgular ve Yorum

Türk Halk Müziği ASD Çizelge Programının Dönemlik Ders Alan Dağılımları

Tablo 1. Türk Halk Müziği ASD I.Sınıf 1. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YÖK 5İ Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi-I	2	Meslek Çalgısı I	1			T.M.K-O-Y- I	2+2	Temel Hareket Eğitimi	2	
Türk Dili- I	2							Batı Müzik Tarihi I	2	
Yabancı Dil- I	2							Seçmeli	2	
Toplam	6	1	0	4	6	17				
%	%35	%6	%0	%25	%35	%100				

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD birinci sınıf birinci döneminde toplam ders kredileri 17'dir. Bu kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; %35'i (6 kredi) Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi I, Türk Dili I, Yabancı Dil I YÖK 5i dersleri; yine % 35 (6 kredi) Temel hareket eğitimi, Batı Müzik Tarihi I ve Alan Seçmelisi; %25 (4 kredi) Temel Müzik Kuramları Okuma-Yazma I dersi ile Genel Müzik Teorisi; Meslek Çalgısı I %6 (1 kredi) olarak THM alanlarına dağıtılmıştır. Bu dönemde Türk Sanat Müziği alanına yönelik bir ders bulunmadığı görülmektedir.

Buna göre Türk Halk Müziği ASD birinci sınıf birinci dönem de YÖK 5i dersleri ile Müzik Kültürü alanına ağırlıklı dağıtıldığı söylenebilir.

Tablo 2. Türk Halk Müziği ASD I.Sınıf 2. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YÖK 5İ Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi-II	2	Meslek Çalgısı II	1			T.M.K-O-Y- II	4	Batı Müzik Tarihi I	2	
Türk Dili- II	2	Halk Müziği Repertuar	3					Halk Bilimi	2	
Yabancı Dil- II	2									
Toplam	6	4	0	4	4	18				
%	%34	%22	%0	%22	%22	%100				

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD birinci sınıf ikinci döneminde toplam ders kredileri 18'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; %34'u (6 kredi) Atatürk İlkeleri İnkılap Tarihi II, Türk Dili II, Yabancı Dil II YÖK 5i dersleri; % 22'si (4 kredi) Batı Müzik Tarihi II ve Halk Bilimi Müzik Kültürü; %22'si (4 kredi) Temel Müzik Kuramları Okuma-Yazma II dersi ile Genel Müzik Teorisi; %22'si (4 kredi) Meslek Çalgısı II, Halk Müziği Repertuar olarak THM alanlarına dağıtılmıştır. Bu dönemde de Türk Sanat Müziği alanına yönelik bir ders görülmektedir. Buna göre Türk Halk Müziği ASD birinci sınıf ikinci dönem de YÖK 5i derslerinin aynı kredi sayısı ile devam ettiği ve programın



ağırlıklı alanı olduğu, Halk Müziği alanına yönelik derslerin ve kredilerinin arttığı, Genel Müzik Teorisi ile Müzik Kültürü alanlarının eşit ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Türk Halk Müziği ASD II. Sınıf 3. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YOK 5İ Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
Bilgisayar I	3	Meslek Çalgısı III	1	Usul Bilgisi I	3	Piyano I	1	Seçmeli	2	
		Halk Müziği	3					Dünya Müzik	2	
		Repertuar II						Kültürleri I		
		Makamsal	4							
		Müzik Kuramları								
		I								
		Türk Müzik	2							
		Tarihi I								
Toplam	3		10		3		1		4	21
%	%14		%48		%14		%5		%19	%100

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD ikinci sınıf üçüncü döneminde toplam ders kredileri 21'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; %48'i (10 kredi) Meslek Çalgısı III, Halk Müziği Repertuar II, Makamsal Müzik Kuramları I ve Türk Halk Müzik Tarihi THM; % 19'u (4 kredi) Seçmeli ve Dünya Müzik Kültürleri I Müzik Kültürü; %14'ü (3 kredi) Bilgisayar I YÖK 5i dersi; %14'ü (3 kredi) Usul Bilgisi I TSM; %5'i (1 kredi) PiyanoI dersi ile Genel Müzik Teorisi alanlarına dağıtılmıştır.

Buna göre Türk Halk Müziği ASD ikinci sınıf üçüncü dönemde Halk Müziği alanına yönelik derslerin belirgin bir biçimde arttığı, Türk Sanat Müziği alanına yönelik ders konulduğu YOK 5i derslerinin ağırlığının ise azaldığı söylenebilir.

Tablo 4. Türk Halk Müziği ASD II.Sınıf4. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YOK 5İ Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
Bilgisayar II	3	Meslek Çalgısı IV	1	Usul Bilgisi II	3	Piyano II	1	Seçmeli	2	
		Halk Müziği	3					Dünya Müzik	2	
		Repertuar III						Kültürleri II		
		Makamsal	4							
		Müzik Kuramları								
		II								
		Türk Müzik	2							
		Tarihi II								
Toplam	3		10		3		1		4	21
%	%14		%52		%16		%5		%11	%100

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD ikinci sınıf dördüncü döneminde toplam ders kredileri 21'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; %52'i (10 kredi) Meslek Çalgısı IV, Halk Müziği Repertuar III, Makamsal Müzik Kuramları II ve Türk Müzik Tarihi II THM; %16'sı (3 kredi) Usul Bilgisi II TSM; %14'ü (3 kredi) Bilgisayar II YÖK 5i dersi; % 11'i (4 kredi) Seçmeli ve Dünya Müzik Kültürleri II Müzik Kültürü; %5'i (1 kredi) Piyano II dersi ile Genel Müzik Teorisi alanlarına dağıtılmıştır. Buna göre Türk Halk Müziği



ASD ikinci sınıf dördüncü dönemde Halk Müziği alanına yönelik derslerinin programa oranının yaridan fazla ağırlık kazandığı, Türk Sanat Müziği alanına yönelik ders konulduğu YOK 5i derslerinin ağırlığının ise azaldığı söylenebilir.

Tablo 5. Türk Halk Müziği ASD III.Sınıf5. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YOK 5i Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
		Meslek Çalgısı V	1			Piyano III	1	Seçmeli	2	
		Halk Müziği	3			Koro I	3	Müzik	2	
		Repertuar IV						Teknolojiler I		
								Çalgı	2	
		Makamsal	4					Bakım		
		Müzik Kuramları III						Onarım I		
		Birlikte Çalma I	3							
Toplam			11				4		6	21
%	%		%52		%		%19		%29	%100

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD üçüncü sınıf beşinci döneminde toplam ders kredileri 21'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; %52'i (11 kredi) Meslek Çalgısı V, Halk Müziği Repertuar IV, Makamsal Müzik Kuramları III ve Birlikte Çalma I THM; % 29'u (6 kredi) Seçmeli, Müzik Teknolojileri I ve Çalgı Bakım Onarım I Müzik Kültürü; %19'u (4 kredi) Piyano III ve Koro I dersleri ile Genel Müzik Teorisi alanlarına dağıtılmıştır. Bu dönemde YOK 5i ile TSM alanlarına yönelik bir ders görünmemektedir. Buna göre Türk Halk Müziği ASD üçüncü sınıf beşinci dönemde tüm derslerin müzik alanlarına yönelik olduğu bunlarında Halk Müziği alanına yönelik olarak ağırlıklı devam ettiği, YOK 5i derslerinin ise programda tamamlandığı söylenebilir.

Tablo 6. Türk Halk Müziği ASD III.Sınıf6. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YOK 5i Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KI	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
		Meslek Çalgısı VI	1			Piyano IV	1	Seçmeli	2	
		Halk Müziği	3			Koro II	3	Müzik	2	
		Repertuar V						Teknolojileri II		
								Çalgı	2	
		Makamsal	4					Bakım		
		Müzik Kuramları IV						Onarım II		
		Birlikte Çalma II	3							
Toplam			11				4		6	21
%	%		%52		%		%19		%29	%100

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD üçüncü sınıf altıncı döneminde toplam ders kredileri 21'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; %52'i (11 kredi) Meslek Çalgısı VI, Halk Müziği Repertuar V, Makamsal Müzik Kuramları IV ve Birlikte Çalma II THM; % 29'u (6 kredi) Seçmeli, Müzik Teknolojileri II ve Çalgı Bakım Onarım II Müzik Kültürü; %19'u (4 kredi) Piyano IV ve Koro II dersleri ile Genel Müzik Teorisi



alanlarına yönelik dağıtıldığı söylenebilir. Buna göre Türk Halk Müziği ASD üçüncü sınıf altıncı dönemde tüm derslerin müzik alanlarına yönelik Halk Müziği ağırlıklı olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Türk Halk Müziği ASD IV.Sınıf7. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YOK 5I Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
		Meslek Çalgısı VII	1	Türk Sanat Müziği Repertuar I	3	Batı Müziği Form Bilgisi ve Eser Analizi I	2	Seçmeli	2	
		Toplu İcra I	3			Armoni-Eşlik I	2	Seçmeli	2	
								Alan Araştırma Yöntemleri ve Bibliyografya	2	
Toplam			4		3		4		6	17
%	%		%23,5		%18		%23,5		%35	%100

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD dördüncü sınıf yedinci döneminde toplam ders kredileri 17'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; % 35'i (6 kredi) Seçmeli, Alan Araştırma Yöntemleri ve Bibliyografya Müzik Kültürü; %23,5'i (4 kredi) Meslek Çalgısı VII, Toplu İcra I THM; %23,5'i (4 kredi) Batı Müziği Form Bilgisi ve Eser Analizi I, Armoni-Eşlik I Genel Müzik Teorisi; %18'i (3 kredi) Türk Sanat Müziği Repertuar I TSM alanlarına yönelik dağıtıldığı söylenebilir. Buna göre Türk Halk Müziği ASD dördüncü sınıf yedinci dönemde THM alanına yönelik derslerin diğer alanlara yönelik derslerin oranına yakın olduğu, Müzik kültürü alanına yönelik derslerin ağırlığının arttığı söylenebilir.

Tablo 8. Türk Halk Müziği ASD IV.Sınıf8. Dönem Ders alanlarına yönelik kredi dağılımları

YOK 5I Dersleri		THM Alan Dersleri		TSM Alan Dersleri		Genel Müzik Teorisi		Müzik Kültürü		Tplm Kredi %
Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	Dersin Adı	KR	
		Meslek Çalgısı VIII	1	Türk Sanat Müziği Repertuar II	3	Armoni-Eşlik II	3	Seçmeli	2	
		Toplu İcra II	3					Seçmeli	2	
		Makamsal Müzik Form Bilgisi ve Eser Analizi	2					Bitirme Projesi	3	
Toplam			6		3		3		7	19
%	%		%31,5		%16		%16		%37	%100

Tabloda görüldüğü üzere Türk Halk Müziği ASD dördüncü sınıf sekizinci döneminde toplam ders kredileri 19'dir. Toplam kredinin alanlara ayrılmış derslere dağılımı ise; % 37'si (7 kredi) Seçmeli, Bitirme Projesi Müzik Kültürü; %31,5'i (6 kredi) Meslek Çalgısı VIII, Toplu İcra II, Makamsal Müzik Form Bilgisi ve Eser Analizi THM; %16'sı (3 kredi) Armoni-Eşlik II Genel Müzik Teorisi; %16'sı (3 kredi) Türk Sanat Müziği Repertuar II TSM alanlarına yönelik dağıtıldığı söylenebilir.



Buna göre Türk Halk Müziği ASD dördüncü sınıf sekizinci dönemde Müzik kültürü ile THM alanına yönelik dersler programın ağırlığını oluşturmaktadır denilebilir.

Türk Halk Müziği ASD Çizelge Programının Dört Yıllık Ders Alan Dağılımları

Tablo 9. Türk Halk Müziği ASD Dört Yıllık Ders Alanlarına Yönelik Kredi Dağılımları

YOK 5i Dersleri	THM Alan Dersleri	TSM Alan Dersleri	Genel Müzik Teorisi	Müzik Kültürü	Tplm
6	1	-	4	6	17
6	4	-	4	4	18
3	10	3	1	4	21
3	10	3	1	4	21
-	11	-	4	6	21
-	11	-	4	6	21
-	4	3	4	6	17
-	6	3	3	7	19
TOPLAM	18	12	25	43	155
%	%11,6	%7,7	%16,1	%27,7	%100

Tabloya göre 8 dönemlik ders kredilerinin toplamı 155 görülmektedir. Alanlara dağılımı ise; %36,8 (57 kredi) Türk Halk Müziği; %27,7 (43 kredi) Müzik Kültürü; %16,1 Genel Müzik Teorisi; %11,6 (18 kredi) YOK 5i dersleri; %7,7 Türk Sanat Müziği biçimindedir. Buna göre Türk Halk Müziği ASD 4 Yıllık lisans programı derslerinin Türk Halk Müziği ağırlıklı ve ders dağılımlarının %90'a yakınının müzik alanına yönelik olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Geleneksel Türk Müziği Bölümü Türk Halk Müziği ASD Çizelge ders programında dersler YOK5i, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Genel Müzik Teorisi ve Müzik Kültürü biçiminde yapılandırılmıştır.

THM ASD Çizelge programı dönemlik ders dağılımlarına ilişkin bulgular ışığında;

- Birinci yıl birinci dönemde derslerin YOK5i ile Müzik Kültürü alanlarına yönelik ağırlıklı olduğu, THM alanında ise Meslek Sazı I dışında başka ders olmadığı,
- Birinci yıl ikinci dönemde YOK5i derslerinin ağırlıklı olduğu, THM alanında derslerin ağırlığının ise arttığı,
- İkinci yıl üçüncü dönemde programın yarısına yakınının THM ağırlıklı olduğu,
- İkinci yıl dördüncü dönemde programın yarısından fazlasının THM ağırlıklı olduğu,
- Üçüncü yıl beşinci dönemde programın yarısından fazlasının THM ağırlıklı olduğu, Müzik Kültürü alanına yönelik derslerin ağırlığının arttığı,
- Üçüncü yıl altıncı dönemde programın yarısından fazlasının THM ağırlıklı olduğu YOK5i alanına yönelik ders olmadığı,
- Dördüncü yıl yedinci dönemde THM alanına yönelik derslerin ağırlığının azaldığı, Müzik Kültürü alanına yönelik derslerin ağırlığının arttığı, Genel Müzik Teorisi alanına yönelik derslerin ağırlığının THM ile aynı olduğu,
- Dördüncü yıl sekizinci dönemde Müzik Kültürü ile THM alanlarına yönelik derslerin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

THM ASD Çizelge programı dört yıllık ders dağılımlarına ilişkin bulgular ışığında;

- Dönemlik kredi sayılarının birbirine yakın olduğu, kredi dağılımlarının THM alanı ağırlıklı olduğu, Müzik Kültürü, Genel Müzik Teorisi Alan ağırlıklarının TSM ile



YOK5i derslerinin ağırlıklarından fazla olduğu, derslerin dağılımlarının büyük ölçüde müzik alanına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Geleneksel Türk Müziği Bölümü Türk Halk Müziği ASD Çizelge ders programının çözümlenmesi ile ulaşılan sonuçlara ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

THM ASD Çizelge programı dönemlik ders dağılımlarına ilişkin;

- Birinci yıl birinci ve ikinci dönemlerde THM alanında ders sayıları artırılması,
- İkinci yıl üçüncü ve dördüncü dönemlerde TSM alanına yönelik ders konulması,
- Üçüncü yıl beşinci ve altıncı dönemlerde programa TSM alanına yönelik derslerin eklenmesi önerilebilir.

THM ASD Çizelge programı dört yıllık ders dağılımlarına ilişkin;

- Dört yıllık toplam kredilerin dağılımlarında TSM alanına yönelik ders ve kredilerinin artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Barış, D.A., Ece, A. S. (2007) “*Cumhuriyet’ten Günümüze Toplumsal Kültürel Değişim Sürecinde Müzik Ve Müzik Eğitimi*” 38. İCANAS 10-15/09/2007 Ankara/Türkiye Müzik Kültürü ve Eğitimi I.Cilt <http://www.ayk.gov.tr/icanas38/muzik-kulturu-ve-egitimi-music-culture-and-music-education> Erişim 05/02/2016

Bilen, M. (1975). “*Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda Okutulmakta Olan Ev Yönetimi Dersinin Değerlendirilmesi*”. Ankara; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

İstanbul Teknik Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, http://www.tmdk.itu.edu.tr/tr/main/page_detail/25 (Erişim:06/03/2016)

YYU TMDK, Türk Halk Müziği ASD Çizelge Ders Programı http://www.yyu.edu.tr/bolum_dosyalari/akademik/92/duyurular/92_02072015123252235.pdf (Erişim;04/02/2016)

Yücel, H. (2011) “*Türk Halk Müziği Üzerine Bir İnceleme*” Akademik Bakış Dergisi, Sayı.26 ISSN:1694-528X Kırgızistan



Field : Education Management, Education Psychology

Type : Research Article

Received:16.03.2016 - *Accepted*:17.05.2016

Cultural Competence Scale (CCS): The Study of Adaptation to Turkish, Validity and Reliability¹

Çiğdem ÇAKIR¹, Tuba AYDIN GÜNGÖR²

¹Education Management and Supervision Department, Education Faculty, Gaziantep, Gaziantep University, Gaziantep/TURKEY **Email:** cigdemcakir1905@hotmail.com

²Science and Literature Faculty, English Literature Department, Trabzon, Avrasya University Trabzon/TURKEY, **Email:** tubaydin86@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to adapt The Cultural Competence Scale (CCS) to Turkish. Sample of the study consists of 420 university students attending Gaziantep University Education Faculty. First, the inventory was translated into Turkish and English again by five experts. By this way linguistic equivalence is verified. The factor structure of the inventory was analyzed through Confirmatory Factor Analysis (CFA). The findings of the analysis showed that factor structures of the inventory were similar with the original inventories. The internal consistency value of scale is 0,86. The test-retest reliability of the scale was found 0.91. As a result, Turkish Cultural Competency Scale is said to be reliable and valid instrument to measure cultural competencies of university students in Turkey.

Keywords: Cultural literacy, cultural competency, validity, reliability, university students

¹ This article was presented in the 5th International Science, Culture and Sport Conference, which was held in Kazakhstan from 13th to the 15th of April, 2016.



Introduction

Culture has been introduced by Tylor as a complex entirety as that by being a part of the community, human beings gain talents and customs such as knowledge, art, morality and tradition (quoted by Şişman 2007); The shared belief, value, norm and demeanor is highly made of symbols. It is taught and transferred with those symbols (language, legends, myth, ideology) by using it as a control mechanism (Şişman 2007); It is something that changes with time, experiences and conditions, and by that entirety, it is what makes the society it is (Center for Cross Cultural Education, 2007); As it is described as one of the four needed structure (the others being social, environment and economic) for a nation and society to sustain itself, *literacy* which is the ability to understand, interpret, gather up, communicate and to account different types of written sources (Hawkes, 2001); Quappen and Cantator (2005), our culture allows us to maintain our presence; emphasize that cultures and community can not be considered separately, owing to our culture, we can live and breathe. In the process of culture, literacy of individuals, who lives in the same culture, is an important phenomenon with many factors. In this context, *literacy*; which is the ability to understand, interpret, gather up, communicate and to account different types of written sources (UNESCO, 2012); Individuals who has reached and having a certain cultural level (Bruce, 2003); Is described as a cultural and social habit in the world (Sreet, 1995).

Pahl and Rowsell (2012) regarding this matter, has said that literacy is connected with our identity and tradition, and that our use of literacy takes its form at work, school, home and such. And that is why they urged that culture is one of the dimension that must be taken within literacy. With using this frame as a source, it can be shown that *cultural literacy*, is the ability of an individual's adaptation to a culture (Hirsch, 2001) and The ability to understand and value the differences and resemblances, between his culture and the other person's faith, values and traditions (Berjawi, 2010); It consist of the skill to understand a culture and acquiring ideas from it to increase sustainability (Polistina 2009). Being a culturally literate person, differently said is to adapt to a culture (Hirsch, 1987) by having the knowledge of the other culture's faith, values, norms, symbols, technology and such (Şişman, 2007). Ziesing (2005) has expressed this by saying "To understand one's reaction against any situation, one has to know the one's cultural features." Polistina (2009), says that society rests on four cultural literacy for sustainable development. Those are: Cross cultural awareness, local cultural awareness, critical reflection and thinking ability, personal skills for coping with being change agent. Furthermore Polistina (2009), argues that besides all this cultural literacy skills, culturally literate individuals argues that cultural literacy skills are also required to have the cultural competency skills in order to be accepted. Cultural competence; In multi-cultural environment, a team, a unit and provide consensus among colleagues and compliant behavior and attitude of rules that allows effective work (Cross, Bazron, Dennis ve Isaacs, 1989); The conduct, manner that reconcile institution, human relations, and enhances business efficiency in multi-cultural environment (U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration, 2001); the attitudes in cross-cultural situation, the application skills and system knowledge (Chrisman, 2007); Individuals/societies who has cultural competence can establish healthy relationships with individuals/societies, maintain their relationships, create partnerships, trade each others by understand their response, briefly they can continue their existence. To reach those sufficiency mentioned above, Mason vd. (1993) and Hanley (1999) assets that individuals passes from six stages



which is made to evaluate the efforts made in the process of cultural sufficiency. Those cultural sufficiency stages are (Mason vd. 1993 ve Hanleyi 1999):

- **Cultural subversion:** An individual/society using force to eradicate another individual/society.
- **Cultural inadequacy:** The cultural differences are not punished or supported. Cultural differences being ignored.
- **Cultural blindness:** Acting like cultural differences are insignificant or unimportant. Not paying any attention, sparing time or using a sources to understand cultural differences.
- **Cultural pre-qualification:** Knowing the cultural norms and finiteness originating from their culture when being in interaction with a different cultural group
- **Cultural proficiency:** Being in reconciliatory conduct and attitude, whilst interacting with an individual/organization from a different culture.
- **Cultural professionalism:** Respecting cultural differences; knowing how to gather information from other cultures; improving relations to establish cultural proficiency.

The qualities of an individual who has reached cultural proficiency has been gathered under “Cultural Proficiency” and put into six title, based on the work of Huskey, Deen and Parker (2010), Cross et al. (1989); American Speech-Language Hearing Association (2004); Burchum (2002); Hanley (1999).

These are 1) cultural awareness skills, 2) cultural understanding skills, 3) cultural knowledge skills, 4) cultural interaction skills, 5) cultural sensitivity skill (Huskey et al, 2010).

Cultural awareness skills: Discovering personal and cultural values, trends, prejudgments and appearances; describing the ways that shape by the culture, values, faith and behavior. Defining the resemblance and differences in culture; knowing your culture including organization culture,

Cultural understanding skills: Understanding developmental nature of cultural proficiency; describing the emerging issues and concerns when the values, faith and behavior are different from the ruling culture. Recognizing the ways that affects the participation of an organizational program and its services.

Cultural knowledge skills: Being familiar to the cultures of different masses residing within its geography; using theoretical and conceptual models to understand how the culture of other people differentiate from oneself. Defining the cultural information sources and using these sources.

Cultural interaction skills: Knowing the factors that positively affects cross-cultural communication; using the cross-cultural communication concepts and theories; manage cross-cultural conflict effectively; interacting productively; requesting help from cultural partners.

Cultural sensitivity skill: Defining the determined effects on sociological and historical on some cultural formations; defining the effects of privileges, inequality and oppression in daily conditions. Huskey and the others(2010), submits that for the consequences of all over these skills, people who have cultural competencies should display three basic behaviours as competent adults. These are:

Cultural proficiency skills: attending different settings, initiatives and programmes which are different in terms of culture, integrating cultural competencies on preparing, applying and



evaluating of programmes and services, using strategies while communicating to different cultures on the vocational settings.

In conducted literature review, it can be seen comprehensive studies on this topic in foreign literature. These are: Ponterotto (1998); Chen ve Starosta, (2000); Rew, Becker, Cookston, Khosropour ve Martinez (2003); Graf (2004); Stanhope (2005); Roberts-Walter (2007); Nieto (2008); Perng ve Watson (2012). In Turkey, there are a limited number of studies on this topic. Karaeminoğulları, Doğan and Bozkurt (2009) studied on the dimensions of the cross-cultural adaptation inventory (emotional resilience, flexibility / clarity, perceptual awareness, personal autonomy) which is developed by Kelley and Meyers.

Recently, the reasons such as unlimited communication environment, intense flow of information, through several programs causes inter-university student and academic member exchange can create not only rich in cultural diversity environments but also pose a problem of this cultural diversity with the impact of globalization. From this point of view, reducing as possible of the issues considered as the richness of cultural diversity, especially, it is considered to be particularly meaningful addressing to the cultural work in universities which is hosting individuals from different cultures. Because an individual in the college years can live uncertainties and anxiety in the process of preparing development of the next period, able to act independently, to realize their own inner strength, self-development, have a profession, the living standards of the enrichment (Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz, Gençtanırım and Arıcı, 2012) and cultural differences also added on that his anxiety may have increased even more. Taking into account all these, the purpose of this study has been identified to adapt Cultural Competence Scale (CCS) on Turkish. The adaptation of the scale on Turkish will contribute a variety of cultural activities and it is expected to gain different perspectives the situation affecting the academic achievement of students.

Method

In this chapter, process of population and sample, the adaptation of the scale, reliability and validity are described.

Population and Sample

1610 students of Gaziantep University Faculty of Education are attended to create the research's population of the study under the CCS's adaptation, the validity and reliability. Because the number of individuals in the research audience known, $t_{2pq} n = N / d^2 (N-1) + t_{2pq}^2$ formulation applied while calculating the sample size of research. (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). The result of calculation show that sample size should be at least 310 ($n = 1610(1,96)^2 0,5 \times 0,5 / 0,05^2 \times (1610-1) + (1,96)^2 0,5 \times 0,5 = 310$). The universe of samples included in the study is 420 students selected by stratified simple random sampling method, it has reached the number over the necessity number of samples. 169 of the participants were male (40.1%) and 251 were females (59.9%). The college students' age range who attended the survey is between 18-30. In addition, original scale was also applied to university students between the ages 18- 30.

Measuring Tool

Cultural Competence Scale (CCS) is used to collect quantitative data on research which is developed by Perng and Watson (2012). Before using the scale, Shoa-Jen Perng has been contacted from his address jen@teen.edu.tw, in order to get the necessary permissions to use



the scale. When improving the scale, Perng and Watson (2012) has made use of the studies of Ahmann (2002); Burchum (2002); Campinha-Bacote (2002); Jeffreys (2002); Suh (2004). Perng and Watson (2012) and made a pool of 41 article and removed 21 of those articles from the scale after conducting some analysis. In the end, they have obtained a 20 articulated scale made of 3 sub-dimensions following 6 cultural data, 2 cultural susceptibility and 12 cultural skill. The last state of the original scale was a fivefold Likert type scale with a Cronbach alpha value between 0,78 and 0,96.

When making studies on the adaptation of the scale to Turkish, the suggestions of Hambleton and Patsula (1999) has been taken into account and as a first, the forms that has been prepared in English has been translated into Turkish by a psychologist, 2 philologist and 2 domain expert. After that, these 5 translation has been brought together to form a common translation by taking the socio-economic factors into consideration. This common translation then has been translated into the original language and examined if it was consistent with original articles. In the end of the examination it has been seen that the scale's original articles has a language equivalence with the translated article from Turkish. Necessary corrections have been made by making qualitative interview with 10 university students in order to determine the intelligibility and applicability of the translation.

The scale was applied to 420 students of Gaziantep University Faculty of Education to assess the factor structure of the scale, construct validity, reliability of the scale and the affect of the distinguishing points of substances. The Turkish version of the scale was created according to the data obtained from the application.

Analysis of Datas

In this study, it was looked upon the construct validity of the validation study of Cultural Competence Scale. Confirmatory Factor Analysis(CFA) was applied for construct validity of Cultural Competence Scale. DFA was conducted to determine whether the factor structure of the scale is verified on the Turkish students or not (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci and Demirel, 2004). Under the CCS reliability study, significance of difference between average article of the lower 27% and upper 27% group were examined with using article-total correlation and the t-test in order to test the consistency of the scale items with each other by using the test-retest method in order to test the Cronbach alpha coefficient and stability (Kılıçer and Odabasi, 2010). SPSS 20 and LISREL 8,7 (Jöreskog and Sorbo, 1996) programs were used for the validity and reliability analysis of scale.

Findings

Findings Related to Reliability

In this study, reliability of CCS has been examined by calculating Cronbach alpha coefficient and reliability of test-retest coefficient. Cronbach Alpha's Internal Consistency Coefficient of CCS was found 0.86 for the whole scale. When examining at the dimensions of scale, data dimension 0.72, sensitivity dimension 0.69 and skill dimension 0.84 was found. In order to determine its reliability, the Turkish scale has been applied with a 2 week interval to 100 undergraduate students of education faculty of Gaziantep University by using test-retest method. According to the application results, the Turkish scale has a reliability coefficient of 0,91 in test-retest



Relation Between Factors of the Cultural Competency Scale

To determine whether or not the factors of the CCS's are independent from each other, The multiplying of Pearson momentum correlation has been examined. The results are given in Table 1.

Table 1: Cultural Competency Scale's Pearson correlation coefficient between factors.

	Competency	Susceptibility	Knowledge
Competency	1		
Susceptibility	,554**		
Knowledge	,532**	,516**	1

** $p < 0.01$

As seen in table 1, there is a positive and significant ($p < 0.01$) relationship between the scales sub-dimensions. This result indicates that the scale is made of independent factors.

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

In this study, the confirmatory factor analysis (CFA) has been used in order to see if the unique form's factor structure can validate on Turkish samples. Many fit indexes is used to check if the model that is being tested in CFA is sufficient For the CFA made in this study, Chi-Square Goodness, Goodness of Fit Index-GFI, Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI, Comparative Fit Index-CFI, Normed Fit Index-NFI, Relative Fit Index-AGFI, Incremental Fit Index-IFI, Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA fit indices has been examined. The coherent acceptability value for the indexes GFI, CFI, NFI, RFI, IFI and AGFI is 0,90 and the perfect coherent value is accepted as 0,95 (Marsh, Hau, Artelt, Baumert and Peschar, 2006). As for RMSEA the coherent acceptability value is 0,08 and the perfect coherent value is accepted as 0,05 (Byrne and Campbell, 1999; Browne and Cudeck, 1993). The obtained model's fit indexes from the CFA has been examined and seen that it's Chi-Square value ($X^2 = 802$, $sd=167$, $p=0,00$) has a significance. The indexes coherent values have been found as the following; RMSEA= 0,098, NFI= 0,91, CFI= 0,93, GFI= 0,87, IFI= 0,93, RFI= 0,90 and SRMR= 0,063, RMR= 0,055. These values shows that the model is fit enough. CCS is the Turkish version of the scale is 20 articles and is composed of three factors determined by alignment markers of confirmatory factor analysis and the model was found suitable in terms of theoretical and statistical analysis. The factor load for the model are shown in Figure 1.

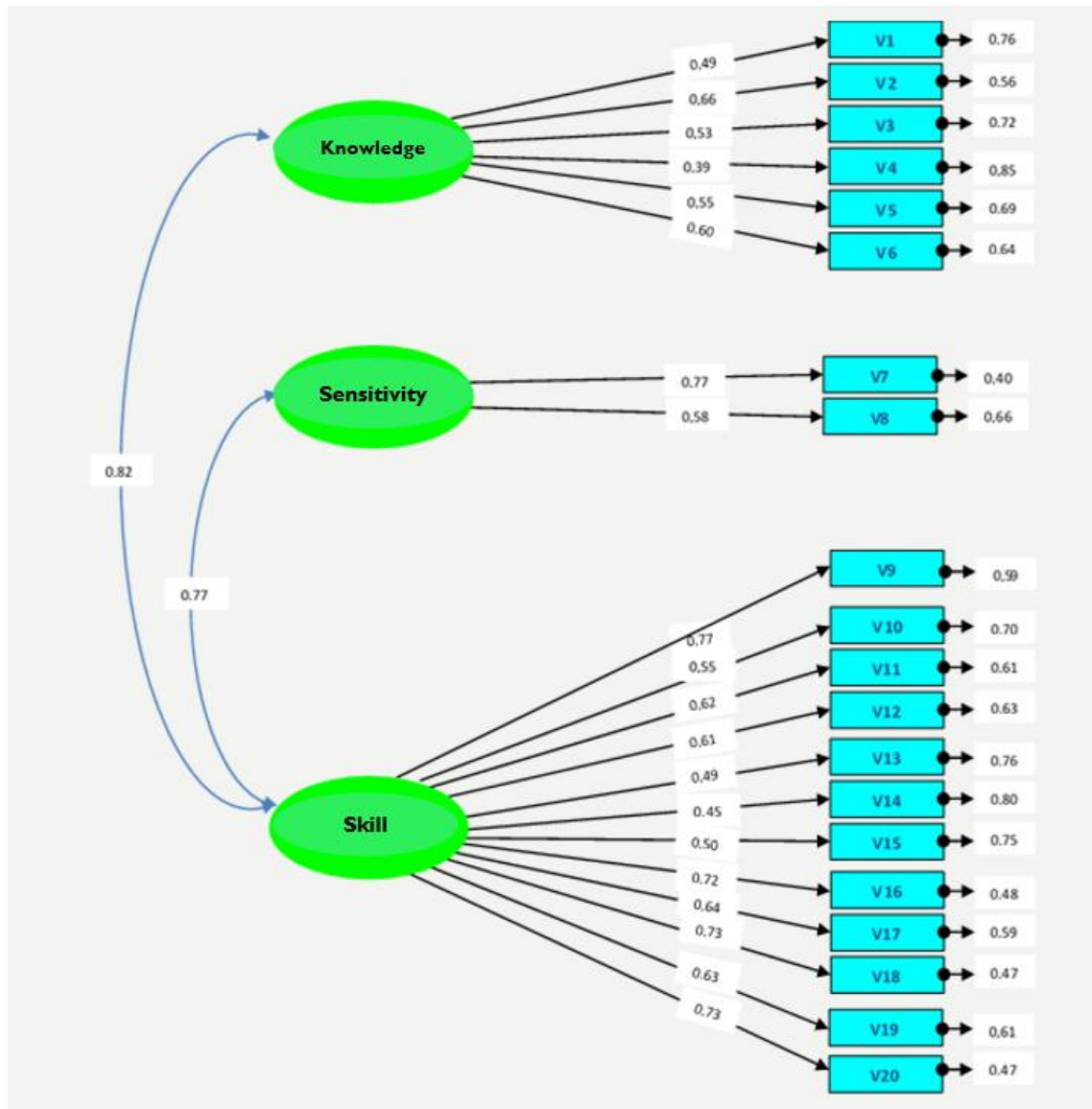


Figure 1. Diagram of Path Related to Cultural Competence Scale and Factor Loads

Article Dissociation Power

Validity work of CCS's factor analysis study of the scope, principal component analysis method and scale of the distinctive lower and upper 27% group comparisons were made to determine its validity. Discrimination power of the items which are made is calculated. Oluşturan maddelerin ayırıcılık güçleri hesaplanmıştır. While calculating the Dissociation Power of Article, first of all, the total points of each subject received are calculated and listed in descending right. The Group's 27% (113) have the supergroup, 27% (113) have formed subgroups.. whether is there the significant differences between supergroups and subgroups were tested by t-test for independent samples.

The results comparing the top and bottom groups the 27%, the slice of the participants top 27% and bottom participants 27%, their average rating that they have received from the CCS,



t value was found between 5.84 ($p < .005$) and 10.08 ($p < .005$). According to, all articles of the scale was found to be significant at the level 005 ($p < .005$). This result can be considered as an indicator of internal consistency of test (Büyüköztürk, 2004). Article Dissociation power is given in Table 2.

Table 2: Cultural Competence Scale Article Dissociation Powers (Bottom-Top Group t values)

Article No	t	Article No	t
Article 1	7,31*	Article 11	8,75*
Article 2	9,76*	Article 12	9,59*
Article 3	6,28*	Article 13	8,47*
Article 4	5,84*	Article 14	7,18*
Article 5	8,18*	Article 15	6,81*
Article 6	8,02*	Article 16	9,91*
Article 7	9,91*	Article 17	9,57*
Article 8	8,44*	Article 18	9,69*
Article 9	9,35*	Article 19	7,90*
Article 10	9,68*	Article 20	10,08*

$N = 420$ * $p = .00$ ($p < 0.05$)

Discussion and Conclusions

In this study, Cultural Competence Scale developed by Perng and Watson (2012) was adapted to Turkish to provide support to various cultural competency work. In the study university students were selected as samples. The research's sample, the envisaged sample size to scale development work should be around ten and five times (Tavşancıl, 2002) is considered adequate when thought as such.

Confirmatory factor analysis (CFA) is made to demonstrate CCS's construct validity. The three factored structure of the scale and CFA has been examined if it can be confirmed on Turkish university students or not; it is seen that the three factored model's confirmed scale's original factor structure matches the turkish version factor structure. A moderate positive and significant relationship was found between the scale factors.

If the test-retest reliability coefficient is 0.91, the envisaged reliability level is 70 (Tezbaşaran, 1996) taking those into account, it can be said that the level of reliability is sufficient. As a result of the studies, we can say that significant results has been reached in terms of CCS's validity and reliability.

Due to the scale to be short and easy to apply, it will be a great help to Turkish society towards cultural competence in researches and are expected to fill an important requirement. Limitations of this study; the sample to be at a particular age range, the sample being limited to individuals with undergraduate students, it is applied only in the university's structure. In subsequent studies, in a broader age group of the scale it would be useful to test the factor structure applied in different areas and in different occupations is thought to strengthen the scale. With the results of the different age groups and social groups of this study, different



professional groups (teachers, academics, education administrators, medical staff, etc.) are considered to be useful to use in students studying at different levels.

Conflict of Interest

The authors have not declared any conflicts of interest.

Corresponding Author

Tuba AYDIN GÜNGÖR:

Science and Literature Faculty. English Literature Department. Avrasya University Trabzon, TURKEY, Email: tubaydin86@gmail.com

REFERENCES

- Ahmann, E. (2002) Developing cultural competence in health care settings. *Pediatric Nursing*, 28, 133–137.
- American Speech-Language Hearing Association (2004). *Knowledge and skills needed by speech-language pathologists and audiologists to provide culturally and linguistically appropriate services*. [www.asha.org/docs/.../KS2004-00215.html], downloaded October 16 2012 from this website.
- Berjawi, M. (2010). *Cultural literacy in schools*. A project presented to the Faculty of The Education Department, Lebanese American University, Lebanese.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In KA Bollen ve JS Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage
- Bruce, B. C. (2003). *Literacy in the information age: Inquiries into meaning making with new technologies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Burchum, J. L. R. (2002). Cultural competence: An evolutionary perspective. *Nursing Forum*, 4(37): 5-15. DOI:10.1111/j.1744-6198.2002.tb01287.x
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2): 207-239.
- Byrne, B. M. & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of health care services: a model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13, 181–184.



Center for Cross Cultural Education (2007). *Cultural competence training for healthcare providers*. [www.cdc.gov/.../Na_Cultural_Competency], downloaded October 16 2012 from this website.

Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Presented at the Annual Meeting of national Communication Association. Seattle, WA.

Chrisman, N. J. (2007). Extending cultural competence through systems change: Academic, hospital and community partnerships. *The Journal of Transcultural Nursing*, 1(18), 68-76.

Cross, T., Bazron, B., Dennis, K. & Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care*, Washington, D. C.: Georgetown University Child Development Center.

Graf, A. (2004). Assessing intercultural training designs. *Journal of European Industrial Training*, 28(2), 3-4.

Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided an guidelines for improving test adaptation practies. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-30.

Hanley, J. H. (1999). Beyond the tip of iceberg: Five stages toward cultural competence. *Journal of Reaching Today's Youth*, 2(3), 9-12.

Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*, Victoria: Comman Ground Publishing.

Hirsch, E. D. Jr. (2001). *Cultural Literacy*, [www.projectcitizen405.com/Background/culliter.pdf] downloaded September 15 2012 from this website.

Huskey, M., Deen, M. K. Y. & Parker, L. (2010). *Cultural competencies for outreach professionals*. [www.national4-hheadquarters.gov/.../Navi...], downloaded October 16 2012 from this website.

Jeffreys, M. R. (2002). A transcultural core course in the clinical nurse specialist curriculum. *Clinical Nurse Specialist*, 16, 195–202.

Karaeminoğulları, A., Doğan, A., Bozkurt, S. (2009). Kültürlerarası adaptasyon envanteri (cross cultural adaptability inventory CCAI) üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 331-349.

Kılıçer, K., Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D., Arıcı, F. (2012). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 185-196.

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Crosscultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6, 311-360.

Mason, J. L., Benjamin, M. P. & Lewis, S.A. (1993). The cultural competence model: Implications for child and family mental health services. In C. A. Gilbert ve C. T. Nixon



(Eds.), *Families and the mental health system for children and adolescents*. 1995-1997: Vol 2, (pp. 165-191). US: SAGE Publications, Inc.

www.uk.sagepub.com/books/Book5558?seriesId=Series409vefs=1#tabview=google], downloaded October 16 2012 from this website.

Nieto, C. P. (2008). *Cultural competence and its influence on the teaching and learning of international students*. Unpublished master thesis, Graduate College of Bowling Green State University. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1209753315], downloaded October 16 2012 from this website..

Pahl, K. & Rowsell, J., (2012). *Literacy and education: The new literacy studies and teaching literacy* (2nd Ed.), US, SAGE Publications Ltd. [www.sagepub.com/upm-data/47591_Pahl_ve_Rowsell_chapter.pdf], downloaded October 18 2012 from this website.

Perng, S. J. & Watson, R. (2012). Construct validation of the nurse cultural competence scale: A hierarchy of abilities. *Journal of Clinical Nursing*. DOI:10.1111/j.1365-2702.2011.03933.x

Polistina, K. (2009). *Cultural literacy: Understanding and respect for the cultural aspects of sustainability*. [www.greenbooks.co.uk/Book/108/The-Handbook-of-Sustainability.html], downloaded October 16 2012 from this website.

Ponterotto, J. G. (1998). Development and initial score validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(4), 1002-1016.

Quappe, S. & Cantatore, G. (2005). *What is cultural awareness, anyway? How do I build it?*. [www.culturology.com/.../What%20is%20Cu...], downloaded October 22 2012 from this website.

Rew, L., Becker, H., Cookston, J., Khosropour, S. & Martinez, S. (2003). Measuring cultural awareness in nursing students. *Journal of Nursing Education*. 42, 249–257.

Roberts-Walter, P. F. (2007). *Determining the validity and reliability of the cultural awareness and beliefs inventory*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas, U. S.. [<http://hdl.handle.net/1969.1/6013>], downloaded October 20 2012 from this website.

Stanhope, V., Solomon, P., Pernell-Arnold, A., Sands, R.G. & Bourjolly, J.N. (2005). Evaluating cultural competence among behavioral health professionals. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 28(3), 225-33.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, London: Longman.

Suh, E.E. (2004). The model of cultural competence through an evolutionary concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 15, 93–102.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*, Ankara: Pegem A

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

U.S. Department of Health and Human Services, Health Resources and Services Administration (2001). *Cultural competence works: Using cultural competence to improve the quality of health care for diverse populations and add value to managed care*



arrangements. [ftp://ftp.hrsa.gov/.../cultural_competence.pdf], downloaded October 20 2012 from this website..

UNESCO, (2012). *Literacy for all*. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=5000veURL_DO=DO_TOPICveURL_SECTION=201.html], downloaded October 17 2012 from this website.

Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.

Ziesing, M. (2005). *Cultural literacy and language fluency*. [http://www.utcc.ac.th/article_research/PDF/chapter2.pdf], downloaded October 16 2012 from this website.



Cultural Competency Scale Items

1. I think I have the ability to communicate with friends from different cultures.
2. I can gather information about my friends culture with different methods.
3. I am familiar with the different behaviors of my friends due to their culture.
4. I think that the behavior of my friends in the classroom originate from their cultures and beliefs.
5. I can make a comparison between the beliefs of my friends from different cultures.
6. I can easily determine what my friends from different culture needs in terms of their own social needs
7. I can talk the differences between their faith/manner and my faith/manner with my friends.
8. I endeavour to understand the beliefs of my friends from different cultures.
9. I can use different communication skills (orally, in writing, body language, etc.) to interact with my friends from different cultures.
10. I can learn about each of my friend's cultural beliefs/attitudes.
11. When communicating with my friends from different cultures i can explain that their behavior is influenced from their culture.
12. I can explain that my friends culture has an impact on every aspect, from their faith/manner to their food types.
13. I take in consideration my friends cultural differences when setting a goal in any sorts of classroom work.
14. I can help my friends from different cultures with everything as far as i can.
15. When performing joint activities with my friends from different cultures i can adapt to their cultural norms (rules).
16. I can give my classmates information about various cultural similarities and differences.
17. I can explain that different behaviors exhibited by different individuals in daily life on the same topic are due to different cultural structure.
18. I can do guidance to my classmates on how they can communicate with my friends from different cultures.
19. I can designate a joint work and can guide my classmates and my friends from different culture in the editing stage.
20. I can show and guide on how my classmates can adapt to my friends from different culture's norm when doing a common social activity.



Field : Arabic Language Education

Type : Research Article

Recieved: 21.03.2016 - *Accepted*:19.05.2016

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde WhatsApp Kullanımı¹

Gül ŞEN YAMAN

Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Isparta, TÜRKİYE

E-posta: gulsen@sdu.edu.tr

Öz

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanmak dil öğrenme becerilerini geliştirme açısından büyük bir etkiye sahiptir. Yabancı dil eğitiminde kullanılan son eğilimlerden birisi de WhatsApp gibi sosyal ağların kullanılmasıdır. Bu durum son yıllarda özellikle yabancı dil eğitiminde çok popüler hale gelmiştir. WhatsApp kullanımı hayatımızda önemli bir role sahiptir. Aynı zamanda eğitim alanında bize yardımcı olmaktadır. WhatsApp uygulaması çeşitli özellikleri yanı sıra işbirlikçi dil öğrenimini sunmaktadır. WhatsApp (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) dört dil becerisinin de kullanılabilindiği bir sosyal ağıdır. Konuların ya da becerilerin WhatsApp yoluyla gruptaki tüm insanlara gönderilmesi daha kolay kavranmasını ve hızlı paylaşımı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde Arapça öğretiminde WhatsApp kullanımının etkililiğini incelemektir. Veri toplama aracı Süleyman Demirel Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Seçmeli Ders Arapça dersini seçen 26 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere WhatsApp uygulaması öncesinde ön test olarak vize sınavı son test olarak final sınavı uygulanmıştır. Analiz sonuçları WhatsApp kullanımının akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: WhatsApp, Arapça dil öğrenimi, sosyal network

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



The Use of "Whatsapp" in Teaching Arabic as Foreign Language

Gul SEN YAMAN

Süleyman Demirel University Faculty of Education, Isparta, TURKEY

E-Mail: gulsen@sdu.edu.tr

Abstract

Information and communication technology (ICT) is having a major impact in terms of improving the use of language skills. One of the latest trends used in foreign language education is the use of social networks such as WhatsApp. The use of social networks, especially in foreign language education has become very popular in recent years. WhatsApp plays an important role in our lives nowadays. It also helps us in the field of education. WhatsApp application offers collaborative language teaching as well as various features. WhatsApp is a social network can be used in the four language skills(reading, writing, speaking and listening). WhatsApp provides to be sent issues or skills all the people in the group and easier understanding and faster sharing. This study aimed to evaluate the effectiveness of the use of WhatsApp Arabic teaching in university students. Data collection tool was applied to 26 Süleyman Demirel University students who choose the teaching of Arabic course Elective Course in English. Students are pre-tested before the WhatsApp application midterm exam last test was applied as a final exam. The results of the analysis showed that WhatsApp has a significant effect on students academic achievement.

Keywords: WhatsApp, Arabic language learning, social network



Giriş

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin duyularının ve derse yönelik hislerinin mümkün olduğunca aktif olması; hedef dilin öğrenilmesinin daha kolay, hızlı ve kalıcı hale gelmesini sağlar. Yabancı dil öğrenme sürecinde yabancı dil öğrenen bireylerin derse aktif katılımı ve derse yönelik olumlu hissiyat geliştirmelerinin, derste gerçekleştirilecek bazı uygulamalar ve etkinliklerle mümkün olduğunu söyleyebiliriz.

Teknolojinin hızla geliştiği günümüz eğitim-öğretim ortamlarında geleneksel yöntemlerle dil öğretim çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığı, öğretmen odaklı dil öğretim sistemlerinde öğrencinin arka planda kaldığı ve sadece kelime ezberi ya da gramer öğrenimi ile sonuçlandığı yapılan araştırmaların çoğunda görülmüştür. Öğretmenlerin yabancı dil öğretim materyali olarak ders kitapları ya da sınıf tahtasına bağlı kalması; öğrenci motivasyonunu düşürmesinin yanı sıra hedef dile yönelik ilgisini de azaltabilir. Yabancı dil öğretiminde sınıf ortamında görsel - işitsel araçların kullanılması, öğretimi daha etkili hale getirmekte, öğrencilerin ilgisini derse çekmekte, gereksiz yere emek ve zaman harcamanın önüne geçmekte ve sınıf içi doğal ortam oluşmasına yardımcı olmaktadır(Demirel, 2014). Yabancı dil öğretimi açısından düşündüğümüzde, günümüzde her alanda hızla ilerleyen teknolojik gelişmelerin öğretmen ve öğrencilere yardımcı bir unsur olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılandırmacı yaklaşım yabancı dil öğretiminde öğretmen merkezli sistemden ziyade öğretmenin rehber olduğu öğrenci merkezli eğitimi savunur. Bu duruma yönelik alternatifin bilgi iletişim teknolojileri kullanımı içeren bir dizi etkileşimden geçtiğine inanılır. Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihlerine cevap vermek için öğrenme ile hayatın diğer alanlarını birleştirme imkânı sunar (Aburezeq – Ishtaiwa, 2013). Bilgiye daha hızlı erişmenin hedeflendiği günümüz teknolojisinde mobil cihazlar hayatımızı daha da kolaylaştırmaktadır. Bireylerin taşınabilir cihazlarla eğitim süreçlerine dâhil olabilmeleri de mobil öğrenme ile mümkün olmuştur. Mobil öğrenme ‘genel olarak belli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkaları ile iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliği, iş performans verimliliğini arttıran, mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen bir eğitim yöntemi’ olarak tanımlanabilir (Özdamar, 2010).

Özellikle son zamanlarda mobil öğrenmenin yaygınlaşması ve akıllı telefonların kullanımının artmasıyla geliştirilen dil öğretiminde yeni bir yaklaşım da ‘Mobil Destekli Dil Öğretimi’ (Mobile Assisted Language Learning [MALL])’dır (Chinnery, 2006; Shield & Kukulska, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, mobil araçların ve kullanım alanlarının hızla artması sonucunda ortaya çıkan Mobil Destekli Dil Öğretimi; öğrencilerin dil öğretim sürecini desteklemek amacıyla kullanılır. Son zamanlarda yabancı dil öğretiminde yenilik arayışları üzerinde yapılan çalışmalarda akıllı telefonların mobil öğrenme kapsamında yabancı dil öğretiminde kullanılmasının faydalarına yönelik farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Örneğin araştırmacılar telefon üzerinde yazılı mesaj gönderme (sms), Podcast, Whatsapp kullanma, internette araştırma yapma, sosyal ağları kullanma vb. etkinliklerin düzenli kullanılmasının eğitimcilere aktivite bulmada kolaylık sağladığını ve öğrencilere ilgi artırıcı etken olduğunu belirtirler (Godwin-Jones, 2011; Yang, 2013). Ayrıca mobil teknoloji sayesinde öğretmenler ve öğrenciler seyahat sırasında veya zayıf internet bağlantısının olduğu noktalarda bilgiye ulaşım paylaşmak daha kolay hale geldiği belirtilir (Mockus ve arkadaşları, 2011).

Mobil teknolojiler günümüz eğitimcilerinin öğretme ve öğrenme pratiklerini geliştirmesinde ufuk açıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu teknoloji sayesinde öğretmenlerin ekran



iletişimini, öğrenciler arasındaki iş birliğini, geri dönüt alımını ve öğrencilerin bireysel iletişimini geliştirmesini, aynı zamanda bilgisayar masraflarını da azaltmaları beklenir (Aburezeq – Ishtaiwa, 2013). Bu etkilerin yanı sıra mobil öğrenmeye ihtiyaç duyulmasının bir başka sebebi günümüz eğitim öğretim ortamlarında öğrenme anlayışının ve öğrenen profilinin değişmesidir. Lise ya da üniversite eğitimi alan öğrencilerin davranışları teknoloji ile şekillenmekte, teknolojiyi günlük hayatlarının bir parçası olarak içselleştirmekte, yorumlamakta ve algılamaktadır (Bozkurt, 2015).

İşitsel ve görsel cihazların web kullanımlarıyla yaygınlaşması, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) hızla gelişmesi, mobil teknoloji kullanımının yaygınlaşması; bütün alanlarda olduğu gibi dil öğretiminde de öğrencinin tüm uyarıcılarını harekete geçirir, ilgilerini arttırır ve dolayısıyla da öğretimin etkili olmasını sağlar (Dumanlı Kadızade, 2015). Yabancı dil eğitiminde kullanılan son eğilimlerden birisi de WhatsApp gibi sosyal ağların kullanılmasıdır.

Whatsapp şu işbirlikçi özelliklere sahiptir (Bere, 2012):

1. Multimedya: kullanıcıların video mesaj, görüntü ve sesli not paylaşımına olanak sağlar.
2. Grup konuşması: 50 ye yakın grup üyesinin eş zamanlı iletişimini sağlar.
3. Sınırsız mesajlaşma: Whatsapp'ta gönderilebilecek mesaj sınırsız sayıdadır. Bu uygulama platformlar arası sürekli bilgi alışverişini sağlamak için 3G / EDGE internet data ve Wifi'dan yararlanır.
4. Platformlar arası etkileşim: grup üyeleri elektronik ajanda, akıllı telefonlar tabletler gibi farklı araçları kullanarak birbirlerine mesaj, fotoğraf, video, ses kaydı göndererek iletişimde bulunabilirler.
5. Çevirim Dışı Mesajlaşma: kullanılan araç kapalı veya kapsama alanı dışındayken mesajlar otomatik olarak kaydedilir.
6. Masrafsız: Whatsapp'ta e-mail ya da arama motoruyla aynı internet verisi kullanıldığı için fazladan ücrete gerek yoktur.
7. Şifre ya da kullanıcı isimleri: Whatsapp telefon numarası ve telefon rehberi kullandığı için kullanıcıların şifre veya kullanıcı adı ezberlemesine gerek yoktur.

Mobil destekli yabancı dil öğretiminin avantajlarına baktığımızda;

- Formal (yapılandırılmış), informal (yarı yapılandırılmış), ve non-formal (yapılandırılmamış) öğrenme ortamlarını birleştirmesi (Bozkurt, 2015),
- Öğrenme sürecinin kısalması, kaynaklarının zenginleşmesi ve daha fazla öğrenmeye fırsat sunması,
- Öğrenme eyleminin zaman ve mekân sınırlamasından uzaklaşıp, günlük hayat akışına uygun dış mekânlarda da yaşanabilmesi (Rogers vd., 2005),
- Mobil cihazların kolaylık ve esneklik sağlaması,
- Öğrencilerin yabancı dile yönelik streslerinin azalması ve grup içerisinde kişisel doyuma ulaşmalarında yardımcı olması,
- Video ve dinleme imkânlarını sunması olarak kısaca sıralayabiliriz.

Yabancı dil öğretiminin mobil destekli yapılmasının avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının da olduğunu belirtmek gerekir. İlk olarak ülkemizde mobil destekli dil öğretimi uygulamasının henüz yaygın olmadığı literatür tarama sürecimizde görülmüştür. Özellikle yabancı dil olarak Arapça öğretiminde böyle bir çalışmanın olmaması çalışmamızın özgün yönünü ortaya koymaktadır. Gianna Avellis, Antonio Scaramuzzi ve Anthony Finkelstein



(2004) 'Evaluating Non Functional Requirements in Mobile Learning Contents and Multimedia Educational Software' adlı çalışmasında yönelttiği;

- 'Küçük ekranlı mobil cihazlar dil edinimi için yeterli midir?
- 'Sınırlı girdi kapasitesi dil öğrenimi açısından ne kadar etkilidir?' gibi sorularla yöntemin sınırlılıklarına değinmişlerdir.

Bu doğrultuda baktığımızda çalışmamızda yaşadığımız olumsuzluk öğrencilerin telefonlarına Arapça klavye yükleme esnasında yaşanan sorundur. Bu sorun öğrencilerin cihaz ayarları ile ilgili yaptıkları değişiklikler ile giderilmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında Bere (2013) Güney Afrika'da bir üniversitede uyguladığı 'Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology' çalışmasında öğrenciler öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurduklarını ve bunun da eğlenceli bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir. Plana ve arkadaşları (2013) İspanya'da öğrencilere uyguladığı 'Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp' çalışma neticesinde öğrencilerin hedef dile yönelik motivasyon düzeylerinde bir artış ve yabancı dilde okumaya daha istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Blehch Army (2014) ise 'The Impact of WhatsApp Mobile Social Learning on the Achievement and Attitudes of Female Students Compared with Face to Face Learning in the Classroom' çalışmasında sınıf içi yüzyüze öğrenme modeli ile Whatsapp uygulamasını kıyaslamıştır. Çalışma sonucunda Whatsapp kullanımının etkili olduğunu gözlemlemiştir. Alkan ve arkadaşları., 2003 yılında yayınladıkları İnternet Erişimi, "Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı için Alt Yapı İhtiyaçları ve Yeni İletişim Teknolojileri" adlı çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojisinin eğitimde kullanılması üzerine durmuşlardır. Çalışmada eğitimde iletişim ve erişilebilirlik konuları ele alınmış, mobil teknolojilerin bilgiye ulaşmada sunduğu imkânları belirtmişlerdir.

Materyal ve Yöntem

Araştırma soruları:

1. İkinci yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Whatsapp kullanımının öğrenci başarısına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmada Tek grup ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda araştırmacı 'katılımcılara müdahale yapılmadan önce bağımlı değişkeni ölçmek için bir ön-test ekleyerek tek grup son-test desenini geliştirir' (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

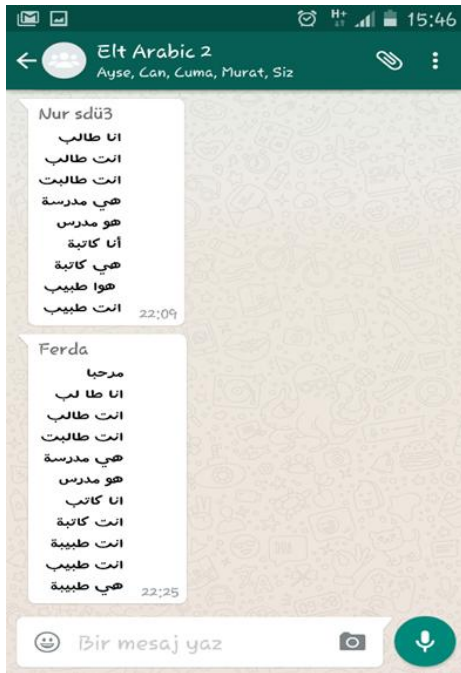
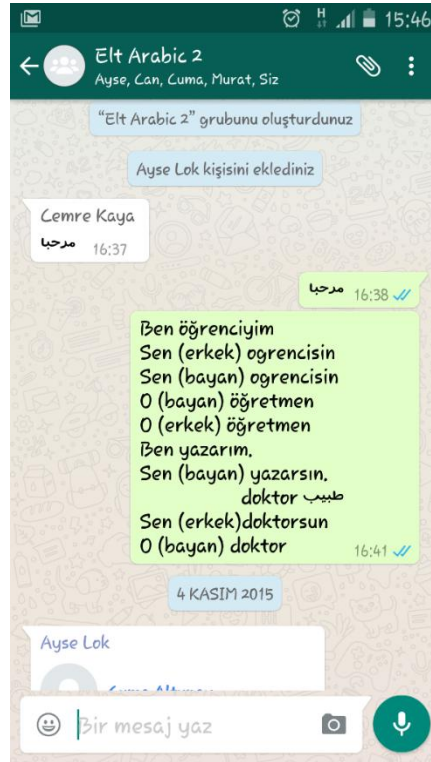
Bu araştırma Süleyman Demirel Üniversitesi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğretim gören İngilizce öğretmenliği 2 ve 3. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin sayısı 26'dır. Bir öğrenci geçersiz cevaplar verdiği için analiz dışı bırakılmıştır. Bu nedenle analizler 25 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bunların %60'ı (15) kız , %40'ı (10) erkek öğrencidir.



Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmamızın verilerini toplamak amacıyla öncelikle Kişisel Bilgi ve Akademik Performans Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Whatsapp uygulamasından önce öğrencilerin Arapça ders başarılarını ölçmek amacıyla 6 sorudan oluşan, Üniversite akademik takviminde belirtilen dersin amaçları doğrultusunda Akademik performans değerlendirme formu hazırlanmıştır. Form derslerin işleniş sürecinde takip edilen konu bütünlüğüne uygun olarak hazırlanmıştır. 1. Soruda zamirler konusu ile ilgili olarak öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla muttasıl zamirlerin yazılmasının istendiği bir tablo verilmiştir. Tam ve doğru cevap karşılığı 15 puan olan tablonun her bir maddesinde doğru cevaplar 3 puan, yanlış cevaplar 0 puan olarak belirlenmiştir. 2. Soruda muttasıl zamirlerin pratiğe dökülmesi amacıyla كتاب kelimesinin muttasıl zamirler kullanılarak yazılması istenmiştir. 1. Soru ile aynı şekilde 15 puan üzerinden hesaplanmıştır. 3. Soruda kısa bir diyalog verilerek boşlukların öğrenci tarafından doldurulması istenmiştir. Doğru cevaplar 5 puan üzerinden hesaplanmıştır. 4. Soruda öğrencilerden kısa bir Türkçe paragrafın Arapçaya tercüme edilmesi istenmiş ve tam-doğru cevabın 25 puan üzerinden hesaplanacağı belirtilmiştir. 5. Soruda Arapça sorulara Arapça cevap verilmesi istenmiştir. Tam ve doğru cevaplar 20 puan üzerinden hesaplanmıştır. 6. Soruda cümlede verilen tamlamanın öğelerine ayrılması ve cümlelerin Türkçeye tercüme edilmesi istenmiştir. Bu soru 20 puan üzerinden hesaplanmıştır. Bu formdan alınabilecek puan 0 ile 100 arasındadır. Sorularda öğrencilerin gramer kurallarını pratiğe dökmeleri, öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde kullanmaları istenerek gramer açısından gelişimleri öğrenilmek istenmiştir. Diyalog sorusu ile ders sürecinde işlenen diyalogların etkililiğine bakılmıştır. Öğrencilerin kelime dağarcıkları, hareke kullanımları ve günlük hayatta kullanılan ifadeleri ne derece öğrendiklerine yönelik sorular sorulmuştur.

Çalışmanın gerçekleştirildiği 14 haftalık ders sürecinde öğrenciler ile ilk derste oluşturulan Whatsapp grubunda ödevlerin bu mobil uygulama üzerinden yapılması istenmiştir. Öğrencilere ödevlerini göndermelerinin ardından öğretmen tarafından en hızlı şekilde geri dönüt verilmiş ve pekiştirme yapması sağlanmıştır. Bu uygulamanın gerçekleştirilme şekli aşağıda resimlerle örneklendirilmiştir.



WhatsApp uygulamasında öğrenciler kelimelerin yazılışında ‘hareke’ kullanmamış, yazım yanlışlıkları programın otomatik düzeltme yardımı ile düzeltilmiştir. Öğrencilerin hareke kullanımına yönelik pratik alıştırmaları sınıf ortamında yapılmış, WhatsApp uygulamasında pekiştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin günlük kullanımda hareke kullanma kaygısı ile Arapça yazmaktan korkmaması sağlanmak hedeflenmiştir.



Bulgular

Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik performansları toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Analiz öncesi normallik varsayımı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, verilerin normal dağılıma sahip olduklarını göstermiştir. Elde edilen değerler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Normallik Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			Basıklık	Çarpıklık
Son-test	,198	25	,012*	,880	25	,007*	-1.321	1.977
Ön-test	,108	25	.200	,940	25	.150	-.007	-1.210

* $p < .05$

Normallik varsayımına ilişkin bulgular, ön-test puanlarının normal dağılım gösterdiği fakat son-test puanlarının normal dağılıma sahip olmadığını göstermiştir ($p < .05$). Ancak puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin | 2 | arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılıma sahip oldukları (George & Mallery, 2010) kabul edilmiştir (Tablo 1).

Normallik varsayımı test edildikten sonra, katılımcıların ön-test ve son-test sonuçları Bağımlı Örneklem için t-testi (Paired-Samples T-Test) kullanılarak analiz edilmiştir. Yabancı dil olarak Arapçanın öğretilmesinde, Whatsapp uygulamasının ön-test ve son-test ortalama puanlarına ilişkin t-test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı Dil Olarak Arapçanın Öğretilmesinde Whatsapp Uygulamasının kullanımı Ön-test ve Son-test Ortalama Puanların t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Öntest	25	59,6	18,07	24	3,50	,00
Sontest	25	70,6	13,7			

Öğrencilerin yabancı dil olarak Arapça öğrendikleri derste gerçekleştirilen Whatsapp uygulaması sonrasında uygulamanın öğrencilerin ders başarılarına etkisini belirlemek için ‘t’ testi sonucuna göre son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{24} = 3,50, p < .05$). Yukarıdaki tabloda ‘t’ değeri incelendiğinde $t = 3,50$ ve $p = .002$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde gerçekleştirilen sınav puanlarının ortalaması $\bar{x} = 59,6$ iken Whatsapp uygulaması sonrasında $\bar{x} = 70,6$ ’ya yükselmiştir. Buna göre gerçekleştirilen Whatsapp uygulamasının öğrencilerin Arapça başarılarını artırma noktasında etkili olduğu söylenilebilir.



Tartışma

Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Whatsapp uygulamasının ders başarısına etkisinin incelendiği mevcut çalışmamızda dil öğretimi sırasında okuma, yazma, dinleme, konuşma ve özellikle de sözcük – cümle öğretiminde yararlı olduğu kanısına varılmıştır.

Ülkemizde uzun yıllar Arapça yabancı dil olarak öğretiliyor olmasına rağmen öğrencilerin yazma, konuşma ve dinleme becerisine yönelik kısıtlı materyal bulunmaktadır. Aynı şekilde materyal noktasında oldukça az sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesine paralel olarak teknolojik araçların kullanım alanları gelişmiş ve eğitim – öğretim ortamlarında kullanımı aktif hale gelmiştir. Mobil öğrenme kavramının ortaya çıkmasıyla mobil öğrenmeyi destekleyen uygulamaların kullanımı gelişmiş, mobil uygulamaların eğitim amaçlı kullanılması yaygınlaşmıştır. Yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Whatsapp uygulamasının kullanımı da bu amaç doğrultusunda gerçekleşmiştir.

Yabancı dil olarak Arapça öğrenilen ortamlarda öğrencilerin ve öğretmenlerin materyal eksikliği yaşamaları, dili günlük yaşamda kullanamama şikâyetleri Whatsapp gibi uygulamaların dil öğrenmeye de yansıtılabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgilerinin geleneksel ders kitabı materyaline nazaran Whatsapp uygulaması aracılığıyla dil öğrenmede başarı sergiledikleri görülmüştür. Bu uygulama öğrencilerin kelime öğrenimlerine olumlu katkı sağlamakla beraber bu dili sadece kurallarıyla değil gerçek hayatta günlük kullanımlarının nasıl olabileceğini öğrenme imkânı vermiştir. Öğrencilerin Arapça da hareke kullanılması sebebiyle yaşadıkları yazma kaygısının Whatsapp kullanımı esnasında azaldığı, yazma becerisini geliştirmeye yönelik daha çok istekli olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Whatsapp uygulaması öncesinde mobil/internet ortamında Arapça kelime ya da cümle gördüğünde okumaktan çekingen davrandığı belirten öğrenciler uygulama sonrasında Arapça yazı gördüklerinde okumaktan çekinmediklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin Arapça yazma becerilerinin, dil ve iletişim becerilerinin özellikle de Arapça kelime bilgisi dağarcıklarının geliştiğini ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf dışı ortamlarda Arapça çalışma yapabilmek bu dili öğrenmelerinde olumlu katkı sağlamış, Whatsapp sayesinde hızlı bir şekilde geri dönüt almışlardır. Hatalarının hemen düzeltilmesi, arkadaşlarının hatalarını görme ve kendi hatalarını düzeltebilme imkânı bulmuşlardır.

Öğrencinin sadece sınıf ortamında değil telefonunu kullanabildiği her ortamda, gün içerisinde herhangi bir zamanda öğretmeni ve sınıf arkadaşları ile iletişime geçebilmiş, hedef dili yaşam alanında kullanabilmiştir. Verilen ödevlerin bir sonraki ders saati/gününe kadar istediği bir zaman diliminde Whatsapp uygulaması üzerinden gönderesi verilen ödevi zorunluluk değil eğlenceli bir uygulama olarak görmesi sağlanmıştır. Batılı ülkelerde 1980’li yıllarda başlayan ‘Mobil Destekli Dil Öğretimi’ çalışmaları (Dumanlı Kadızade, 2015) ülkemizde bireysel kullanımlara bağlı olarak yavaş da olsa gelişme göstermektedir. Mobil destekli dil eğitimi uygulamalarının; özellikle Arapça gibi yapısı itibariyle zor algılanan dillerin öğretiminde yapıcı etkisi olacağına inanılmaktadır.



KAYNAKÇA

Aburezeq, I. M, & Ishtaiwa, F. F (2013). The Impact of Whatsapp on Interaction In An Arabic Language Teaching Course. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(3).

Alkan M, Genç Ö, Tekedere H, İnternet Erişimi, “Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı İçin Alt Yapı İhtiyaçları ve Yeni İletişim Teknolojileri”, (24.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır) www.emo.org.tr/ekler/3b43aeeacb25836_ek.doc

Amry, A.B (2014). The Impact of WhatsApp Mobile Social Learning on the Achievement and Attitudes of Female Students Compared with Face to Face Learning in the Classroom. *European Scientific Journal*. Vol.10(22), pp. 116-136.

Aktaş, Ö (2012). Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklılıkların Biçem Bileşenine Genel Bir Bakış, *Dil Dergisi*, Sayı: 156.

Bere, A (2012). A comparative study of student experiences of ubiquitous learning via mobile devices and learner management systems at a South African university. *Proceedings of the 14th Annual Conference on World Wide Web Applications Durban*. Ulaşım Adresi: www.zaw3.co.za

Bere, A (2013). Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*. Vol 44(4), 544-561.

Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2).

Chinnery G. (2006). "Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning", *Language Learning & Technology* 10,1: 9-16 (<http://lt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html>)

Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi – Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Dumanlı Kadızade, E (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akıllı Telefon Uygulamaları Üzerine İnceleme, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 10, Mart 2015, s. 742-752.

George, D, & Mallery, M (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Godwin-Jones, R (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.

Gong, Z, & Wallace, J. D (2012). A comparative analysis of iPad and other M-learning technologies: exploring students' view of adoption, potentials, and challenges. *Journal of Literacy and Technology*, 13(1), 2-29.

King, A (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-36.

Mockus, L, Dawson, H, Edel-Malizia, S, Shaffer, D, Sung An, J, & Swaggerty, A (2011). The Impact of Mobile Access on Motivation: Distance Education Student Perceptions. Pennsylvania: Learning Design at Penn State's World Campus. Ulaşım adresi: <http://learningdesign.psu.edu/research/MLRTWhitePaper.pdf>



Özdamar, N (2010). Mobil Öğrenme Teknolojileri ve Araçları, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Eğitim Bölümü, Eskişehir.

Perraton, H. D (2007). Open and distance learning in the developing world. London: Routledge.

Plana, M. G. C, Escofet, M. I. G, Figueras, I. T, Gimeno, A, Appel, C, & Hopkins, J (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp. 4th World-CALL Conference, Glasgow, 10-13 July 2013.

Rogers, Y, Price, S, Randell, C, Fraser, D. S, Weal, M, & Fitzpatrick, G (2005). Ubilearning integrates indoor and outdoor experiences. Communications of the ACM,

48(1), 55-59.

Shield L.& Kukulska, H.A (2008). Special edition of ReCALL (20, 3: 2008) on MobileAssistedLanguageLearning:(http://www.eurocalllanguages.org/recall/r_contents.html#sep08)

Yang, J (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*,6(7), 19.

Yeboah, J, Ewur. D (2014). The Impact of WhatsApp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana, *Journal of Education and Practice*. Vol. 5 (6), pp. 157-164.

Ulaşım Adresi: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11241/11555>



Field : Education Psychology, Physical Education

Type : Research Article

Recieved: 05.02.2016 - *Accepted*: 22.04.2016

İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)¹

Mutlu TÜRKMEN¹, Yunus ABDURAHİMOĞLU², Serkan VAROL³,
Mustafa GÖKDAĞ³

¹Bartın Üniversitesi BESYO, Bartın/TÜRKİYE

²Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Bartın/TÜRKİYE

³Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın/TÜRKİYE

E-Posta: turkmenm@yahoo.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spora ilişkin tutumlarını cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, öğrenci barınma durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba meslekleri, aile gelir durumu, öğrencilerin spor yapma durumları ve genel sağlık durumu değişkenleri açısından belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın üniversitesi İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören 493 öğrenci oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmasına çalışılsa da araştırmaya katılmak istemeyen ve araştırma anketini eksik dolduranlar çıkarıldıktan sonra 222 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Spora Yönelik Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 22,0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutum düzeylerinin genel olarak “orta” ve “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Yazında Türkiye’de salt spora yönelik tutum çalışmalarının yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, toplumun farklı kesimlerinin spora yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından bu tür çalışmaların önem arz ettiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Spor, tutum, din, öğrenci

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan’da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



The Attitudes of the Students Attending to Faculty of Islamic Sciences towards Sports (The Sample of Bartın University)

Abstract

The aim of this study was to determine the attitudes of the students attending to faculty of Islamic sciences towards sports according some variables such as gender, age, high school background, accommodation status, education levels of parents, professions of parents, total family income, sport participation, and general health condition of the students. The universe of the study was composed of 493 students attending to University of Bartın, Islamic Sciences Faculty in 2015-2016 academic year. 222 students were chosen as the sample group representing the universe. In order to collect data, “Sports Attitude Scale” and “Personal Information Form” were applied to the students. In order to analyze the collected data, descriptive statistics (frequency, percentage and average), Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U test were used through SPSS 22.0 software. The level of meaningfulness level was set as .05 for comparisons. According to the findings average attitude of the students in Faculty of Islamic Sciences was found as “medium” and “high”. Researching the literature it is understood that there has been very limited interest in researches on the attitudes of different groups towards sports. Therefore, this kind of studies are important in order to understand the thoughts and practices of different social groups on sports.

Keywords: Sports, attitude, religion, student



Giriş

Spor, bireyin hem bedensel hem de zihinsel yönden sağlığını geliştiren, toplumsal davranışlarını düzenleyen, mental ve motorik özelliklerini belirli seviyeye yükselten biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgudur. Farklı bir ifadeyle spor, bireyin fikir, ruh ve bedenen gelişmesini ve bu öğeler arasında koordinasyonu ve sosyalleşmeyi sağlayan önemli sosyal etkenlerden biridir. Spor, her şeyden önce insan unsuruna hitap ettiği için, sporda amaç ister sağlıklı ve iş verimi yüksek bir toplum oluşturmak olsun, ister geleceğe güvenle bakabilecek yapıcı, yenilikçi ve sağlıklı bir gençlik yetiştirmek olsun, ister sosyal çözülmeye ve yabancılaşmaya karşı kullanılacak bir araç olması özelliğiyle, sporun günümüzde çok etkin ve vazgeçilmez bir sosyal olgu durumuna geldiği açık bir gerçektir (Yetim, 2014).

Halk tarafından “spor yapmak” olarak adlandırılan fiziksel aktivite, gündelik yaşam içinde kas ve eklemlerin hareketiyle açığa çıkan enerjinin harcanması ile gerçekleşen, kalp ve solunum kapasitesinin artması (ritim ve solunum hızı) ile farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan egzersiz, oyun ve gün içerisinde yapılan eylemlerin tümüdür. (Baltacı ve Düzgün, 2008). Fiziksel aktivite, belirli periyotlarla sürekli egzersiz ve spor, özellikle gençlerin sağlıklı gelişmesinde, kötü alışkanlıklardan uzak durmalarında, zihinsel açıdan olgunlaşmalarında, ilerleyen yaşlarda karşılaşılabilecekleri çeşitli kronik rahatsızlıklardan korunmalarında veya bu rahatsızlıkların tedavisinde, yine bunlarla birlikte kişilerin tüm yaşamları süresince yaşam kalitelerinin yükseltilmesinde ve o kalitenin devamlılığı noktasında önemli farklar oluşturabilmektedir. Ayrıca, fiziksel aktivitelerin orta şiddette düzenli olarak yapılması, gençlerin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik kapasitelerini artırmaktadır (Erkan, 1992).

Günümüzde spor, serbest zamanların değerlendirme faaliyetleri içinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Spor, sadece bir serbest zaman faaliyeti olarak nitelendirilmemelidir. Serbest zamanın sportif faaliyetlerle değerlendirilmesi toplumların spor kültürüne de yansımaktadır. Erkan, toplumsal spor hareketlerini ele aldığı kitabında “kitle sporu”, “yaşam boyu spor”, “herkes için spor” ve “sağlıklı yaşam için spor”, gibi sloganlarla, farklı cins, meslek ve statüdeki bireyleri aktif olarak spora yönlendirme yollarından birinin de serbest zaman faaliyetlerinde spor yapma eğilimlerinin teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Erkan, 1982).

Tutum

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, isteklendirme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 1993). Yine başka tanıma göre bireylerin belirli bir kişiyi, bir gurubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 1994). Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutum, sosyal bilimlerdeki birçok değişken gibi doğrudan gözlenemeyen bir kavramdır. Tutumların oluşumu, ne şekilde oldukları, nitelikleri ancak etkiledikleri davranışlar gözlenerek bir çıkarım yapılabilmektedir. Herhangi bir tutum konusunda gözlenen bir davranış yoksa tutumun varlığı ya da yokluğu hakkında değerlendirmede bulunulamaz (İnceoğlu, 2000).

Tutumlar ve davranışlar arasında bir ilişki olduğu bilinmektedir. Dahası tutumlar genellikle gözlenen davranışlarla açıklanabilmektedir. Ancak tutum ve davranış ilişkisini nedensellik noktasından değerlendirmek mümkün değildir. İfade edildiği şekilde bu tür bir nedensellik ilişkisi gerçekte olsaydı, tutumlar bilerek davranışların kesinlikle tahmin edilmesi gerekirdi.



Ama gerçekte ise bireyler çoğu konuda tutumları hakkında ifadelerde bulunsalar da bunun aksi yönde davranışlarda bulunabilirler (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bununla birlikte sporun insan hayatındaki yeri ve önemi bugün herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir ve sağlıklı bir yaşam için spor ve egzersiz yapmak zorunlu görülmektedir. Modern tıp, fizik tedavi başta olmak üzere birçok hastalıklar için artık çeşitli egzersizleri ve spor yapmayı tavsiye etmektedir. İslam Dini insan sağlığına gereken önemi en üst seviyede gösteren bir din olarak spor yapmayı teşvik etmiştir. “İnsanların iki büyük nimetin, sağlık ve boş vaktin kıymetini bilmediklerini” (Buhari) belirten Son Peygamber (asm) “Kuvvetli mü’minin zayıf mü’minden hayırlı olduğunu” (Müslim, İbn Mace) söylemiş ve bunun yollarından biri olarak da sporla uğraşmayı tavsiye etmiştir (Işık, 2013)

Peygamberimiz döneminde yapılan bazı spor dallarını kendisi yapmasa da yasaklamamış, bazıları ile bizatihi meşgul olmuş, teşvik etmiş ve bazılarının nasıl yapılması gerektiği hususunda esaslarını belirlemiştir. Yine bazı spor müsabakalarını tek başına veya beraberindekilere birlikte seyretmiş ve kazananları ödüllendirmiştir. Günümüzde yaygın olan futbol, basketbol, tenis, bilardo gibi spor dallarını ve spor oyunlarını mubah saymamak için hiçbir delil yoktur. Ancak, din içerisinde öncül, kulluk esasının yerine getirilmesi için düzenli ve zamanında yapılması gereken ibadetlerdir. Bu nedenle bütün oyun ve eğlencelerin mubah sayılması için, bazı şartlar gerekir. Örneğin oyuna dalarak namazı ve ibadetleri savaştırmamak, oyunları kumara alet etmemek (bahis oyunları gibi), oynayanların ya da izleyenlerin dillerini kötü sözlerden sakınması, rakip oyunculara insani ve ahlaki ölçüler içinde davranışta bulunmak, icra edenlerin dinimizde belirtilen giyim-kuşam ölçülerine riayet etmesi gibi hususları söylemek mümkündür. (Kuşçuzade, 2015, 396-403).

Bunlara bağlı olarak sporun din içinde yeri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, günümüzde din eğitimi veren İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spor yapmaya ne denli yatkın oldukları, spora bakış açıları, spor alışkanlıkları gibi temel konuların, özetle spora yönelik tutumlarının sorgulanması gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli “betimleyici, ilişkisel tarama (survey)” modelidir. “Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir” (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırma da İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını ortaya çıkararak durum tespiti yapmayı ve spora yönelik tutumları ile bazı bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu araştırma nitelik olarak alan araştırmasıdır. “Alan araştırması, pek çok insanın tutumunu, duygu ve düşünceleri ile çeşitli demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlar”(Balcı, 2009).

Bu çalışma aynı zamanda verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda ölçme, veri işleme ve istatistikî yöntemlerle betimleme vardır (Geray, 2004).



Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim-öğretim döneminde Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi eğitim gören 493 öğrenci oluşturmaktadır (Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi 2015 Faaliyet Raporu). Araştırma grubunu ise, anketlere gönüllü katılan ve anketteki soruları eksiksiz dolduran 132'si kadın 90 erkek, 222 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ise öğrenci tutumlarının ölçülmesi için; Şentürk, (2014) tarafından geliştirilen “Spora Yönelik Tutum Ölçeği” (SYTÖ) kullanılmıştır. Güvenirlilik ve Geçerliliği sağlanmış Spora Yönelik Tutum Ölçeği (SYTÖ) 25 maddeden oluşturulmuş, yanıtlayıcının kendisine uygun olan beş kutucuktan birini işaretlediği Likert tipi bir ölçektir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Toplanan ölçekler, kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, SPSS paket programında değerlendirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Spora Yönelik Tutum Ölçeği 5’li likert tipi bir ölçektir ve 3 alt boyutta kullanılabileceği gibi tek boyutta da kullanılmaktadır. Bu çalışmada ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Veri analizlerinde anlamlık düzeyi $P < 0.05$ alınmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 25 ve maksimum puan 125’tir. Puanın yüksekliği, spora yönelik tutumun yüksekliğine işaret eder. Ölçekteki tüm maddeler olumlu puanlanırken, hiçbir maddenin puanlamasında tersine çevirme uygulaması yapılmamıştır. Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri ile ölçeğe verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi; verilerin normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış, verilerin normal dağılım göstermediği zamanlarda non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu nedenle cinsiyet ile Spora yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında Mann whitney U testi; Aile gelir düzeyi, Aile eğitim düzeyi, yaş, gibi değişkenlere göre Spor yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma örneğine dâhil edilen İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili olarak toplanan verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular “Kişisel Bilgiler” bölümüne verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolastırılarak açıklanmıştır.



Tablo 1. Demografik Özelliklerin Dağılım Tablosu

		f	%
Cinsiyet	Kadın	132	59,5
	Erkek	90	40,5
	Toplam	222	100,0
Yaş	18-22	204	91,9
	23-27	14	6,3
	28-32	4	1,8
	Toplam	222	100,0
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	21	9,5
	Genel Liseler	20	9,0
	Mesleki ve Teknik Liseler	43	19,4
	İmama Hatip Lisesi	138	62,2
	Toplam	222	100,0
Barınma Durumu	Ailemle Yaşıyorum	105	47,3
	Arkadaşımla yaşıyorum	108	48,6
	Yalnız Yaşıyorum	9	4,1
	Toplam	222	100,0
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar Değil	20	9,0
	Okur-yazar	12	5,4
	İlkokul Mezunu	133	59,9
	Ortaokul Mezunu	37	16,7
	Lise Mezunu	20	9,0
	Toplam	222	100,0
Baba eğitim durumu	Okur-yazar	9	4,1
	İlkokul Mezunu	79	35,6
	Ortaokul Mezunu	49	22,1
	Lise Mezunu	40	18,0
	Üniversite Mezunu	41	18,5
	Lisansüstü Mezunu	4	1,8
Toplam	222	100,0	
Aile Gelir Durumu	0-1000 TL	58	26,1
	1001-1500 TL	66	29,7
	1501-2000 TL	29	13,1
	2001-2500 TL	21	9,5
	2501-3000 TL	29	13,1
	3001 TL ve üzeri	19	8,6
	Toplam	222	100,0
Spor Yapma Durumu	Düzenli	20	9,0
	Ara Sıra	103	46,7
	Nadiren	77	34,7
	Hiç	22	9,9
	Toplam	222	100,0
Genel Sağlık Durumu	Sağlıklıyım	126	56,8
	Önemsiz şikâyetlerim var	73	32,9
	Çok sık hastalanıyorum	12	5,4
	Kronik rahatsızlığım var	11	5,0
	Toplam	222	100,0

Bu bölümde, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spor yönelik tutumları, kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen ortalama puan dikkate alınarak cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumları, spor yapma durumları ve genel sağlık durumu değişkenleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Tutum ölçeğinden alınabilecek minimum



puan 25 ve maksimum puan 125'tir. Puanın yüksekliği, spora yönelik tutumun yüksekliğine işaret eder.

Tutum ölçeğinde alınan toplam puanlar 25-125 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eş parçaya bölünerek 25-42 arası puan alanlar “düşük”, 43-82 arası puan alanlar “orta” ve 83-125 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde tutum gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin spora ilişkin tutumlarında aldıkları toplam puanlara göre tutum düzeyleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Tutum Puanlarının Dağılım Düzeyi

Yaş	f	%
Düşük (25 – 42)	4	1,81
Orta (43-82)	115	51,81
Yüksek (28-32)	103	46,39
Toplam	222	100,0

Tablo 2. sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin yarısından çoğunun “orta” düzeyde (%51,8) spor yönelik tutum gösterdikleri söylemek mümkündür. Tutum düzeyi “düşük” görünen sadece 4 öğrenci bulunmaktadır. Tutum düzeyi “Yüksek” olanların oranı ise %46,3’dür. Ancak tutum puanları tek tek incelendiğinde “orta” düzeyde olan katılımcılar arasında 80 ve 83 puanları arasında 14 kişinin olduğu görülüyor yani aslında öğrencilerin çoğunun “yüksek” düzeyde tutum gösterdikleri söylenebilir. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunlukla spora yönelik tutum düzeylerinin “orta” ve “yüksek” olduğu şeklinde ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Kadın	132	92,51	12211,50	3433,50	,000
Erkek	90	139,35	12541,50		

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir ($U=3433,500$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin spora yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.



Tablo 4. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere (MOL) Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

M.O.L	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
A.Lisesi	21	97,71	3	2,411	0,492
G.L iseler	20	115,98			
İ.H.Lisesi	138	115,63			
M.T.Lise	43	102,88			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları mezun oldukları lise göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=2,411$, $p= 0,492$ $p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Yaş	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
18-22	204	110,16	2	1,278	0,528
23-27	14	123,25			
28-32	4	138,75			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları yaşlara göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=1,278$, $p= 0,528$ $p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Anne Eğitim Dur.	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
Okuryazar değil	20	120,18	4	3,280	0,512
Okuryazar	12	90,38			
İlkokul	133	114,94			
Ortaokul	37	109,85			
Lise	20	95,70			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları ile anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=3,280$, $p= 0,512$ $p>0,05$) görülmektedir.



Tablo 7. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Baba Eğitim Dur.	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
Okuryazar	9	128,56	5	3,893	0,565
İlkokul	79	116,66			
Ortaokul	49	99,98			
Lise	40	116,73			
Üniversite	41	104,46			
Lisansüstü	4	132,13			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları ile anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=3,893$, $p=0,565$ $p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Barınma Durumlarına Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Barınma Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
Aile ile	105	108,51	2	1,600	0,449
Arkadaşla	108	116,03			
Yalnız	9	91,94			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları ile barınma durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=1,600$, $p=0,449$ $p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Aile Gelir Durumu	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
0-1000 TL	58	114,34	5	1,003	0,962
1001-1500 TL	66	107,61			
1501-2000 TL	29	116,93			
2001-2500 TL	21	113,07			
2501-3000 TL	29	114,07			
3001 ve üzeri	19	102,39			



Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları ile aile gelir durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=1,003$, $p= 0,962$ $p>0,05$) görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Spor Yapma Durumlarına Göre Spor Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Spor Yapma Dur.	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
Düzenli	20	172,40	3	56,845	,000
Ara Sıra	103	131,94			
Nadiren	77	81,95			
Hiç	22	63,86			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları ile spor yapma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2=56,845$ $p= 0,000$ $p<0,05$) görülmektedir. Bu anlamlı farkın sıra ortalamaları değerlerine bakarak ifade edebiliriz. Düzenli spor yapan öğrencilerin sıra ortalamaları diğer öğrencilerden daha fazla olduğu görülmekte, bu da düzenli spor yapan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha yüksek spor yönelim tutumları olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Genel Sağlık Durumlarına Göre Spora Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi

Spor Yapma Dur.	N	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
Sağlıklıyım	126	109,76	3	0,295	0,961
Önemsiz şikâyetlerim var	73	114,79			
Çok sık hastalanıyorum	12	111,63			
Kronik rahatsızlığım var	11	109,45			

Bu sonuçlara göre İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama tutum puanları ile genel sağlık durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2=0,295$, $p= 0,961$ $p>0,05$) görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının belirlenmesidir. İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin din ağırlıklı eğitim görmeleri nedeniyle, din ve spor ilişkisi, İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spor yapmaya ne denli yatkın olduğu, spora bakış açısı, spor alışkanlıkları, vb. temel konuların, özetle spora yönelik tutumlarının sorgulanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Böylelikle toplumdaki farklı grupların



spora olan bakış açılarının ne şekilde olduğu veya farklılaşabileceği de anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmaya 132'si kız, 90'ı erkek olmak üzere 222 İslami ilimler fakültesi öğrencisi katılmıştır. Tablo.1. de yansıtıldığı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%59,5) kadın katılımcıdır. Araştırmaya katılanların çoğu (%91,9) 18-22 yaşları arasındadır. Mezun olunan liseye bakıldığında öğrencilerin çoğu (%62,6) İmam Hatip lisesinden gelerek dini eğitime devam ettiklerini görülmektedir.. Öğrencilerin ya ailelerinin (%47,3) yanında yaşadıkları, ya da arkadaşlarıyla (%48,6) birlikte kaldıkları görülmekte, yalnız yaşamak pek tercih edilmemektedir. Katılımcıların Anne (%59,6) ve Baba (%35,6) eğitim durumlarına bakıldığında çoğunluğun İlkokul mezunu oldukları görülmekle beraber katılımcıların annelerinin oranı daha fazladır. Öğrencilerin aile gelir düzeyine bakıldığında çoğunluğun 0-1000 (%26,1) ile 1001-1500 (%29,7) seviyelerinde olduğu görülmektedir ki bu da anne ve baba eğitim seviyesi ile örtüşmektedir. Kabul gören kanı eğitim seviyesinin yükselmesi ile beraber gelir seviyesinin de yükseleceği şeklindedir. Öğrencilerin genel sağlık durumu ise çoğunlukla sağlıklı (%56,8) ve önemsiz şikâyetlerim var (%32,9) şeklindedir. Ancak spor yapma durumu Ara sıra (46,7) ve nadiren (34,7) şeklinde gerçekleşmekle beraber düzenli spor yapan öğrenciler (%9,0) gibi düşük bir seviyede kalarak oransal olarak sağlıklı olarak kabul edebileceğimiz katılımcıların spor yapma oranının düşük olduğu söylenebilir. Oysaki sağlıklı kişilerin sağlık sorunu olan kişilerden daha fazla spor yapması beklenmektedir. Bununla birlikte Tablo.2. de katılımcıların toplam tutum puanlarına göre sınıflandırma yapılarak spora yönelik tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sınıflandırmada düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu Orta düzeyde (51,8) ve Yüksek düzeyde (46,3) spora yönelik tutum gösterdikleri görülmektedir. Buradan da spora olan tutumların spor yapma düzeyine oranla daha yüksek bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularının ikinci kısmında değişkenler ile tutum puanları arasında anlamlı farklılıkların var olup olmadığı test edilmiştir. Yaş, Mezun olunan lise, Anne ve Baba eğitim durumu, Aile gelir durumu, Öğrencilerin barınma şekilleri ile Genel sağlık durumlarına ilişkin değişkenlerin test sonuçlarına göre spora yönelik tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin cinsiyet ve spor yapma durumu değişkenleri ile spora yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık Tablo.3'te görüldüğü üzere erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek tutum göstermektedir. Bir diğer farklılık spor yapma durumu değişkeninin aittir Tablo10'a bakıldığında düzenli spor yapan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha yüksek tutum sergiledikleri söylenebilmektedir.

Sonuç olarak, sporun insan hayatındaki yeri ve önemi bugün herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir ve sağlıklı bir yaşam için spor ve düzenli fiziksel aktivite yapmak zorunlu görülmektedir. Yine aynı doğrultuda toplumumuzda din olgusu da çok önemli bir yerdedir. Bu bağlamda din adamlarının toplum içerisindeki yeri de tartışmasız bir öneme sahiptir. Bu çalışmayla geleceğin din adamları olarak düşünülen İslami İlimler Fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının ne yönde olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Literatür taraması sonrası Türkiye'de "spora yönelik tutum" araştırmalarının son derece sınırlı sayıda olduğu, araştırmaların daha çok "beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum" şeklinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle farklı toplum kesimlerine yönelik sporla ilgili tutum araştırmalarının yaygınlaştırılması, hem toplumunun spora bakış açısını ortaya koyacak hem de ülkemizde geliştirilecek ulusal spor ve fiziksel aktivite politikalarına ışık tutacaktır.



KAYNAKÇA

- Bartın Üniversitesi, 2015 faaliyet raporu. <http://iif.bartın.edu.tr/Sayfalar-Faaliyet-Raporlar%C4%B1-14-6-Sayfalar>
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, G., Düzgün, İ. (2008). *Adolesan ve Egzersiz*, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkan E. (1992). Toplum sağlığı açısından spor içinde: Ergen E (ed). *Spor Hekimliği*. Ankara: Maya Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti., 143-159.
- Erkan N. (1982). *Yasam Boyu Spor*, GSD, Ankara.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özguven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kuşçuzade, M. (2015). Sünnette Spor. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(4), 396-403.
- Şentürk, E.H.(2012) Spora Yönelik Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliliği, *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2)
- Yetim A. (2014). *Sosyoloji ve Spor*, Berikan Yayınevi, Ankara 2014
- Işık, H.(2013). İslam dini açısından spor ve hapkido
<http://www.altunbasspor.com/makalelermainmenu-47/23-teknik-bilgiler/99-lam-d-asindan-spor-ve-hapko.html>



Field : Higher Education

Type : Review Article

Received: 22.02.2016 - *Accepted*: 23.05.2016

Lisans ve Lisansüstü Eğitimde Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin Yeri¹

Abdualmuttalip İŞİDAN¹, Halil İbrahim ŞANVERDİ²

¹Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Ankara, Türkiye, E- posta: muttalipisidan@gmail.com

²Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye, E- posta: halilibrahim@hotmail.com

Öz

Türkiye'de bulunan devlet üniversitelerinin yanı sıra Türkiye ve bazı devletlerle ortak olarak kurulan özel statüye sahip üniversitelerde vardır. Bu üniversitelerden biri de Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Türkiye ve Kazakistan Cumhuriyetlerinin uluslararası, özerk statüye sahip, ortak devlet üniversitesidir. Türk ve Kazak Hükümetleri arasında, "Türkistan Şehrinde Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi Kurulmasına Dair Anlaşma" ise, 31 Ekim 1992'de Türk Dili Konuşan Ülkeler Devlet Başkanları Zirvesi'nde Ankara'da imzalanmıştır. Bu anlaşmaya istinaden kurulan Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi 1994 – 1995 öğretim yılında öğrenci almaya başlamış ve bugün 11 fakültesi 1 yüksekokulu ve 12 binden fazla öğrencisiyle hizmet vermektedir. Bu çalışmada ise Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin lisans ve lisansüstü eğitimdeki yeri ele alınacak ve üniversitenin daha iyi hizmet verebilmesi için önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan, Türkiye, eğitim

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



The Place of Hoca Ahmet Yesevi University in Undergraduate and Graduate Education

Abstract

In addition to state universities there are some universities which were established with partnership of some countries. One of these universities International Hoca Ahmet Yesevi Turkish-Kazakh University which is an international and autonomous mutual state university of the Republics of Turkey and Kazakhstan. “Agreement on Founding International Hoca Ahmet Yesevi Turkish-Kazakh University in the city of Turkistan” was signed between the governments of two countries at The Summit of The Presidents of Turkish-Speaking Countries on October 31, 1992 in Ankara. After the foundation of Hoca Ahmet Yesevi University students were admitted for the academic year of 1994-1995. Ahmet Yesevi University has 11 faculties and 1 school of higher education and more than 12.000 students. In this study, the place of Hoca Ahmet Yesevi University in undergraduate and graduate education will be discussed and suggestions will be rendered to for university’s better service.

Keywords: Hoca Ahmet Yesevi University, Kazakhstan, Turkey, education



Giriş

Türkiye’de bulunan devlet ve özel üniversitelerinin yanı sıra bazı devletlerle ortak olarak özerk statüye sahip üniversitelerde mevcuttur. Bu üniversitelerden biri olan Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev’in 06 Haziran 1991 tarihli kararıyla Türkistan Devlet Üniversitesi olarak kuruldu. Üniversiteye ünlü Türk şairi ve mutasavvıfı Hoca Ahmet Yesevi’nin adı verildi. (Eurasianhouse.net, 2016)

Üniversitenin, 1 Mayıs 1992’de Kazakistan ile Türkiye arasında imzalanan “Eğitim, Bilim, Kültür ve Spor Alanlarında İşbirliği Anlaşmasıyla” iki ülkenin ortak üniversitesi hâline getirilmesi kararlaştırılmış ve konuyla ilgili Mutabakat Zaptı, 28 Eylül 1992’de Ankara’da imzalanmıştır. Anlaşma, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 29 Nisan 1993 tarih 3904 sayılı Kanun ile kabul edilmiş ve 4 Mayıs 1993 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

Anlaşmanın resmi gazetede yayınlanmasının ardından Üniversitenin yönetimi Mütevelli heyet başkanlığına devredilmiş ve üniversitenin ilk Mütevelli Heyet Başkanlığına, 18.10.1993’te Namık Kemal ZEYBEK atanmıştır. Üniversitenin mevcut Mütevelli heyeti başkanlığını 09.05.2015 tarihinde atanan Gazi Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Musa YILDIZ yürütmektedir. Tüzük gereği Üniversite Rektörü Kazakistan Cumhuriyeti, Rektör Vekili (Eş Rektör) ise Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurulu tarafından atanmaktadır. Şu an Üniversitenin Rektörlüğünü Prof. Dr. Valihan ABDİBEKOV, Rektör Vekilliğini (Eş Rektör) ise Prof. Dr. Mehmet KUTALMIŞ yürütmektedir (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

1994-1995 akademik yılında öğrenci almaya başlayan Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesinde şu anda 102 Profesör, 296 doçent ve Yardımcı Doçent ve 561 Öğretim Görevlisi olmak üzere toplam 959 akademik personel görev yapmaktadır. 12 binden fazla öğrencinin eğitim gördüğü üniversitede 8 fakülte, 1 yüksekokul, 6 enstitü ve birde uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

Üniversitenin Fakülteleri, Yüksekokul ve Enstitüleri

• Sosyal Bilimler Fakültesi

640 öğrencinin eğitim gördüğü fakültede Ekonomi, İşletme ve Turizm, Maliye ve Denetim, Uluslararası ilişkiler, Hukuk ve Sosyoloji bölümleri bulunmaktadır. 11 lisans, 8 yüksek lisans ve 3 doktora programının bulunduğu fakültede 113 öğretim elemanı görev yapmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

• Beşeri Bilimler Fakültesi

7 lisans, 5 yüksek lisans v 2 doktora programının bulunduğu fakültede 79 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Fakültede okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikoloji danışmanlık, tarih öğretmenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, arkeoloji ve etnoloji ve ilahiyat bölümleri bulunmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

• Filoloji Fakültesi

124 öğretim elemanının görev yaptığı fakültede 649 öğrenci eğitim görmektedir. Kazak dili ve edebiyatı, Rus dili ve edebiyatı öğretmenliği, İngilizce – Türkçe öğretmenliği, İngilizce Arapça öğretmenliği, Kazak dili ve edebiyatı öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı, Türk dili



ve edebiyatı, Çin dili ve edebiyatı, gazetecilik ve Arapça mütercim tercümanlık bölümleri bulunan fakültede 7 lisans, 4 yüksek lisans ve 1 doktora programı bulunmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Fen Fakültesi**

Matematik öğretmenliği, matematik, fizik öğretmenliği, fizik, biyoloji öğretmenliği, biyoloji, kimya öğretmenliği, ekoloji, coğrafya öğretmenliği ve çevre mühendisliği bölümleri bulunan fakültede 10 lisans, 6 yüksek lisans ve 3 doktora programı bulunmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Mühendislik Fakültesi**

343 öğrencinin eğitim gördüğü fakültede 6 lisans ve 3 yüksek lisans programı bulunmaktadır. Fakültede bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, bilişim, otomasyon ve yönetim, bilişim sistemleri, bilgisayar mühendisliği ve elektrik enerjisi bölümleri bulunmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Sanat Fakültesi**

467 öğrencinin eğitim gördüğü fakültede 86 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Fakültede askeri hazırlık öğretmenliği, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, müzik öğretmenliği, geleneksel müzik sanatı, vokal sanatı, resim öğretmenliği, moda tasarımı, dekoratif sanatlar, sahne sanatları, koreografi, mesleki eğitim öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Tıp Fakültesi**

2328 öğrencinin eğitim gördüğü fakültede tıp, diş hekimliği bölümleri ve uzmanlık programları yer almaktadır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Hazırlık Dil Öğretim Fakültesi**

581 öğrencinin eğitim gördüğü fakültede Türkçe, Kazakça, Rusça ve Türkçe olmak üzere 4 dilde kur sistemine eğitim verilmektedir. Öğrenciler güz ve bahar yarıyılı olmak üzere iki dönem sadece dil eğitimi almaktadırlar (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Ahmet Yesevi Yüksekokulu**

2006 yılında açılan Ahmet Yesevi yüksekokulunun amacı tarım sektörünün ara eleman ihtiyacını karşılamaktır (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Türkoloji Araştırma Enstitüsü**

Türk Dili, Türk Kültürü ve Türk örf ve âdetlerini ilmî metotlar kullanarak ortaya koymak amacıyla 1993 yılında kurulmuştur (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Ekoloji Araştırma Enstitüsü**

Bölge ve çevrenin ekolojik yapısını ortaya çıkarmak amacıyla 1998 yılında kurulmuştur (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Avrasya Araştırma Enstitüsü**

Avrasya bölgesinde yaşayan Türk Devlet ve Topluluklarının, tarihî sosyo-kültürel, siyasi ve ekonomik yapısı üzerinde disiplinler arası, bilimsel araştırmalar yapmak, bu alandaki projeleri



planlamak, desteklemek amacıyla 2009 yılında kurulmuş olup, faaliyetlerini Almatı'dan sürdürmektedir (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Müze ve Arkeoloji Araştırma Enstitüsü**

Güney Kazakistan'ın arkeolojik eserlerinin ortaya çıkarılması amacıyla kazı çalışmaları yürütmek, çıkan materyalleri kayıt altına alıp sergilenmesini sağlamak ve bu alanda bilimsel yayınlar ortaya koymak amacıyla 1997 yılında kurulmuştur (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Fen Bilimleri Araştırma Enstitüsü**

Enstitünün amacı matematik, fizik ve bilgisayar bilimlerin ilişkin çalışmalar yürütmektir (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **Sağlık Bilimleri Araştırma Enstitüsü**

Enstitünün amacı sağlık hizmetleriyle ilgili çalışmalar yürütmektir (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

- **TÜRTEP - Türkiye Türkçesi ile Uzaktan Eğitim Programları Araştırma ve Uygulama Merkezi**

Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesinde biri Çimkent, diğeri Türkistan yerleşkesinde olmak üzere iki tane Uzaktan Eğitim Fakültesi" bulunmaktadır. Bu fakülteler örgün eğitim veren fakültelerdeki bölümlerin müfredatını uygulamakta olup uzaktan eğitim için koordinasyon fakülteler konumundadırlar. Bu fakültelerden Çimkent uzaktan eğitim fakültesinin eğitim dili Kazakça-Rusça, Türkistan uzaktan eğitim fakültesinin eğitim dili Kazak Türkçesi – Türkiye Türkçesidir (TURTEP, 2016).

Öğrenci Kabulü

Kazakistan'dan öğrenci kabulü Kazakistan Eğitim Bakanlığınca yapılan sınavla gerçekleşmekte iken Türkiye'den de öğrenci kabulü ÖSYM tarafından yapılan sınavla olmaktadır. Diğer Türk Cumhuriyetlerinden Rektörlükçe yapılan sınavla öğrenci kabul edilmektedir (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

Örgün Eğitim

Örgün eğitim-öğretim, yıl olarak iki dönemden ibaret olup, mezun olma durumundaki sınıflar hariç, tüm sınıflar için 30 haftalık bir süreyi kapsar. Eğitim-öğretim süresi, bölümlere göre farklılık gösterir. Dönem usulü ve kredili ders geçmeye dayalı eğitim-öğretim sistemimi, öğrenci merkezli bir akademik ortamda yürütülmektedir. Üniversitede örgün eğitim-öğretim, bursluya da ücretli olarak yapılmaktadır. Öğrencilerin bursları dönem sonundaki not ortalamalarına göre devam eder veya kesilir. Türkiyeli öğrenciler için eğitim-öğretim harçsızdır. Kazakistan Cumhuriyeti dışından kabul edilen, ücretsiz ve burslu örgün eğitim öğrencileri, yönetmeliklerde belirlenen şartları yerine getirememeleri hâlinde, burs haklarını kaybederler fakat eğitim ücreti ödemezler (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

Barınma

Üniversite, kız ve erkek öğrenci yurtlarına sahiptir. Türkistan Yerleşkesinde, Türkiye Cumhuriyeti katkılarıyla inşa edilen yaklaşık 650'şer kişi kapasiteli erkek ve kız yurtları bulunmaktadır. Yurtların bulunduğu yerleşke içerisinde; okuma salonları, kütüphane, yemekhane, tenis, futbol ve basketbol sahaları, sağlık merkezi ve kafeterya bulunmaktadır.



Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yurtlarda kalması zorunludur. Hazırlık sınıfından sonra öğrenciler, diledikleri takdirde yurtlarda kalmaya devam etmektedirler (Ahmet Yesevi Üniversitesi, 2016).

Sonuç

Türk dili konuşan devlet ve topluluklara mensup öğrencileri bir çatı altında eğitmek amacıyla kurulan Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk dünyası ilişkilerin önemli katkılar sağlamaktır. Türkiye'nin Orta Asya'ya açılan pencerelerinden olan ve kültürel diplomasi bağlamında önemli bir faaliyet olan Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin daha etkin ve tanınır hale gelmesine aşağıdaki öneriler katkı sağlayabilir:

Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi'nin eğitim amacıyla sunduğu imkânlar uluslararası medya yoluyla etkin bir şekilde tanıtılabilir.

Üniversite'nin daha fazla öğrenci alması amacıyla diplomatik izinler çerçevesinde Türkistan Yerleşkesinin yanı sıra Kazakistan'ın başkenti Astana'da ve Kazakistan'ın önemli şehirlerden Almatı'da üniversiteye yerleşkeler kurulabilir ve öğrenci alımı yapılabilir.

İlişkilerin geliştirilmesi amacıyla üniversite bünyesinde yapılan kültürel faaliyetler artırılabilir.

Hoca Ahmet Üniversitesinin uluslararası alanda daha etkin ve tanınır hale gelmesi için üniversite bünyesinde yapılan akademik yapılan artırılabilir.

KAYNAKÇA

Ahmet Yesevi Üniversitesi, <http://www.eurasianhouse.net/makale/12/turkistan-ve-ahmet-yesevi-universitesi> adresinden 01.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi, <http://www.ayu.edu.tr/katalog> adresinden 01.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Enstitü ve Merkezler, <http://www.ayu.edu.tr/enstitu> adresinden 04.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Fakülteler, <http://www.ayu.edu.tr/fakulteler> adresinden 03.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Kuruluş, <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21729.pdf> adresinden 01.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Tarihçesi, <http://www.ayu.edu.tr/tarihce> adresinden 01.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Yönetimi, <http://www.ayu.edu.tr/mhbyonetim> adresinden 02.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Yüksekokullar, <http://www.ayu.edu.tr/yuksekokul> adresinden 03.05.2016 tarihinde erişildi.

Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim, <http://www.yesevi.net/> adresinden 04.05.2016 tarihinde erişildi.



Field : Education Psychology

Type : Research Article

Received: 25.03.2016 - *Accepted*: 22.05.2016

Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi¹

Gökhan ARIKAN¹, Mediha SARI²

¹Harran Üniversitesi BESYO, Şanlıurfa/TÜRKİYE, E- posta: arikangokhan@hotmail.com

²Çukurova Üniversitesi, Adana/TÜRKİYE, E- posta: msari@cu.edu.tr

Öz

Eğitim alanında her geçen gün önemi daha da artan okul yaşam kalitesi kavramı, Türkiye eğitim alanyazında yeni araştırılmaya başlanan bir konu olduğundan, bu alanda yapılmış çalışmaların sayısı da oldukça sınırlıdır. Eğitim çağındaki her bireyin yaşamının önemli bir bölümü okulda geçtiğinden yapılan her çalışmanın, bireyin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayacak olan bu kavramın öneminin vurgulanması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Tarama modelindeki bu betimsel çalışmada lise öğrencilerinin, okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Spor ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise Adıyaman, Şırnak, Diyarbakır, Siirt ve Şanlıurfa illerinden seçilen birer Spor ve birer Anadolu Lisesinin 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerinden seçilen birer şubede öğrenim gören 923 öğrenciden oluşmuştur. Kişisel Bilgi Formu ve Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılarak toplanan verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda; öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi puanlarının genel olarak orta düzeyde olumlu olduğu; puanlar arasındaki anlamlı farkların Spor lisesi öğrencileri lehine olduğu belirlenmiştir. Her iki grup için en yüksek ortalama "Statü" boyutundadır. Bulgulara dayanılarak liselerde yaşam kalitesinin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lise, anadolu lisesi, spor lisesi, okul yaşam kalitesi

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Examination of Quality of School Life in High School Students

Abstract

Because the subject of Quality of Life at School the importance of which is increasing in the field of education day by day, is new in the education literature in Turkey, the number of researches conducted in this field are rather limited. As a significant part of the life of every individual who is at the age of schooling is spent at school, any research conducted is useful in terms of emphasizing the importance of this concept which is to contribute to the academic, social, and psychological development of an individual. In this descriptive study by screening method, the aim is to examine students' perception about the quality of life in their schools. The total population of the study consists of the students in Sports and Anatolian High Schools in South-Eastern Anatolian Region. The sample of the study consists of 923 students picked out of the 9th, 10th, 11th, 12th grades in a Sports School and an Anatolian High School located in each of Adıyaman, Şırnak, Diyarbakır, Siirt, and Şanlıurfa. Independent group t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data collected by Personal Information Form Scale, and Quality of Life in High Schools Scale (QLHSS). Results show that the points of the students in quality of life scale in their schools is generally positive on a moderate level and that the significant differences between points are in favor of the students in sports schools. The highest mean for both groups are on 'Status' level. Based on the results, some suggestions are presented regarding the development of quality of life at high school and the increase of students'

Keywords: High school, anatolian high school, sports school, school life quality



Giriş

Okuldaki yaşamın kalitesi, eğitimin önemli bir parçası olarak görülmekte, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır (Mok ve Flynn, 1997). Okul yaşam kalitesi, eğitimin; öğrencileri, gerek akademik, gerek sosyal, gerekse psikolojik açıdan birçok alanda, hedeflenen kazanımlara maksimum düzeyde ulaştırabilmesidir (Sarı 2007).

Yaşam kalitesi kavramında olduğu gibi okul yaşam kalitesini de çok yönlü doğasından dolayı tek bir disipline dayalı olarak tanımlamak yeterince açıklayıcı olmamaktadır. Çünkü yaşam kalitesinin bileşenleri arasında hem nesnel hem de öznel bileşenleri bulunmaktadır (Karaduman 2006; Gönen 2003). Bunun yanında kalite sözcüğü öznellik ve görelilik anlamını da çağrıştırdığı için bireyin algılamaları ile yakından ilişkilidir ve bu bağlamda da sosyo-kültürel bir özellik taşımaktadır (Ersoy 2005). Bu özellikleri kapsayan okul yaşam kalitesinin boyutlarının da çok yönlü olması, bu kavramı açıklamada çok kesin, net ifadelere ulaşılamamasına yol açmıştır.

Okul yaşam kalitesiyle ilgili tanımlar incelendiği zaman; okul yaşam kalitesinin okulun, toplumun beklentileri doğrultusunda öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların bu ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi olarak tanımlandığı görülmektedir (Mok ve Flynn, 2002). Sarı'ya göre okul yaşam kalitesi, çocukların toplumun beklentileri doğrultusunda yetişirken, uzun yıllarını geçirdikleri okuldan tatmin olma düzeylerini ifade etmektedir (Sarı 2007). Okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına dahil olmaları ve bu ortamla kaynaşmalarından meydana gelen iyi olma halidir (Karatzias 2001). Öğrencinin okulda mutlu bir birey olarak yer alması, okul içi ve dışı zamanlarında okulun bir parçası olarak hissedebilmesi, okulundan gururla bahsedebilmesi öğrenci üzerinde, dolaylı olarak da okuldaki diğer bireyler ve eğitimin diğer çıktıkları üzerine pozitif yansımalar yaratacaktır.

Bu çalışmada okul yaşam kalitesi kavramı spor lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde incelenmiş ve çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Spor Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır ve bunlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Spor Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Spor Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, spor lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin; Okul Yaşam Kalitesi (OYK) algılarının incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı spor lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde spor lisesi bulunan



her ilden (Adıyaman, Şırnak, Diyarbakır, Siirt ve Şanlıurfa) bir Spor Lisesi ve bir Anadolu Lisesi olmasına özen gösterilmiştir. Bu liselerden yansız örnekleme yöntemiyle 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinden birer şube seçilerek, ölçekler bu şubelere uygulanmıştır. Çalışmaya on liseden toplam 923 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 483'ü Anadolu Lisesi; 440'ı ise Spor Lisesi öğrencisidir.

Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Devam ettikleri okul türüne göre lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine dağılımı Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anadolu ve Spor Lisesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sınıf Düzeyi		9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Lise Türü						
Anadolu Lisesi	f	146	129	114	94	483
	%	30.22	26.70	23.60	19.46	100
Spor Lisesi	f	140	103	97	100	440
	%	31.81	23.40	22.04	22.72	100
Toplam	f	286	232	211	194	923
	%	30.98	25.13	22.86	21.01	100

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımlarının gösterildiği Tablo 1 incelendiğinde, toplam 483 kişi olan Anadolu Lisesi öğrencilerinin 146'sının (%30.22) 9. Sınıf, 129'unun (%26.70) 10. Sınıf, 114'ünün (%23.60) 11. sınıf ve 94'ünün (%19.46) de 12. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 440 Spor Lisesi öğrencisinin sınıf düzeyine göre dağılımı ise 140 (%31.81) 9. sınıf, 103 (%23.40) 10. sınıf, 97 (%22.04) 11. sınıf ve 100 (%22.72) 12. sınıf şeklindedir.

Buldukları illere göre lise öğrencilerinin cinsiyet özelliklerine ait dağılımlar Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2. İller Bazında Anadolu ve Spor Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyet Göre Dağılımlarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Lise Türü		İller		Şanlıurfa	Adıyaman	Diyarbakır	Siirt	Şırnak
		f	%					
Anadolu Lisesi	Kız	f		43	49	41	57	39
		%		22.63	27.07	20.29	27.53	27.27
	Erkek	f		59	56	68	39	32
		%		31.05	30.93	33.66	18.84	22.37
Spor Lisesi	Kız	f		28	27	31	32	17
		%		14.73	14.91	15.34	15.45	11.88
	Erkek	f		60	49	62	79	55
		%		31.57	27.07	30.69	38.16	38.46
Toplam		f		190	181	202	207	143
		%		100	100	100	100	100

Öğrencilerin iller bazında cinsiyete göre dağılımlarının gösterildiği Tablo 2 incelendiğinde, toplam 190 kişinin araştırmaya katıldığı Şanlıurfa ilinde, Anadolu Lisesi öğrencilerinin 43'nün (%22.63) kız, 59'nun (%31.05) erkek; Spor Lisesi öğrencilerinin ise 28'nin (14.73) kız, 60'nın (%31.57) erkek olduğu görülmektedir. Adıyaman ilinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin 49'u (%27.07) kız, 56'sı (%30.93) erkek; Spor Lisesi öğrencilerinin 27'si (%14.91) kız, 49'u (%27.07) erkektir. Adıyaman ilinden toplam 181 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Toplam 202 kişinin araştırmaya katıldığı Diyarbakır ilinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin 41'nin kız (%20.29), 68'inin erkek (%33.66); Spor Lisesi öğrencilerinin 31'nin (%15.34) kız, 62'sinin (%30.69) erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Siirt ilinden çalışmaya toplam 207 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin 57'sinin (%27.53) kız, 39'unun (%18.84) erkek; Spor Lisesi öğrencilerinin ise 32'sinin (%15.45) kız, 79'unun (%38.16) erkek olduğu görülmektedir. Şırnak ilinde Anadolu Lisesi öğrencilerinin 39'u (%27.27) kız, 32'si (%22.37) erkek; Spor Lisesi öğrencilerinin ise 17'si (%11.88) kız, 55'i (%38.46) erkektir. Şırnak ilinden toplam 143 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veriler; Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı 2011) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu, katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini tanımaya yönelik sorular yer almaktadır. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) ise (Sarı 2006) ve daha sonra da Sarı tarafından geliştirilen, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) yanıtlanan, 35 maddelik Likert tipi bir ölçme aracıdır (Sarı 2011). LİSEYKÖ, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları .68 -. 86 arasında değişen yedi alt ölçekten oluşmakta ve toplam varyansın % 60.59'unu açıklamaktadır.



Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikleri incelemenin yanı sıra, ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t – testi; çoklu karşılaştırmalar için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda farkların kaynağını incelemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Spor Lisesi Öğrencileri İle Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Okul Türüne Göre Öğrencilerin LİSEYKÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Okul Türü \ Ölçek Puanları	Anadolu Lisesi (N=483)		Spor Lisesi (N= 440)		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Öğretmenler	3.20	.84	3.76	.90	-9.71	.000
Statü	3.51	.85	3.83	.90	-5.54	.000
Okul Yöneticileri	2.58	1,03	3.15	1.12	-8.07	.000
Okula Yönelik Duygular	3.25	.80	3.89	.83	-11.87	.000
Öğrenciler arası etkileşim	2.87	.79	3.01	.85	-2.48	0.13
Sosyal etkinlikler	3.39	.87	3.54	.83	-2.53	0.12
LİSEYKÖ Toplam	3.13	.57	3.56	.64	-10.69	000

Bulgular Anadolu Lisesi öğrencileri açısından incelendiğinde Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği, “Öğretmenler” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.20, “Statü” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.51, “Okul Yöneticileri” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 2.58, “Okula Yönelik Duygular” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.25, “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 2.87, “Sosyal Etkinlikler” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.39, “LİSEYKÖ Toplam” puanlarına ait ortalamanın ise 3.13 olduğu görülmektedir. Bulgular Spor Lisesi öğrencileri açısından incelendiğinde ise Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği “Öğretmenler” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.76, “Statü” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.83, Okul Yöneticileri boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.15, “Okula Yönelik Duygular” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.89, “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.01, “Sosyal Etkinlikler” boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.54, LİSEYKÖ toplam puanlarına ait ortalamanın ise 3.56 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, “Öğretmenler”, “Statü,” “Okul Yöneticileri”, “Okula Yönelik Duygular” puanlarında Spor Lisesi öğrenciler lehine olacak şekilde. 05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). “Öğrenciler Arası Etkileşim”, “Sosyal etkinlikler” boyutları ile LİSEYKÖ Toplam puanlarına ait ortalamalar arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.



Cinsiyete Göre Spor Lisesi Öğrencileri İle Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyetine göre öğrencilerin LİSEYKÖ puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin LİSEYKÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Cinsiyet	Kız (N=364)		Erkek (N= 559)		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Öğretmenler	3.45	.91	3.47	.91	-.25	.797
Statü	3.65	.86	3.67	.90	-.44	.659
OkulYöneticiler	2.81	1.06	2.88	1.14	-.86	.388
Okula Yönelik Duygular	3.52	.87	3.57	.87	-.82	.409
Öğrenciler Arası Etkileşim	2.86	.83	2.98	.81	-.13	.033
Sosyal Etkinlikler	3.53	.87	3.42	.84	1.87	.061
LİSEYKÖ Toplam	3.31	.64	3.35	.64	-.83	.403

Tablo 4’te sonuçları gösterilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda kız öğrenciler için Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği “Öğretmenler” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.45, “Statü” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.65, “Okul Yöneticileri” boyutuna ait aritmetik ortalama 2.81, “Okula Yönelik Duygular” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.52, “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutuna ait aritmetik ortalama 2.86, “Sosyal etkinlikler” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.53, LİSEYKÖ toplam puanlarına ait ortalama da 3.31 olarak hesaplanmıştır.

Erkek öğrenciler için Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği “Öğretmenler” boyutuna ait ortalama 3.47, “Statü” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.67, “Okul Yöneticileri” boyutuna ait aritmetik ortalama 2.88, “Okula yönelik Duygular” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.57, “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutuna ait aritmetik ortalama 2.98, “Sosyal Etkinlikler” boyutuna ait aritmetik ortalama 3.42, LİSEYKÖ toplam puanına ait aritmetik ortalama 3.35 olarak hesaplanmıştır. İki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farklar, “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutunda erkek öğrenciler lehine olacak şekilde.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

Sınıf Düzeyine Göre Spor Lisesi Öğrencileri İle Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre spor lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin LİSEYKÖ puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 15’de sunulmuştur.



Tablo 5. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin LİSEYKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Öğretmenler	9	286	3.67	.93	3	7.95	.000	9>10; 9>11; 9>12
	10	232	3.30	.92				
	11	211	3.44	.88				
	12	194	3.38	.84				
Statü	9	286	3.46	.91	3	1.13	.336
	10	232	3.69	.91				
	11	211	3.59	.89				
	12	194	3.73	.86				
Okul Yöneticileri	9	286	3.63	.87	3	8.03	.000	10>12; 10>11;10>9
	10	232	3.66	.89				
	11	211	3.08	1.14				
	12	194	2.86	1.02				
Okula Yönelik Duygular	9	286	2.76	1.09	3	5.34	.001	12>11; 12>10; 12>9
	10	232	2.60	1.13				
	11	211	2.85	1.11				
	12	194	3.69	.88				
Öğrenciler Arası Etkileşim	9	286	3.56	.82	3	2.35	.071	9>10; 9>11; 9>12
	10	232	3.52	.82				
	11	211	3.37	.94				
	12	194	3.55	.87				
Sosyal etkinlikler	9	286	3.59	.88	3	3.41	.017	9>10;9>11; 9>12
	10	232	3.40	.85				
	11	211	3.43	.83				
	12	194	3.37	.83				
LİSEYKÖTOPLAM	9	286	3.47	.66	3	7.56	.000	9>10; 9>11; 9>12
	10	232	3.30	.63				
	11	211	3.31	.59				
	12	194	3.21	.64				

Sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin LİSEYKÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları incelendiğinde, LİSEYKÖ “Öğretmenler” boyutundan alınan aritmetik ortalamaların 9.sınıflar için 3.67, 10.sınıflar için 3.30, 11.sınıflar için 3.44, 12.sınıflar için 3.38; “Statü” boyutundan alınan puanlar incelendiğinde aritmetik ortalamasının 9.sınıflar için 3,46, 10.sınıflar için 3.69, 11. sınıflar için 3.59 ve 12.sınıflar için 3.73; “Okul Yöneticileri” boyutundan alınan puanlar incelendiğinde aritmetik ortalamasının 9.sınıflar için



3.63, 10.sınıflar için 3.69, 11. sınıflar için 3.08 ve 12. sınıflar için 2.86; “Okula Yönelik Duygular” boyutuna ait puanlar incelendiğinde aritmetik ortalamaların 9. sınıflar için 2.76, 10. sınıflar için 2.60, 11. sınıflar için 2.85 ve 12.sınıflar için 3.69; “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutunda elde edilen aritmetik ortalamaların 9. sınıflar için 3.56, 10. sınıflar için 3.52, 11. sınıflar için 3.37 ve 12.sınıflar için 3.55;“Sosyal etkinlikler” boyutuna ait aritmetik ortalamaların da 9. sınıflar için 3.59, 10.sınıflar için 3.40, 11. sınıflar için 3.43 ve 12.sınıflar için 3.37 olduğu görülmektedir. LİSEYKÖ Toplam puanlarından elde edilen puanlara ait aritmetik ortalamalar ise 9. sınıflar için 3.47, 10.sınıflar için 3.30, 11. sınıflar için 3.31 ve 12.sınıflar için de 3.21 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf düzeyine göre elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farklar “statü” alt ölçeği dışındaki tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testi sonucunda elde edilen anlamlı farkların, “Öğretmenler”, “Öğrenciler Arası Etkileşim”, “Sosyal etkinlikler” ve LİSEYKÖ toplam puanlarında 9. Sınıflarla 10, 11 ve 12. Sınıflar arasında 9 sınıflar lehine; “Okul Yöneticileri” boyutunda elde edilen anlamlı farkların 10. sınıflarla, 9, 11 ve 12. Sınıflar arasında 10. sınıflar lehine; “Okula Yönelik Duygular” boyutunda elde edilen anlamlı farkların ise 12. sınıftaki öğrencilerin puanları ile 9, 10 ve 11. Sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında 12. Sınıftaki öğrencilerin puanları lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p<.05$).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada elde edilen bulgulara göre “Spor Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında cinsiyete göre yapılan analizler sonucunda, “Öğrenciler Arası Etkileşim”, puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki farkların erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Alınan puanlar cinsiyet açısından incelendiğinde hem kız hem de erkek öğrenciler için en yüksek ortalamanın “Statü” boyutuna, en düşük ortalamanın ise “Okul Yöneticileri” boyutuna ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazında öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Majeed and Marks kız öğrencilerin, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir(Marks 1998). Ayrıca, değişik kademelerde yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algısının, daha yüksek ortalamalarda olduğuna dair bulgulara rastlanmıştır (1; 2).

Liselerde yaşam kalitesi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyi bakımından yapılan karşılaştırmalarda yine farklı sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Örneğin (Gedik 2014), bu araştırmanın bulgularına paralel olacak şekilde 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre okul yaşam kalitesi algılarının daha düşük olduğunu, okullarından tatmin olma düzeylerinin üst sınıflarda azaldığını ortaya koymuştur. Buna benzer bulgular “Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi” konulu çalışmada ortaya konulmuş; LİSEYKÖ puan ortalamaları 9. sınıflar için 3.17, 10 sınıflar 2.95, 11 sınıflar içinse 2.79 olarak bulunmuştur (Sarı 2012). Sarı ve Durmaz da yaptıkları çalışmalarda LİSEYKÖ puanlarında 9. sınıflar lehine anlamlı farklar bulmuşlardır (Sarı 2012; Durmaz 2008).

Öte yandan, alanyazında bu ve benzer bulgular elde edilen diğer çalışmaların bulgularıyla uyumsuz sonuçların elde edildiği çalışmalara da ulaşılmıştır. Bunlardan biri 2012-2013 de çalışma evrenini, Şanlıurfa - Birecik merkezinde bulunan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin



oluşturduğu araştırmadır (Tunç vd.,2013). Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı farklar görülmemiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre LİSEYKÖ puanları Anadolu Lisesi öğrencileri açısından incelendiği zaman, en yüksek ortalamanın 3.51'le “Statü” boyutuna, en düşük ortalamanın 2.81'le “Okul Yöneticileri” boyutuna ait olduğu görülmüştür. Spor Lisesi öğrencileri arasında ise en yüksek ortalama 3.89' la “Okula yönelik duygular” boyutuna, en düşük ortalama 3.01'le “Öğrenciler Arası Etkileşim” boyutuna aittir. LİSEYKÖ toplam puanlarına ait ortalamalar ise Anadolu Lisesi öğrencileri için 3.13; Spor Lisesi öğrencileri için ise 3.56 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular genel olarak öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini, çok yüksek olmamakla birlikte orta düzeyde olumlu algıladıklarına işaret etmektedir. (Sarı 2012) 281 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. (Gedik'in 2014) yine LİSEYKÖ'yü kullanarak yaptığı araştırmada da öğrenciler, ölçekteki ifadelerle genel olarak “orta düzeyde” katılmışlardır. (Kesici vd., 2012) da liselerin yaşam kalitesini ortanın biraz üzerinde değerlendirmişlerdir.

Anadolu Liselerinde en yüksek puanların statü boyutunda elde edilmiş olması da önceki araştırma bulgularıyla uyumlu bir sonuçtur. (Sarı'nın 2012) yaptığı çalışmada da en yüksek puanlar statü boyutunda elde edilmiştir. (Sarı vd.,2008) göre, “Statü” boyutuna ilişkin ortalamanın öğrenci görüşlerine göre yüksek çıkması, öğrencilerin kendilerine, okullarındaki yerlerine, başkaları tarafından nasıl algılandıklarına vs. yönelik olumlu duygular taşımalarından kaynaklanmış olabilir. (Kesici vd., 2012) ise öğrencilerin, statü boyutundan yüksek ortalamaya sahip olmasını statü ve saygınlık gereksinimlerinin okullarında belli bir ölçüde karşılanmış olabileceği şeklinde açıklamışlardır. Ergenin ihtiyaçlarından biri de toplumsal saygınlık ve statü kazanmaktır. Ergenin toplumsal uyumu, büyük ölçüde bu ihtiyacın karşılanmasına bağlıdır. Bireyin içinde yaşadığı toplumun, onu artık bir çocuk gibi görmeyi bıraktığı fakat henüz yetişkin statüsünü, rolünü ve işlevini tümüyle vermediği yaşam dönemi olarak tanımlanan ergenlikte birey, toplumda saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya gereksinim duymaktadır. Sosyal uyum, geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır (Yavuzer 1995).

Sarı'nın çalışmasında elde edilen en düşük ortalamanın okul yöneticileri boyutuna ait olması da yine bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu bir sonuçtur (Sarı vd., 2007). (Halawah'a 2005) göre, okul ikliminin olumlu algılanmasında, okul yöneticileri önemli bir etkiye sahiptir. Okul ikliminin olumlu algılanması, yöneticinin etkinliğini, öğretmen ve diğer çalışanların performansında artışı ve öğrenci başarısını beraberinde getirir. Bu gelişme, zincir şeklinde düşünüldüğünde, yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim güçlendirildiğinde geliştirilebilir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yöneticilerini çok olumlu algılamadıkları dikkate alındığında, onlarla olan iletişim ve etkileşimlerinin çok güçlü olmadığı ve okul yaşamının geneline yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin de çok kolay olmayacağı söylenebilir. (Kalaycı vd.,2013) göre okul yaşamının niteliğine ilişkin öğrenci algısı ile okul bağlılığı alt boyutları arasında en güçlü ilişki, “okul yönetimi-bağlılık ilişkisi” boyutundadır.

Bunun yanı sıra LİSEYKÖ puanlarının çoğunda Spor Lisesi öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. İki grubun ortalamaları incelendiğinde, Spor Lisesi öğrencilerinin “Öğretmenler”, “Statü,” “Okul Yöneticileri”, “Okula Yönelik Duygular” ve ölçek toplam puanlarının Anadolu Lisesi öğrencilerinin puanlarında yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte spor liselerinde de hiçbir boyuta ait ortalama 4'ün üzerinde değildir. Yani aslında Spor Lisesi öğrencileri de okullarındaki yaşamın kalitesini çok yüksek algılamamaktadırlar.



Oysa öğrencinin okula yönelik tutumları, okul yaşamından ne ölçüde tatmin olduğu, akademik başarısı kadar diğer yönlerden gelişimi üzerinde de önemli bir etkidir

Yapılan analizlerde Spor Lisesi öğrencileri için en düşük ortalamanın belirlendiği boyutun LİSEYKÖ'nün Öğrenciler arası etkileşim boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Sarı'ya göre, öğrencilerin bireyler ve grup içerisindeki gelişimlerinde büyük önem taşıyan öğrenci-öğrenci etkileşiminin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme de o kadar kolay gerçekleşmektedir (Sarı 2006).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre LİSEYKÖ toplam puanlarına ait ortalamalar anadolu lisesi öğrencileri için 3.13, Spor Lisesi öğrencileri için ise 3.56 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular genel olarak öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini, çok yüksek olmamakla birlikte orta düzeyde olumlu algıladıklarına işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

Bilgiç, S. (2009), İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Durmaz, A.(2008), Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bölüm Dalı, Edirne.

Ersoy, A.F.(2005), Huzurevlerinde Yaşayan Yaşlıların Yaşam Kalitesi, III.Ulusal Yaşlılık Kongresi (İçinde), Ed. Şenel Ergin, İzmir: YASAD Yayınları,; S.379-390).

Gedik, A.(2014), Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya.

Gönen, E., Özmete, E. (2003), Quality of Life and Life Satisfaction Perspective of Elderly Women and Men in Turkey. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi,; 3 (1): 22-36.

Halawah, I. (2005), The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate Education,; 126 (2), 334-345.

İlmen, E. (2010), Okul Grubunun Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Van.

Kalaycı, H., Özdemir, M. (2013), Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi,; 33(2): 293-315 .

Karaduman, A. (2006), Physical Independence and Quality of Life in Old Age, Aging in Turkey (İn), Ed. Joseph Troisi, Yeşim Gökçe Kutsal Ankara: Hacettepe Üniversitesi GEBAM Yayınları, (S.65-84).

Karatzias, A., Power, K., Swanson, V., (2001), Quality of School Life, Development and Preliminary Standardization of an Instrument based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools, School Effectiveness and School Improvement,; 12(3): 265-284.



- Kesici, A., Türkoğlu, A. (2012), Ortaöğretim Kurumlarının Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Davranışlar, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,; 31 (1): 149-162 .
- Marks, G.N. (1998), Attitudes to School Life: Their Influences and Their Effects on Achievement and Leaving School, Australia, Australian Council for Educational Research Ltd.
- Mok, M.M.C., Flynn, M., (1997), Does School Size Affect Quality of School Life ? Issues in Educational Research,; 7 (1): 69-86.
- Mok, M.M.C., Flynn, M., (2002), Determinants of students quality of school life: A path model, Learning Environments Research,; 5: 275-300.
- Sarı, M. (2011), Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,20: 253-266, .
- Sarı, M., (2006), Okul yaşam kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, , 3(32): 139-151.
- Sarı, M., Cenkseven, F., (2008), İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 5:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>.
- Sarı, M., Ötünç, E., Erceylan, H., (2007), Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği., Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,; 50: 297-320 .
- Sarı, M., (2007), Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi” ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.
- Sarı, M., (2012), Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,; 18(1): 95-119.
- Tunç, E., Beşaltı, M., (2013), Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, şanlıurfa birecik örneği, II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design, Famagusta – North Cyprus,; 330-333.
- Yavuzer, H., (1995), Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul,; 344 .



Field : Education Psychology

Type : Research Article

Recieved: 03.04.2016 - *Accepted*: 13.06.2016

Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları¹

Öznur TULUNAY ATEŞ

Bartın, MEB, TÜRKİYE

E- Posta: oznurtulunayates@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğretmen ve okul hakkındaki metaforlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde farklı okullardan seçilen 4. ve 8. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam 500 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin “Öğretmen... gibidir, çünkü...” ve “Okul... gibidir, çünkü...” cümlelerini tamamlamaları ile veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, öğretmen metaforu, okul metaforu

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan’da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Teacher and School Metaphors of Students

Abstract

The aim of this study is to reveal the students' metaphors about teacher and school. The research study group is consist of 4 th and 8 th grade students selected from different schools in 2014-2015 academic year in Bartın. Totally 500 students attended the research. The data is obtained from students by completing sentences as "Teacher is like..., because..." and "School is like..., because...". In data analysis, qualitative and quantititive research methods have been used.

Keywords: Student, teacher metaphor, school metaphor



Giriş

Türkçede, mecaz olarak tanımlanan metafor (TDK, 2016) Morgan'a (1998) göre, dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce ve görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, her zaman tek yönlü bir kavrayış üretir. Bazı yorumları öne çıkarır, diğerlerini ise arka plana iter. Kısacası, metaforlar benzerlikleri görmeyi farklı yönleri göz ardı etmeyi sağlar.

Metafor temel bir zihin mekanizmasıdır. Bu mekanizma birçok şeyi kavramamızı sağlayacak fiziksel ve sosyal tecrübemiz konusunda bildiğimiz şeyleri kullanma imkanı verir. (Lakoff & Johnson, 2015). Metaforla ilgili literatür incelendiğinde, Lakoff ve Johnson'un (1980) geliştirdiği Çağdaş Metafor Teorisi dikkat çekmektedir. Bu teoride, araştırmacılar tarafından metafor türleri; kavramsal (conceptual), varlıksal (ontological) ve orientational (yönelimsel) şeklinde sınıflandırmıştır.

Alanyazın incelendiğinde metafor konusunda yazılmış kitaplara ve araştırmalara rastlanmakta ve bu konuda artan bir ilgi olduğu görülmektedir. Son yıllarda metaforla ilgili eğitim araştırmalarına daha fazla rastlanmasının nedeni, sosyal bilimlerde metaforların önemli etkilerinin olması olabilir (Bredeson, 1988).

Gelecek nesillerin şekillendirilmesinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili şekilde sürdürülmesinde okullar ve öğretmenler önemli rol ve sorumluluklara sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yerine getirilmesi sırasında, metaforlardan öğrenci, öğretmen, yönetici ve ailelerin duygu ve düşüncelerini anlamayı kolaylaştırmada ve çözüm bulmayı sağlamada yararlanılabilir. Çünkü, Çelikten'in (2006) de ifade ettiği gibi; metaforlar öğretim düzeylerini geliştirmeyi düşünen öğretmenlerin rollerini ve sorumluluklarını anlamlandırmalarına yardımcı olarak sınıfta olanları değiştirip, geliştirebilir.

Metaforlar aracılığıyla bilgi toplama, Türkiye de eğitim ile ilgili araştırmalarda 1990' ların ikinci yarısından itibaren başlamıştır (Balci, 2011). Araştırmalar incelendiğinde metaforlarla ilgili olarak; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, müfettişler ve aday öğretmenler üzerinde çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara örnek olarak; müdür (Cerit, 2008 b; Yalçın ve Erginer, 2012; Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014), müfettiş (Töremen ve Döş, 2009) okul (Saban, 2008; Balci, 2011; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Doğan, 2013; Koçak, 2013; Toker, Gökçe ve Bülbül, 2014), öğretmen (Saban, 2004; Cerit, 2008 a; Çelikten, 2006; Kalyoncu, 2012; Ekiz ve Koçyiğit, 2013), yapılandırmacı öğretmen (Eminoğlu Küçüktepe ve Gürültü, 2014); üniversite hocası (Tortop, 2013), örgütsel metafor (Yılmaz ve Polat, 2012), eğitim (Akbaba Altun ve Apaydın, 2013), sınıf (Sarıtaş ve Çelik, 2013) teknoloji (Gök ve Erdoğan, 2010) okul kültürü (Boydak Özcan ve Demir, 2011) eğitim fakültesi (Konaklı ve Göğüş, 2013) Türkçe (Pilav ve Elkatmış, 2013) kavramlarını metaforlar yoluyla inceleyen çalışmalar verilebilir.

Bu araştırma ise, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin öğretmen ve okul metaforlarını saptamak ve bunların olumlu hale getirilmesi yoluyla, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili şekilde sürdürülmesine katkıda bulunmak amacıyla yönelik olarak yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?



3. Bu kavramsal kategoriler katılımcıların okul düzeyi (ilkokul ve ortaokul) bakımından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu yöntemde algı ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın da 4 ilkokul ve 4 ortaokulda 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 4. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2010). Bu 8 okulda öğrenim gören 500 öğrenciden veriler alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin frekansları ve yüzdesi Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	(1) Kız	243	48,6
	(2) Erkek	257	51,4
Toplam		500	100
2. Sınıf	(1) İlkokul	237	47,4
	(2) Ortaokul	263	52,6
Toplam		500	100

Tablo 1 de görüldüğü üzere katılımcıların % 48,6' sını kız, % 51,4'ü erkek, % 47,4'ü ilkokul, 52,6'sını ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen hakkındaki metaforlarını belirlemek için her bir öğrenciden, “*Öğretmen... gibidir, çünkü...*” ve “*Okul...gibidir, çünkü...*” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik bilgileri de alınmıştır. Araştırmanın veri kaynağı bu şekilde oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar beş ardışık aşamada analiz edilmiştir. Bunların ilki olan kodlama ve ayıklama aşamasında, öğrenciler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilen metaforlar kodlanmış ve metafor imgesi bulunmayan ya da boş bırakılan kağıtlar ayıklanarak kapsam dışı bırakılmıştır (n=118). İkinci aşama olan metafor imgesi toplama aşamasında öğrencilerin yazılı ifadeleri uygunluk açısından incelenerek numaralandırılmış ve öğretmenle ilgili 147, okulla ilgili 112 metafor imgesi toplanmıştır. Üçüncü olarak kategori geliştirme aşamasında öğrenciler tarafından üretilen metafor imgeleri sahip oldukları özellikler bakımından incelenerek belirli temalar altında gruplamaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmenle ilgili 12, okulla ilgili 7 kategori oluşturulmuştur. Dördüncü olarak geçerliği ve güvenilirliği sağlama aşamasında ise tüm veriler ayrıntılı olarak



rapor edilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Beşinci ve son aşama olan verilerin SPSS programına aktarılması ve istatistiki analiz aşamasında ise, tüm veriler SPSS programına aktarılarak frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde örneklem grubundaki öğrencilerin “Öğretmen” ve “Okul” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlara ve onların kategorilere ayrılması ile oluşturulan bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cümlelerinden de alıntılar yapılmıştır.

Öğrencilerin “Öğretmen” ve “Okul” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların frekansları ve yüzdesi Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğretmen ve Okul hakkında Oluşturdukları Metaforlar

Öğretmen Metaforlar	N	%	Okul Metaforlar	N	%
Anne Baba	54	10,8	Ev	240	48
Çiçek	50	10	Hapishane	20	4
Kitap	33	6,6	Yuva	20	4
Anne	21	4,2	Bilgi yuvası	13	2,6
Ağaç	20	4	Hayat	9	1,8
Gül	19	3,8	Aile	8	1,6
Işık	18	3,6	Bina	8	1,6
Melek	18	3,6	Kütüphane	7	1,4
Baba	14	2,8	Ağaç	6	1,2
Güneş	14	2,8	Akıl hastanesi	6	1,2
Mum	12	2,4	Bilgisayar	6	1,2
Bilgisayar	10	2	Eğlence merkezi	6	1,2
Atatürk	9	1,8	Hayvanat bahçesi	6	1,2
Bilgin	8	1,6	Kitap	6	1,2
Aile	6	1,2	Bilgi evi	5	1
İnsan	6	1,2	Cennet	5	1
Bitki	4	0,8	Cezaevi	4	0,8
Karınca	4	0,8	Dünya	4	0,8
Profesör	4	0,8	Hastane	4	0,8
Tarihi biri	4	0,8	Bahçe	3	0,6
Yunus Emre	4	0,8	Beyin	3	0,6
Zeka küpü	4	0,8	Cansız	3	0,6
Arı	3	0,6	Müze	3	0,6
Arkadaş	3	0,6	Orman	3	0,6
Aslan	3	0,6	Alışveriş merkezi	2	0,4
Bahçıvan	3	0,6	Arkadaş	2	0,4
Canımız	3	0,6	Cehennem	2	0,4
İnternet	3	0,6	Çiçek	2	0,4



İyi biri	3	0,6	Çöplük	2	0,4
Sözlük	3	0,6	Dağ	2	0,4
Su	3	0,6	Defter	2	0,4
Abi Abla	2	0,4	Dershane	2	0,4
Ansiklopedi	2	0,4	Dev	2	0,4
Bilgi ağacı	2	0,4	Gül	2	0,4
Bilgi küpü	2	0,4	Heykel	2	0,4
Bilgi kutusu	2	0,4	Öğrenim merkezi	2	0,4
Bilgili	2	0,4	Saksı	2	0,4
Bulut	2	0,4	Yurt	2	0,4
Cumhurbaşkanı	2	0,4	Akıl küpü	1	0,2
Hayat	2	0,4	Aksaray	1	0,2
İyi insan	2	0,4	Anne- Baba	1	0,2
Kalem	2	0,4	Antika	1	0,2
Kötü biri	2	0,4	Arı kovanı	1	0,2
Lamba	2	0,4	Azrail	1	0,2
Mehmet Akif	2	0,4	Beton	1	0,2
Makine	2	0,4	Beton bina	1	0,2
Oksijen	2	0,4	Bağlanamayan balon	1	0,2
Pamuk	2	0,4	Bilgi deposu	1	0,2
Saksı	2	0,4	Bilgi	1	0,2
Tabela	2	0,4	Bilgi küpü	1	0,2
Tarihçi	2	0,4	Bilgi kutusu	1	0,2
Toprak	2	0,4	Bilgi kaynağı	1	0,2
Ajan	1	0,2	Bilgi merkezi	1	0,2
Akıllı tahta	1	0,2	Bilgisayar kasası	1	0,2
Akıl küpü	1	0,2	Bulut	1	0,2
Akıl kutusu	1	0,2	Çiftlik	1	0,2
Akıllı	1	0,2	Çöp kutusu	1	0,2
Akıllı insan	1	0,2	Ders yuvası	1	0,2
Altın	1	0,2	Disko	1	0,2
Anahtar	1	0,2	Doktor	1	0,2
Araba	1	0,2	Dolap	1	0,2
Aşçı	1	0,2	Eğitim bankası	1	0,2
At	1	0,2	Eşsiz	1	0,2
Ayna	1	0,2	Fabrika	1	0,2
Azrail	1	0,2	Futbol takımı	1	0,2
Bağcık	1	0,2	Geçit	1	0,2
Balta	1	0,2	Gelecek	1	0,2
Bankamatik	1	0,2	Gökkuşağı	1	0,2
Başkan	1	0,2	Güneş	1	0,2
Başrol oyuncusu	1	0,2	İletişim aracı	1	0,2



Benzin	1	0,2
Bilgi	1	0,2
Bilgi kaynağı	1	0,2
Bilgi makinası	1	0,2
Bilgi kovanı	1	0,2
Bilim adamı	1	0,2
Bilmiş	1	0,2
Bozuk cep telefonu	1	0,2
Cami hocası	1	0,2
Canlı – Cansız	1	0,2
Canlı	1	0,2
Cansız	1	0,2
Cevap anahtarı	1	0,2
Çiftçi	1	0,2
Çölde su	1	0,2
Dağ	1	0,2
Deniz	1	0,2
Doktor	1	0,2
Dünya	1	0,2
Duvar	1	0,2
Eğitimci	1	0,2
Fatih Portakal	1	0,2
Fener	1	0,2
Fidan	1	0,2
Gardiyen	1	0,2
Gıcık	1	0,2
Gökkuşağı	1	0,2
Hacivat Karagöz	1	0,2
Hafıza kartı	1	0,2
Hava durumu	1	0,2
Hazine	1	0,2
Hesap makinası	1	0,2
İlim ağacı	1	0,2
K9 köpeği	1	0,2
Kahraman	1	0,2
Kaktüs	1	0,2
Kalp	1	0,2
Kandil	1	0,2
Karpuz	1	0,2
Kedi	1	0,2
Kelebek	1	0,2
Kızgın	1	0,2

İlim yuvası	1	0,2
İnsan eğitim merkezi	1	0,2
İp	1	0,2
İş yeri	1	0,2
İyi yer	1	0,2
Kafes	1	0,2
Kan	1	0,2
Kapan	1	0,2
Karınca yuvası	1	0,2
Külçe altın	1	0,2
Koli	1	0,2
Konak	1	0,2
Kumbara	1	0,2
Kuran kursu	1	0,2
Kuş yuvası	1	0,2
Kutu	1	0,2
Kutuplar	1	0,2
Kuyumcu	1	0,2
Madde	1	0,2
Matbaa	1	0,2
Meyve sepeti	1	0,2
Mezar	1	0,2
Mezarlık	1	0,2
Mum	1	0,2
Mürekkep	1	0,2
Öğrenim yeri	1	0,2
Öğrenim yurdu	1	0,2
Okuma aracı	1	0,2
Otel	1	0,2
Oyun alanı	1	0,2
Park	1	0,2
Sevgi yuvası	1	0,2
Sıkıcı yer	1	0,2
Spor salonu	1	0,2
Şirinler evi	1	0,2
Savaş alanı	1	0,2
Tarihi eser	1	0,2
Taş yığını	1	0,2
Tatlı	1	0,2
Top	1	0,2
Tren	1	0,2
Zeka evi	1	0,2



Kök	1	0,2	Toplam	500	100
Komutan	1	0,2			
Konfeti	1	0,2			
Kotu insan	1	0,2			
Kuş	1	0,2			
Lastik	1	0,2			
Lider	1	0,2			
Marangoz	1	0,2			
Muhabbet kuşu	1	0,2			
Müzik	1	0,2			
Naylon poşet	1	0,2			
Odun	1	0,2			
Öğreten	1	0,2			
Öğretici	1	0,2			
Papağan	1	0,2			
Peygamber	1	0,2			
Pırlanta	1	0,2			
Robot	1	0,2			
Saç	1	0,2			
Sanatçı	1	0,2			
Şarkıcı	1	0,2			
Şeker	1	0,2			
Sevgi küpü	1	0,2			
Şeytan	1	0,2			
Şifacı	1	0,2			
Sınıf	1	0,2			
Sürpriz yumurta	1	0,2			
Takım başkanı	1	0,2			
Tarihi eser	1	0,2			
Top	1	0,2			
Yağmur	1	0,2			
Yargıç	1	0,2			
Yıldız	1	0,2			
Yol	1	0,2			
Zar	1	0,2			
Toplam	500	100			

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğretmen ile ilgili anne-baba (n=54), anne (n=21), baba (n=14) ve çiçek (n= 50), okul ile ilgili ise yuva (n=20) ve büyük bir farkla ev (n=240) metaforunun frekansının yüksekliği dikkat çekmektedir.

Eğitim alanında yapılan farklı araştırmalarda okulla ilgili kavramlarda aile, ev, yuva metaforlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Sarıtaş ve Çelik (2013) ilkökul öğrencilerinin sınıf kavramına ilişkin metaforik algılarını incelediği araştırmada metaforlar



arasında ilk iki sırada, evim ve aile, yuva bulunmuştur. Boydak Özan ve Demir'in (2011) farklı lise türlerindeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ise, öğrencilerin çoğunluğunun okul kültürünü ikinci aile ve ikinci yuva olarak gördüğünü belirtmiştir.

Örneklem grubundaki öğrencilerin öğretmenlerle ilgili oluşturdukları metaforlar 12 kategoride toplanmıştır. Araştırmada öğretmenle ilgili oluşturulan metaforların kategorileri ve metaforlara ilişkin örnek cümleler Tablo 3 de, oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4 de, öğretmen kavramı kategorilerinin pasta grafiği Şekil 1 de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen metaforları ve örnekleri

Öğretmen Metaforları
<p>1. Bilgi verici ve besleyici olarak: Ağaç, akıllı tahta, akıl küpü, akıl kutusu, akıllı, akıllı insan, ansiklopedi, bankamatik, bilgi ağacı, bilgi, bilgi kaynağı, bilgi küpü, bilgi kutusu, bilgili, bilgi makinesi, bilgin, bilgisayar, bilgi kovanı, bilim adamı, bulut, cevap anahtarı, çölde su, deniz, eğitimci, güneş, hafıza kartı, hesap makinası, ilim ağacı, internet, ışık, kalem, kalp, kandil, kitap, kök, lamba, makine, mum, odun, öğretici, öğreten, oksijen, profesör, sözlük, su, tarihçi, toprak, yağmur, zeka küpü (49 metafor).</p> <p>- Ağaç: Önce kendi büyür, sonra meyve (bilgi) verir (Ö 292).</p> <p>- Kalp: Attıkça mutluluk, öğrenim ve bilgi yayar (Ö 51).</p> <p>- Odun: Bizi bilgiyle ısıtır (Ö 111).</p>
<p>2. Seven ve koruyan olarak: Anne, baba, aile, anne-baba, melek, bağıcık, abi-abela, aslan, saksı, sevgi küpü (10 metafor).</p> <p>- Anne - Baba: Beni korur, hata yaparsam da her zaman sever (Ö 13).</p> <p>- Bağıcık: Kendini sıkarak bizim düşmemizi engeller (Ö 172).</p> <p>- Saksı: Çiçekleri (öğrencileri) birlikte tutar ve onları korur (Ö 418).</p>
<p>3. Yol gösterici ve yönetici olarak: Cami hocası, cumhurbaşkanı, tabela, başkan, başrol oyuncusu, ayna, yol, şifacı, doktor, lider, yıldız, peygamber, araba, komutan, anahtar, fener, takım başkanı (17 metafor).</p> <p>- Cami hocası: İyi ve doğru yolu gösterir (Ö 21).</p> <p>- Ayna: Öğrencilerini yansıtır, kendimizi görmemizi sağlar (Ö 192).</p> <p>- Doktor: İsterse süründürür, isterse kaldırır (Ö 229).</p> <p>- Araba: Bizi ulaşmak istediğimiz yere taşır (Ö 322).</p>
<p>4. Yetiştirici ve şekillendirici olarak: Bahçıvan, aşçı, marangoz, çiftçi, balta, benzin (6 metafor).</p> <p>- Marangoz: Öğrencileri istenen ölçülere getirir (Ö 106).</p> <p>- Balta: Öğrencileri düzeltir (Ö 211).</p> <p>- Benzin: Kullanıma göre yararlı ya da zararlı olabilir (Ö 132).</p>
<p>5. Tanınmış ve değerli biri olarak: Atatürk, Mehmet Akif, Yunus Emre, Fatih Portakal, kahraman, sanatçı, altın, hazine, pırlanta, tarihi biri, canımız (11 metafor).</p> <p>- Sanatçı: İyi şeyler yaparak bilinir (Ö 122).</p> <p>- Canımız: Öğretmen canımız, kanımız, her şeyimiz (Ö 498).</p>
<p>6. Saf ve hassas biri olarak: Gül, kelebek, çiçek, bitki, naylon poşet, pamuk, fidan (7 metafor).</p> <p>- Gül: Gülünce yüzünde güller açar, üzülünce solar (Ö 89).</p> <p>- Çiçek: Yardımsever ve iyi kalpli hem de bir çiçek gibi kırılabilir (Ö 59).</p> <p>- Naylon Poşet: Her şeyimizi taşır ama en küçük bir şeyde yırtılabilir (Ö 103).</p>
<p>7. Çalışkan ve mücadeleci biri olarak: Karınca, arı, dağ (3 metafor).</p> <p>- Karınca: Polenleri (bilgiyi) çiçekten çiçeğe (öğrencilere) taşır (Ö 91).</p> <p>- Dağ: Her güçlüğün karşısında dağ gibi durur (Ö 374).</p>
<p>8. Sevilmeyen ve cezalandırıcı biri olarak: Tarihi eser, kötü biri, kötü insan, duvar, kaktüs, bozuk cep telefonu, şeytan, gardiyan, ajan, azrail, yargıç, gıcık, kızgın, bilmiş (14 metafor).</p> <p>- Bozuk cep telefonu: Sürekli error verip durur (Ö 142).</p> <p>- Ajan: Her şeyimizi araştırıyorlar (Ö 156).</p> <p>- Bilmiş: Kolaya çok kolay, zora çok zor der. Hiçbir şeyi beğenmez (Ö 305).</p>
<p>9. Somut bir varlık olarak: Canlı, cansız, insan, canlı-cansız, sınıf, karpuz (6 metafor).</p> <p>- Canlı: Öğretmen nefes alan canlı bir varlıktır (Ö 1).</p> <p>- Karpuz: Karpuz gibi göbekli (Ö 445).</p>



10. Sıkıcı ve yorucu biri olarak: Papağan, kuş, lastik, şarkıcı, at, saç, muhabbet kuşu (7 metafor).

- Lastik: Bizi sıkarak başarılı yapmaya çalışır (Ö 313).

- Saç: Çok karışıklar (Ö 115).

- At: Bizi koşturup durur (Ö 105).

11. Sevilen ve eğlenceli biri olarak: Gökkuşuğu, arkadaş, k 9 köpeği, müzik, iyi insan, kedi, şeker, iyi biri, Hacivat-karagöz, robot (10 metafor).

- K 9 köpeği: Akıllı ve iyi bir dosttur (Ö 480).

- Müzik: Üzüntümüzde ve sevincimizde bize iyi gelir (Ö 209).

- Robot: Her istediğimizi yaptığı için onu çok severim (Ö 327).

12. Değişken ve beklenmedik biri olarak: Hava durumu, zar, dünya, sürpriz yumurta, top, hayat, konfeti (7 metafor).

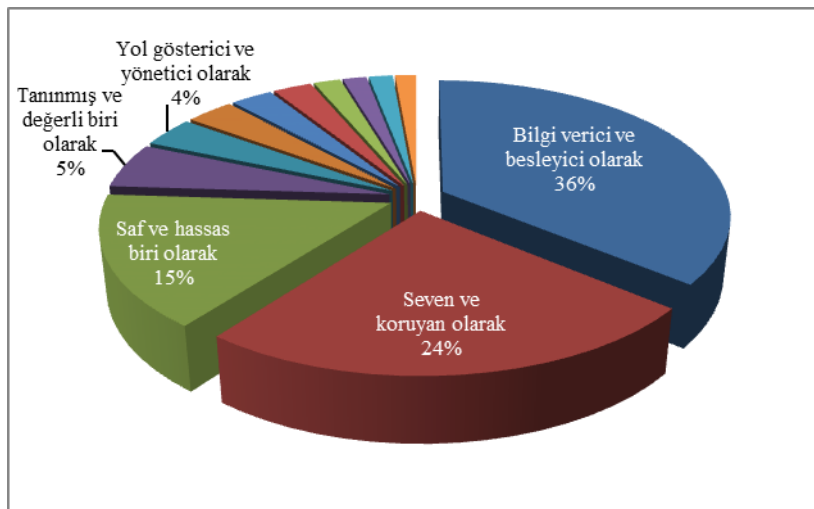
- Sürpriz yumurta: Ne öğreteceği sürprizdir (Ö 164).

- Hayat: Her an her şeyi yaşayıp öğrenebilirsin (Ö 184).

- Konfeti: Bir anda patlayabilir (Ö 135).

Tablo 4. Öğretmen Kavramına Yönelik Metafor Kategorileri

Öğretmen	N	%	Kız	Erkek	4. sınıf	8. sınıf
1 Bilgi verici ve besleyici olarak	180	36	82	98	79	101
2 Seven ve koruyan olarak	122	24.4	70	52	63	59
3 Saf ve hassas biri olarak	78	15.6	46	32	45	33
4 Tanınmış ve değerli biri olarak	27	5.4	10	17	23	4
5 Yol gösterici ve yönetici olarak	18	3.6	3	15	4	14
6 Sevilmeyen ve cezalandırıcı biri olarak	16	3.2	6	10	1	15
7 Sevilen ve eğlenceli biri olarak	14	2.8	6	8	10	4
8 Somut bir varlık olarak	13	2.6	3	10	7	6
9 Yetiştirici ve şekillendirici olarak	9	1.8	4	5	1	8
10 Çalışkan ve mücadeleci biri olarak	8	1.6	6	2	3	5
11 Değişken ve beklenmedik biri olarak	8	1.6	5	3	0	8
12 Sıkıcı ve yorucu biri olarak	7	1.4	2	5	1	6



Şekil 1. Öğrencilerin öğretmen kavramı kategorilerinin pasta grafiği



Tablo 4 deki veriler incelendiğinde öğretmen ile ilgili bilgi verici ve besleyici olarak öğretmen algısının (n=180; % 36) yüksekliği dikkat çekmektedir. Saban (2004) da benzer sonuçlara öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada ulaşmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık üçte ikiye yakın kısmının öğretmeni bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici ve öğrencileri tedavi edici olarak algıladığını belirtmiştir.

Cerit (2008 a) tarafından yapılan, öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri adlı araştırmada ise, öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olduğu metaforları kabul edilirken; bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi olduğu metaforları tercih edilmemiştir. Ayrıca, araştırmada öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin konuyla ilgili görüşleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Ekiz ve Koçyiğit (2013) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada en fazla metafor üretilen temanın yetiştirici ve geliştirici öğretmen, Eminoğlu Küçüktepe ve Gürültü (2014) ise, rehber olarak öğretmen kategorisinde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde sevilmeyen ve cezalandırıcı, sıkıcı ve yorucu, değişken ve beklenmedik biri olarak öğretmen algıları gibi olumsuz algıların 8. sınıf öğrencilerinde görüldüğü dikkat çekmektedir. Veriler cinsiyet açısından incelendiğinde ise, farklılıklar olduğu söylenebilir. Örneğin, seven ve koruyan olarak öğretmen algısının kızlarda daha fazla olduğu görülmektedir. Akbaba Altun ve Apaydın (2013) da, öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyet faktörünün öğrencilerin eğitime ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler üzerinde belirleyici rol oynadığını belirtmiştir.

Saban'ın (2008) da ifade ettiği gibi "Okul olgusunun bir bütün olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç olması" nedeniyle, örneklem grubundaki öğrencilerin okulla ilgili oluşturdukları metaforlar 7 kategoride toplanabilmiştir. Araştırmada okulla ilgili oluşturulan metaforların kategorileri ve metaforlara ilişkin cümlelerden alıntılar Tablo 5 de, oluşturulan kategorilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 6 da, okul kavramı kategorilerinin pasta grafiği Şekil 2 de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Metaforları ve Örnekleri

Okul Metaforları
1. Bilgi ve kazanım yeri olarak: Ağaç, akıl küpü, beyin, bilgi yuvası, bilgi deposu, bilgi evi, bilgi, bilgi küpü, bilgi kutusu, bilgisayar, bilgi kaynağı, bilgi merkezi, bulut, ders yuvası, eğitim bankası, ilim yuvası, insan eğitim merkezi, kitap, kumbara, kütüphane, matbaa, mürekkep, öğrenme merkezi, öğrenim yeri, zeka evi, alışveriş merkezi, dersane, kan, bilgisayar kasası, müze, öğrenim yurdu, güneş (32 metafor). - Alışveriş merkezi: İstedğin bilgiyi alabilirsin (Ö 96). - Bilgisayar kasası: İçindeki işlemciler öğretmenlerdir (Ö 204). - Kumbara: İçindeki öğrenciler, öğrendikçe değer kazanır (Ö 133). - Mürekkep: Mürekkep olmasa kalem yazmaz, okul olmasa insan öğrenemez (Ö 117). - Müze: İçinde tarih kokan bilgiler var (Ö 128).
2. Sevgi ve güven ortamı olarak: Aile, anne-baba, cennet, ev, konak, sevgi yuvası, yuva, koli, yurt (9 metafor). - Koli: Bizi korur (Ö 371). - Cennet: İstedğim her şeyin anında olduğu, huzurlu bir yer (Ö 417) - Yurt: Herkesi güvenli bir şekilde bir yerde toplar (Ö 310). - Ev: Ev gibi güvenlidir. Okul 2. Evimiz gibidir (Ö 70).
3. Yol gösterici ve araç olarak: Doktor, geçit, gelecek, iletişim aracı, ip, kuran kursu, meyve sepeti, okuma aracı, taş yığını, arkadaş, kuyumcu, mum, saksı, kutu, orman (15 metafor).



- Arkadaş: Bize hatalarımızı söyler, hayatı öğretir (Ö 227)
- Doktor: Bizim dertlerimizi, derslerimizi iyileştirir (Ö 202).
- İp: Çekersen yarar, bırakırsan zarar (Ö 144).
- Kuran kursu: Okul iyiliği ve doğruluğu öğrenmemize yardım eder (Ö 21).
- Meyve sepeti: Okul farklı türden meyveleri (öğrencileri) bir arada tutar (Ö 416).
- Taş yığını: Öğrenim her yerde olabilir (Ö 175).
- Kuyumcu: Birçok altının (öğrencinin) şekillenmesini sağlar (Ö 79).
- Kutu: İçinde keşfedilmeyi bekleyen birçok yetenek saklar (Ö 172).

4. Çalışma ve gelişme yeri olarak: Arı kovani, bağlanamayan balon, karınca yuvası, dağ, defter, fabrika, iş yeri, dünya, hayat, bahçe, kuş yuvası, hastane (12 metafor).

- Bağlanamayan balon: Hep uğraştırır ama sonucu iyidir (Ö 218).
- Defter: İçini doldurursan güzel, doldurmazsan anlamsız (Ö 138).
- Dağ: Çıkılması ne kadar zorsa inmesi de o kadar kolaydır (Ö 173).
- Fabrika: Hep gelmek ve çalışmak gerekiyor (Ö 455)
- Kuş yuvası: İnsan kanatlanıp uçmayı burada öğrenir (Ö231)
- Hastane: Çalışmazsan gittikçe canından bezersin (Ö 229).

5. Sevilmeyen ve ceza yeri olarak: Tarihi eser, sıkıcı yer, savaş alanı, top, çiftlik, akıl hastanesi, azrail, cehennem, cezaevi, çöp kutusu, çöplük, hapishane, hayvanat bahçesi, kafes, kapan, kutuplar, mezar, mezarlık, futbol takımı (19 metafor).

- Tarihi eser: Öğretmenler yaşlı ve eskimiş (Ö327).
- Top: Top gibi kime nasıl gideceği belli olmaz. Sert gelirse can yakar (Ö102).
- Kutuplar: Burada herkes birbirine soğuk davranır (Ö 135).
- Futbol takımı: Taraftar futbol takımı tutar, okul da taraf tutar (Ö 127).

6. Güzel ve eğlenceli bir yer olarak: Çiçek, disko, eğlence merkezi, eşsiz, gökkuşağı, gül, iyi yer, oyun alanı, park, spor salonu, tatlı (11 metafor).

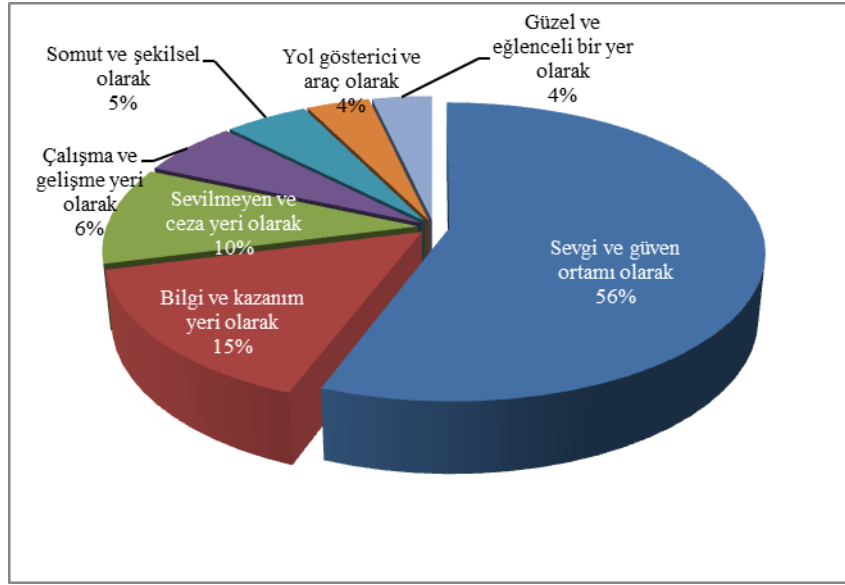
- Çiçek: Güzel ve huzur verici (Ö 136).
- Disko: Arkadaşlarla çok eğleniyoruz (Ö 159).

7. Somut ve şekilsel olarak: Aksaray, antika, beton, beton bina, bina, cansız, dev, heykel, külçe altın, madde, otel, şirinler evi, tren, dolap (14 metafor).

- Aksaray: Çok fazla sınıfı var (Ö 55).
- Dev: Çok büyük devasa bir kaya (Ö345).
- Külçe altın: Şekli dikdörtgen (Ö 445).
- Şirinler evi: Her şey mavi (Ö 301).

Tablo 6. Okul Kavramına Yönelik Metafor Kategorileri

	Okul	N	%	Kız	Erkek	4. sınıf	8. sınıf
1	Sevgi ve güven ortamı olarak	279	55.8	147	132	147	132
2	Bilgi ve kazanım yeri olarak	76	15.2	38	38	37	39
3	Sevilmeyen ve ceza yeri olarak	53	10.6	21	32	5	48
4	Çalışma ve gelişme yeri olarak	30	6	13	17	12	18
5	Somut ve şekilsel olarak	25	5	8	17	19	6
6	Yol gösterici ve araç olarak	19	3.8	6	13	8	11
7	Güzel ve eğlenceli bir yer olarak	18	3.6	10	8	8	10



Şekil 2. Öğrencilerin okul kavramı kategorilerinin pasta grafiği

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde okulla ilgili sevgi ve güven ortamı olarak okul algısının (n=279; % 55,8) yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Saban (2008) okula ilişkin metaforlar adlı araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin büyük bir kısmının okulu sevgi ve dayanışma ortamı içerisinde bilgi kazanılan ve aynı zamanda hoş ve güzel vakit geçirilen bir yer olarak nitelendirdiklerini belirtmektedir.

Nalçacı ve Bektaş (2012) da, öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmada, okul kavramına ilişkin ilk iki metafor aile/ev/yuva ve hayat olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar ayrıca, katılımcılar tarafından en fazla metaforun üretildiği kategorinin ise; güven verici ve bilgi sağlayıcı kategorileri olduğunu ifade etmiştir. Konaklı ve Göğüş'ün (2013) öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları üzerine yaptıkları araştırmada ise, öğretmen adaylarının eğitim fakültesini öncelikli olarak bilgi edinme ve yetiştirme unsuru olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada bulgularına göre, sevilmeyen ve ceza yeri olarak okul algısı büyük oranda 8. sınıf öğrencilerinde ve okulu somut şekilsel olarak değerlendirme ise, 4. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. Okulu somut ve şekilsel olarak görmek, 4. sınıf öğrencilerinin Piaget'in sınıflandırmasındaki somut işlemler döneminde olmaları ve içinde buldukları dönemin özelliklerinin bu bulguya neden olabileceği ile açıklanabilir.

Olumlu okul algısının sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğünü gösteren bir araştırmada Özdemir (2012) tarafından yapılmıştır. Özdemir yaptığı araştırmada olumlu okul algısının en yüksek düzeyde lise 1. sınıfta olduğunu, sınıf düzeyi yükseldikçe aşamalı olarak azaldığı belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada öğrencilerin metafor ifadeleri genel



olarak değerlendirildiğinde; öğretmen ile ilgili anne-baba (n= 89), okul ile ilgili ise ev - yuva (n=260) metaforlarının frekansının yüksekliği dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin metafor ifadeleri kategorilere ayrıldığında ise, öğretmen ile ilgili bilgi verici ve besleyici (n=180; % 36) ve seven koruyan (n=122; % 24.4) olarak öğretmen; okulla ilgili ise, sevgi ve güven ortamı (n=279; % 55,8) ve bilgi kazanım yeri (n=76; % 15,2) olarak okul algısının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin, öğretmen ve okulun bilgi, sevgi ve güven verme yönlerini vurguladığı ve öğretmen ve okulla ilgili pozitif düşüncelerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularında cinsiyet faktörünün öğrencilerin metafor ifadeleri üzerinde etkili olduğu, kızlarda seven ve koruyan öğretmen algısının daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıf düzeyinin yükselmesi ile birlikte öğretmen ve okul algılarının olumsuz yönde değiştiği görülmüştür. Öğretmenle ilgili olarak, sevilmeyen ve cezalandırıcı, sıkıcı ve yorucu, değişken ve beklenmedik biri; okulla ilgili ise, sevilmeyen ve ceza yeri olarak okul şeklindeki olumsuz algılar büyük oranda 8. sınıf öğrencilerinde görülmüştür.

Araştırmada, okulu somut şekilsel olarak değerlendirme ise, 4. sınıf öğrencilerinde görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin okulu somut ve şekilsel olarak görmelerinin nedeni, bu yaş grubunun Piaget'in sınıflandırmasındaki somut işlemler döneminde olması ve içinde buldukları dönemin özelliklerinin bu bulguya neden olması ile açıklanabilir.

Inbar (1996) öğrencilerin kendileri, eğitimciler ve okul algıları ile eğitimcilerin öğrenci algıları arasında anlamlı fark bulunmasının eğitimde sorun teşkil ettiğini belirtmektedir. Okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve ailelerin okula ve öğelerine ilişkin algıları arasında fark olması kadar, öğretim kademesi yükseldikçe olumsuz algıların artması da önemli bir eğitim sorunudur. Bu nedenle çeşitli eğitim kademelerinde; yönetici, öğretmen, öğrenci ve ailelerin okula ve okulu oluşturan öğelere yönelik algılarını tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin okul ve öğretmenle ilgili olumsuz algılarının nedenleri araştırılabilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için okulun kaynak, araç gereç donanımının yanında tüm paydaşlarının yeterli donanıma sahip olması, okul ortamı ve öğeleri ile ilgili olumlu duygu ve düşünceleri paylaşması gerekir. Topluma uyumlu, yeterli bilgi ve becerilerle donatılmış öğrenciler ancak; doğru kişiler tarafından, doğru ortamlarda yetiştirilir. Bu nedenle, öğrencilerin öğretmenle ve okulla ilgili olumlu algıya sahip olması büyük önem taşır.

KAYNAKÇA

Akan, D., Yalçın, S., Yıldırım, İ. (2014). Teachers' metaphoric impressions related to school manager, *İlköğretim Online*, 13 (1), 169- 179.

Akbaba Altun, S., Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "Eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (3), 329-354.

Balcı, F. A. (2011). Okul metaforları: İlköğretim müfettişlerinin okul algıları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 3 (44), 27-38.

Bredeson, P. (1988). Perspectives on schools: Metaphors and management in education. *The Journal of Educational Administration*, 26(3), 293-309.



- Boydak Özkan, M., Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2),106-126.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008 a). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Cerit, Y. (2008 b). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 3-13.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21), 269-283.
- Doğan, D. (2013). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (3), 361-382.
- Ekiz, D., Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458.
- Eminoğlu Küçüktepe, S., Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin ‘Yapılandırmacı Öğretmen’ kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 282-305.
- Gök, B., Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers’ perceptions about concept of technology through metaphor analysis, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2), 145-160.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison, *Metaphors and Images Educational Research*, 38 (1), 77-92.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 471- 484.
- Koçak, C. (2013). Metaphorical perceptions of teacher candidates towards the school concept: Lotus Flower Model, *Mevlana International Journal of Education*, 3 (4), 43-56.
- Konaklı, T., Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine ilişkin metaforik algıları: Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği, *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 67- 93.
- Lakoff, G., Johnason, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system, *Cognitive Science*, 4, 195-208.
- Lakoff, G., Johnason, M. (2015). *Metaforlar, Hayat Anlam ve Dil*, Çeviren: Demir, G. Y., İstanbul: İthaki Yayınları.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*, Çeviren: Bulut, G., İstanbul: MESS Yayın no:280.
- Nalçacı, A., Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 239-258.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 96-109.



- Pilav, S., Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları, *Turkish Studies*, 8 (4), 1207-1220.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, *Educational Administration: Theory and Practice*, Yaz, (55), 459-496.
- Sarıtaş, E., Çelik, K. (2013). İlkokul öğrencilerinin sınıf kavramına ilişkin metaforik algıları, *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1185-1201.
- Toker Gökçe, A., Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4 (1), 63-88.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 153-160.
- Töremen, F., Döş, İ. (2009). The metaphoric perceptions of primary school teachers on the concept of inspection, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1999-2012.
- Türk Dil Kurumu (2016). Büyük Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr adresinden 04. 04. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, M., Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (2), 229-256.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Polat, S. (2012). Organizational metaphor perceptions of primary school administrators and teachers towards the instituon they work for, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 55, 669-678.



Field : Special Education, Education Psychology

Type : Research Article

Recieved: 21.02.2016 *Accepted*: 26.05.2016

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi¹

Hasan BOZGEYİKLİ

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayseri, TÜRKİYE

E-Posta: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Öz

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çalışma yaşamı kalitelerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, kıdem, mesleği isteyerek seçim seçmediği ve meslekten memnuniyet düzeyi) açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Kayseri ve Konya il merkezlerindeki özel eğitim kurumlarında çalışan toplam 217 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. 217 katılımcının % 52,5'i (114) kadın, %47,5'i (103) erkektir. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin aynı sıra bağımsız gruplar için t testi, tekyönlü varyans analizi ve tukey testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin alt boyutları olan mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, mesleği isteyerek seçip seçmeme ve meslekten memnuniyet değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmenleri, çalışma yaşamı kalitesi, demografik özellikler

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Examination of Special Education Teachers' Professional Life Quality According to Demographic Features

Hasan BOZGEYİKLİ

Erciyes University, Faculty of Education, Educational Sciences Departments, Kayseri, TURKEY

E-Mail: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Abstract

The various demographic variables of the working life quality of teachers (gender, marital status, seniority, job willingly choose which to choose and human satisfaction level) who are recruited in special education field is intended to be examined for this study. Survey model was used for this study. The participants consist of Kayseri and Konya 2015-2016 academic year a total of 217 special education teachers working in special educational institutions in the city centers. 52.5% of 217 respondents (114) were female, 47.5% (103) were male. Professional Quality of life scale and personal information form developed by the researcher was used to collect research data scale. t test for the same as independent groups of descriptive statistical analysis of the data testing unidirectional variance analysis and Tukey test techniques were used. The findings show that professional satisfaction that the dimensions of the working life of the quality of special education teachers, compassion satisfaction, burnout and compassion fatigue levels of the sex, marital status, seniority, job willingly choose or not to choose and human satisfaction variables revealed form the results differed significantly in terms. The results of this research were discussed in accordance with the relevant researches and were presented and recommendations for future research.

Keywords: Special education teachers, life quality, demographic features



Giriş

Aristo ve ondan sonra gelen çoğu filozofa göre yaşamın temel amacı en yüksek düzeye ve yaşamın izin verdiği en iyi duruma sahip olmaktır. Buna bağlı olarak insanlar yaşamlarının her alanında mutluluk ve doyum arayışı içerisindeyler. Mutluluk ve doyum arayışının sonucunda ulaşılmak istenen sonuç ise kaliteli bir yaşamdır. Mutluluk ve doyum hedefine ulaşan kişi en yüksek yaşam kalitesine sahip olur (Levine, 1996). “Yaşam Kalitesi” (YK) kavramı gerek sosyal bilimlerde gerekse tıp bilimlerinde son dönemlerde çok fazla çalışılan bir konu olmasına rağmen, nasıl tanımlanacağı konusunda zorluklar bulunan bir kavramdır (Ganz ve Reuben, 2000; Whalen ve Ferrans, 2001; Spilker, 1990). Bunun en temel nedeni YK'nin pek çok alanı kapsayan çok faktörlü bir kavram olmasıdır. Matsumoto (2009) YK'sini bireyin fiziksel ve duygusal sağlık, ekonomik yeterlilik, sosyal sorumluluk, kendini ifade ve geliştirme, kendi kararlarını alabilme konularında hayatını devam ettirmedeki hoşnutsuzluk ölçüsü olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise YK'ni “bireylerin içinde yaşadıkları kültür ve değerler sistemindeki kendi yaşam algıları” şeklinde tanımlamıştır. Basitçe yaşam kalitesi, belirli yaşam koşullarında bireysel tatmini etkileyen rahatsızlıkların bedensel, ruhsal ve sosyal etkilerine günlük yaşamda verilen bireysel yanıt olarak ifade edilebilir. Bu nedenle yaşam kalitesi ölçümü sağlık düzeyi ile ilgili ölçütlerden daha geniş kapsam ve kavrayışa sahiptir (Bowling, 1993; Orley ve Kuyken 1993; The WHOQOL Group 1996). Bond ve Corner (2004), YK'sinin temel boyutlarını şu şekilde ifade etmişlerdir; öznel doyum, fiziksel çevre faktörleri, sosyal çevre faktörleri, sosyo-ekonomik durum, demografik faktörler, genel sağlık durumu, kişilik özellikleri ve kişisel özerklik faktörleri. Kişisel faktörler olarak ta, psikolojik iyi oluş, moral, yaşam doyumu ve mutluluk ifade edilmektedir. Bireylerin kişilikleri ve psikolojik yapıları bütünleşmiş bir şekilde ruh sağlığını etkilerken, ruh sağlığı durumları da YK'lerini doğrudan etkilemektedir.

İnsanların genel YK'sini etkileyen en önemli yaşam alanlarından birisi de iş ortamlarıdır. İş, bireyin yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsanlar yaşamının büyük bir kısmını çalışarak, kalan zamanının bir kısmını da işlerini düşünerek geçirmektedirler. Bu nedendir ki bireyin yaptığı iş tüm yaşantısını etkilemektedir. Çalışan kişinin işinden hissettiği tatmin oranı yaşamını büyük ölçüde etkilemekte, işinden aldığı haz ve bunun yaşamı üzerindeki olumlu etkisi aşamalı olarak, onun ruhsal sağlığı yanında, bedensel sağlığı üzerinde de olumlu etkisini göstermekte, aile yaşamında mutluluk ve örgütte de verimliliği sağlamaktadır. Çalışanların iş yaşamları sürecinde karşılaştıkları pek çok zorlu süreç YK'ni kötüleştirirken, mesleki doyum (compassion satisfaction) çalışanların YK'ni iyileştiren bir kavramdır ve bir kişinin kendi mesleğiyle ilgili bir alanda ihtiyacı olan bir başkasına yardım etmesi sonucu duyduğu memnuniyet, haz veya mesleki tatmin duygusu olarak adlandırılır (Stamm, 2005). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar (Coll ve Freeman, 1997; Ducharme ve Martin, 2000; Olson ve Dilley, 1988; Pugliesi, 1999), mesleki doyumun, bireyin duygusal ve fiziksel açıdan iyi olmalarını etkilediğini ortaya koymuştur. Sevimli ve İşcan, (2005)'a göre işten sağlanan doyum, bireyin diğer yaşam alanlarına olumlu bir şekilde yansırken, çalışma yaşamındaki mutsuzluk, hayal kırıklığı ve isteksizlik de yaşamdan alınacak doyuma yansımaktadır.

Nasıl ki mesleki doyum çalışanların YK'larını olumlu yönde etkiliyor ise mesleki tatminsizliğin de YK'yi olumsuz yönde etkilemesi beklenir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların (Kesler, 1990; Lobban, Husted, ve Farewell, 1998; Martin ve Schinke, 1998; Um ve Harrison, 1998; Wolpin, Burk ve Greenglass, 1991) mesleki tatminsizliğin stres ve tükenmişlikle ilişkili olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. En stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların



kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir. Özel eğitim öğretmenliği gibi engelli bireylere yönelik hizmet alanlarında, bu tür mesleklerin doğası gereği travmatik olaylara karşı tanıklığın sıkça yaşanması, çalışanlarını ruhsal sorunlara daha yatkın yapmaktadır. Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Bu nedenle mesleki tatminsizliğe neden olan stres ve tükenmişliğin en fazla tehdit ettiği mesleklerden birisi de özel eğitim öğretmenliğidir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliğin, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarı (personel accomplishment) duygusunda azalma olarak üç boyutlu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme yaşamlarının en önemli nedenlerinden birisi de engelli çocuğun yaşantısına ve problemlerinin çözümüne sıradan bir öğretmen rolünün rolünün gerektirdiğinden çok fazla oranda dâhil olmalarıdır. Bu kapsamda en sık karşılaşılan sorunlardan birisi eşduyum yorgunluğu (compassion fatigue) olarak adlandırılır. Kişinin işi nedeniyle stres verici bir olaya maruz kalması sonucunda yaşadığı duygu durumuna Eş duyum yorgunluğu (compassion fatigue) denilmektedir (Stamm, 2005). Literatür incelendiğinde eşduyum yorgunluğu ile ilgili faktörler arasında kişilerin cinsiyetleri, daha önceden travma yaşayıp yaşamamış olmaları, günlük çalışma süreleri, vaka yükü, çalışılan yerin koşulları, meslekte ne kadardır çalışıldığı (Ortlepp ve Friedman, 2002; Pearlman ve McLan, 1995) gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Normal çocuklara göre eğitimlerinin daha fazla sabır ve özveri gerektirdiği, daha zorlayıcı olabildiği engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerde sıklıkla görülen tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu gibi durumlar ekonomik zararlara, elemanların işten ayrılmasına, hizmetin kalitesinin düşmesine neden olmasının yanında bireylerin yaşam kalitelerini düşüren faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. Eşduyum yorgunluğu ve bununla ilişkili olarak ortaya çıkan tükenmişlik, insanlara yardım mesleğinde çalışanların verdikleri yardım hizmetinin kalitesini azaltmasına (Maslach, 2003; Maslach, Jackson, Leiter, 1996; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Sheffield, 1999), rağmen özellikle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum, eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik düzeylerini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri ile doğrudan ilişkili olarak görülen mesleki doyum, tükenmişlik ve eşduyum yorgunluğu düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kaliteleri meslekten memnun olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?



Yöntem

Araştırma Metodu: Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, mesleği isteyerek seçim seçmediği ve meslekten memnuniyet düzeyi gibi demografik özellikleri açısından incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın yöntemi betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar: Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde Kayseri ve Konya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan toplam 217 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,5'i (114) kadın, %47,5'i (103) erkektir. % 69,1'i (150) evli % 30,9'u (67) bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı ise % 35,5 (77) 0-5 yıllık öğretmen, % 20,3'ü (44) 6-10 yıllık öğretmen, % 23,5'i (51) 11-20 yıllık öğretmen ve % 20,7 (45) 21 yıl ve üstü şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcıların, cinsiyet, medeni durum, kıdem, mesleği isteyerek seçim seçmediği ve meslekten memnuniyet düzeyi gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve katılımcılardan kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Çalışanlar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği (Professional Quality Of Life Scale): Katılımcıların çalışma yaşamı kalitelerini ölçmek amacıyla Stamm (2005) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Yeşil ve diğ. (2010) tarafından yapılan "Çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği" kullanılmıştır. Özbildirim değerlendirme aracı niteliğindeki test her biri 10 madde olan üç alt ölçekten toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerden birincisi Mesleki tatmin (compassion satisfaction) alt ölçeğidir. Bu alt ölçekle çalışanın kendi mesleği veya işiyle ilgili bir alanda yardıma ihtiyacı olan bir başka kişiye yardım etmesi sonucunda duyduğu tatmin ve memnuniyet duygusu ölçülmektedir. Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, yardım eden olarak memnuniyet veya tatmin duygusunun düzeyini gösterir. İkinci alt ölçek olan tükenmişlik (burnout) alt ölçeği, umutsuzluk, iş yaşamında oluşan sorunlarla başa çıkmada zorluk yaşanmasıyla ortaya çıkan tükenmişlik duygusunu ölçen bir testtir. Bu ölçekten alınan yüksek puan, tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Üçüncü alt ölçek olan eşduyum yorgunluğu (compassion fatigue) alt ölçeği, stres verici olayla karşılaşma sonucunda ortaya çıkan belirtileri ölçmek için oluşturulmuş bir testtir. Bu ölçekten yüksek puan alan çalışanlara bir destek veya yardım alması önerilmektedir. Ölçekteki maddelerin değerlendirilmesinde "Hiçbir zaman" (0) ile "Çok sık" (5) arasında değişen altı basamaklı likert tipi bir dereceleme kullanılmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesi aşamasında 1, 4, 15, 17 ve 29. maddeler tersten puanlanan maddelerdir. Alt ölçeklerin her birinden alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 50 puandır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini ortaya koymak için hesaplanan Alpha katsayıları mesleki tatmin alt boyutu için .87, tükenmişlik alt boyutu için .72 ve eşduyum yorgunluğu alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır (Yeşil ve diğ. , 2010). Bu araştırma için hesaplanan alpha katsayıları ise mesleki tatmin için .85, tükenmişlik için .73 ve eşduyum yorgunluğu için ise .79 olarak bulunmuştur.



Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara 2015 yılı Aralık ve 2016 yılı Şubat ayları içerisinde, dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde “cinsiyet, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmediği ve meslekten memnuniyet” değişkenlerine göre öğretmenlerin çalışma yaşamı kalitelerinin alt boyutlarındaki farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almıştır. Elde edilen bulgular araştırmada cevabı aranan sorulara uygun bir sırada verilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Mesleki Tatmin	Kadın	114	38,36	8,05	3,631*	,001
	Erkek	103	34,37	8,10		
Tükenmişlik	Kadın	114	12,98	5,90	-2,112*	,036
	Erkek	103	14,73	6,33		
Eş Duyum Yorgunluğu	Kadın	114	14,55	6,56	-,086	,931
	Erkek	103	14,63	6,81		

*<,05

Kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitesi ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde mesleki tatmin alt boyutunda kadın öğretmenlerin, tükenmişlik ve eş duyum yoğunluğu alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin mesleki tatmin ve tükenmişlik alt boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği ancak eş duyum yorgunluğu alt boyutunda ise anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ise kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan eş duyum yorgunluğu düzeyi açısından gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin medeni duruma göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2. Katılımcıların Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Medeni Durum	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Mesleki Tatmin	Evli	150	36,06	8,13	-1,074	,285
	Bekâr	67	37,40	8,67		
Tükenmişlik	Evli	150	14,14	6,26	1,212	,228
	Bekâr	67	13,07	5,90		
Eş Duyum Yorgunluğu	Evli	150	15,36	6,43	2,532*	,013
	Bekâr	67	12,85	6,90		

* p<,05

Evli ve bekâr Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitesi ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları mesleki tatmin alt boyutunda bekâr öğretmenlerin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında ise evli öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak mesleki tatmin ve tükenmişlik alt boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin mesleki tatmin ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Diğer bir ifadeyle özel eğitim öğretmenlerin mesleki tatmin ve tükenmişlik düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Diğer taraftan eş duyum yorgunluğu alt boyutunda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı bir farkı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre evli özel eğitim öğretmenlerinin eş duyum yorgunluğu düzeyleri bekâr öğretmenlerden manidar düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle evli öğretmenler stres verici olaylardan bekâr öğretmenlere kıyasla daha fazla etkilenmektedirler.

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin yaşa göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Yaş	N	\bar{x}	Std. Sapma	F	p
Mesleki Tatmin	21-30 Yaş	66	36,80	8,00	3,777*	,011
	31-40 Yaş	79	36,11	8,65		
	41-50 Yaş	35	33,28	8,85		
	51 yaş ve üzeri	37	39,67	6,39		
Tükenmişlik	21-30 Yaş	66	12,77	4,77	3,121*	,027
	31-40 Yaş	79	14,60	6,74		
	41-50 Yaş	35	15,71	6,60		
	51 yaş ve üzeri	37	12,18	6,10		
Eş Duyum Yorgunluğu	21-30 Yaş	66	12,34	6,14	3,717*	,012
	31-40 Yaş	79	15,64	6,94		
	41-50 Yaş	35	15,57	6,92		
	51 yaş ve üzeri	37	15,40	5,98		

* p<,05



Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitesi ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları arasında ki farklılığın anlamlılığını tespit etmek amacıyla hesaplanan F değerlerine göre her üç alt boyutta da gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmaktadır. Çalışma yaşamı kalitesinin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Mesleki Tatmin	21-30 Yaş	31-40 Yaş	,689	,957
		41-50 Yaş	3,51	,168
		51 yaş ve üzeri	-2,67	,318
	31-40 Yaş	41-50 Yaş	2,82	,321
		51 yaş ve üzeri	-3,56	,128
		41-50 Yaş	51 yaş ve üzeri	-6,38*
Tükenmişlik	21-30 Yaş	31-40 Yaş	-1,83	,071
		41-50 Yaş	-2,94*	,021
		51 yaş ve üzeri	,58	,640
	31-40 Yaş	41-50 Yaş	1,10	,806
		51 yaş ve üzeri	2,41	,192
		41-50 Yaş	51 yaş ve üzeri	3,52
Eş Duyum Yorgunluğu	21-30 Yaş	31-40 Yaş	-3,29*	,015
		41-50 Yaş	-3,22	,089
		51 yaş ve üzeri	-3,05	,107
	31-40 Yaş	41-50 Yaş	,07	1,00
		51 yaş ve üzeri	,24	,099
		41-50 Yaş	51 yaş ve üzeri	,16

* p<,05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde mesleki tatmin alt boyutunda ortaya çıkan farkın 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri gruplar arasında 51 yaş ve üstü gruplar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 51 yaş ve üstü özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri 41-50 yaş arasındaki özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek iken diğer gruplar arasında mesleki tatmin düzeyinde manidar bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle 51 yaş ve üzerindeki özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri diğer guruplara oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tükenmişlik alt boyutunda ise ortaya çıkan fark 21-30 yaş ile 41-50 yaş arasındaki gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma göstermiştir. Ortaya çıkan bu farkın 41-50 yaş aralığındaki özel eğitim öğretmenleri lehine olduğu Tablo 4'ten anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre 41-50 yaş arasındaki özel eğitim öğretmenleri 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla kendilerini daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. Eş duyum yorgunluğu alt boyutunda ise farklı yaş gruplarındaki özel eğitim öğretmenleri arasında ortaya çıkan farkın 21-30 yaş ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler stres verici olaylardan 21-30 yaş aralığındaki özel eğitim öğretmenlerine oranla daha fazla etkilenmektedirler.



Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kıdem	N	\bar{x}	Std. Sapma	F	p
Mesleki Tatmin	0-5 Yıl	77	37,57	7,57	4,940*	,002
	6-10 Yıl	44	38,47	9,00		
	11-20 Yıl	51	32,78	7,70		
	21 Yıl ve Üzeri	45	36,82	8,41		
Tükenmişlik	0-5 Yıl	77	13,09	5,20	9,954*	,001
	6-10 Yıl	44	11,84	5,55		
	11-20 Yıl	51	17,52	6,63		
	21 Yıl ve Üzeri	45	12,77	6,13		
Eş Duyum Yorgunluğu	0-5 Yıl	77	12,83	6,50	5,400*	,001
	6-10 Yıl	44	13,70	6,42		
	11-20 Yıl	51	17,31	6,34		
	21 Yıl ve Üzeri	45	15,37	6,61		

* $p < ,05$

Tablo 5’deki bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin kıdemlerine göre çalışma yaşamı kalitesi ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları arasında ki farklılığın anlamlılığını tespit etmek amacıyla hesaplanan F değerlerine göre her üç alt boyutta da gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmaktadır. Çalışma yaşamı kalitesinin mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6. Katılımcıların çalışma yaşamı kalitelerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Mesleki Tatmin	0-5 Yıl	6-10 Yıl	-,90	,934
		11-20 Yıl	4,78*	,007
		21 Yıl ve Üzeri	,74	,960
	6-10 Yıl	11-20 Yıl	5,69*	,004
		21 Yıl ve Üzeri	1,65	,769
		11-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri	-4,03
Tükenmişlik	0-5 Yıl	6-10 Yıl	1,25	,669
		11-20 Yıl	-4,43*	,001
		21 Yıl ve Üzeri	,31	,992
	6-10 Yıl	11-20 Yıl	-5,68*	,001
		21 Yıl ve Üzeri	4,75	,873
		11-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri	4,75*
Eş Duyum Yorgunluğu	0-5 Yıl	6-10 Yıl	-,87	,892
		11-20 Yıl	-4,48*	,001
		21 Yıl ve Üzeri	-2,54	,158
	6-10 Yıl	11-20 Yıl	-3,60*	,036
		21 Yıl ve Üzeri	-1,67	,615
		11-20 Yıl	21 Yıl ve Üzeri	1,93

* p<,05

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde mesleki tatmin alt boyutunda ortaya çıkan farkın 0-5 yıl ile 11-20 yıl ve 6-10 yıl ile 11-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre hem 0-5 yıl hem de 6-10 yıl arası kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeylerinin 11-20 yıl arası kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenleri mesleki tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir fark yok iken her iki grubunda mesleki tatmin düzeyleri 11-20 yıl kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tükenmişlik alt boyutunda ise mesleki tatmin düzeyi alt boyutundaki bulgularla tutarlı bir şekilde, ortaya çıkan farkın 0-5 yıl ile 11-20 yıl ve 6-10 yıl ile 11-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği Tablo 6'dan anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre 11-20 yıl arası kıdemdeki özel eğitim öğretmenleri 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla kendilerini daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. Eş duyum yorgunluğu alt boyutunda da kıdeme göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın 0-5 yıl ile 11-20 yıl ve 6-10 yıl ile 11-20 yıl kıdeme sahip gruplar arasında 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 11-20 yıl kıdeme sahip özel eğitim öğretmenleri stres verici olaylardan, daha az kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerine oranla daha fazla etkilenmektedirler.

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.



Tablo 7. Katılımcıların çalışma yaşamı kalitelerinin mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Mesleği isteyerek seçme	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Mesleki Tatmin	Evet	183	37,80	7,67	5,905*	,001
	Hayır	34	29,29	7,95		
Tükenmişlik	Evet	183	12,98	5,76	-4,849*	,001
	Hayır	34	18,29	6,39		
Eş Duyum Yorgunluğu	Evet	183	14,03	6,55	-2,903*	,004
	Hayır	34	17,58	6,57		

* p<,05

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre çalışma yaşamı kalitesi ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde mesleki tatmin alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında ise mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Her üç alt boyutta da grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri ile mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri arasındaki fark .05 düzeyinde manidar bir fark olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan ise hem tükenmişlik hem de eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin ortalamalarının mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu Tablo 7’deki bulgulardan anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, diğer taraftan mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerde görülen tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğunun ise mesleği isteyerek seçen öğretmenlerden yüksek olduğu söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin meslekten memnun olup olmamalarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların çalışma yaşamı kalitelerinin meslekten memnun olup olmamalarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Meslekten memnunuz?	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
Mesleki Tatmin	Evet	182	37,79	8,03	5,700*	,001
	Hayır	35	29,62	6,06		
Tükenmişlik	Evet	182	12,96	5,85	-4,862*	,001
	Hayır	35	18,22	5,92		
Eş Duyum Yorgunluğu	Evet	182	14,04	6,09	-2,764*	,006
	Hayır	35	17,40	8,65		

* p<,05

Özel eğitim öğretmenlerinin meslekten memnun olup olmamalarına göre çalışma yaşamı kalitesi ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde mesleki tatmin alt



boyutunda mesleğinden memnun olan öğretmenlerin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında ise mesleğinden memnuniyet duymayan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Her üç alt boyutta da grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre mesleğinden memnun olan öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri ile mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin mesleki tatmin düzeyleri arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bir fark olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan ise hem tükenmişlik hem de eş duyum yorgunluğu alt boyutlarında mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerin ortalamalarının mesleğinden memnun olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu Tablo 8'deki bulgulardan anlaşılmaktadır.

Bu sonuca göre mesleğinden memnun olan öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, diğer taraftan mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerde görülen tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğunun ise mesleğinden memnun olan öğretmenlerden yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, kıdem, mesleği isteyerek seçim seçmediği ve meslekten memnuniyet düzeyi) açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada çalışma yaşamı kalitesi mesleki doyum, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu boyutları açısından ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kadın özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeylerinin erkek özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ise kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Stres verici olayla karşılaşma sonucunda ortaya çıkan belirtileri ifade eden eş duyum yorgunluğu düzeyi açısından gruplar arasında manidar bir farklılık gözlenmemiştir. Çalışma yaşamı kalitesi ve cinsiyetle ilgili literatür incelendiğinde çok farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan bazı bazı araştırmalarda (Bane, 2006; Bozgeyikli, 2011; Gazioglu ve Tansel, 2006) bu çalışmada elde edilen bulgularla tutarlı bir şekilde kadın çalışanların mesleki doyum düzeyinin erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunduğu bulunmuştur. Bazı araştırmalarda (Mertler, 2002; Brush, Moch ve Pooyan, 1987) ise erkek çalışanların mesleki tatmin düzeylerinin kadın çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte mesleki tatminin cinsiyet açısından farklılaşmadığına dair araştırma (Andrew, Faubion ve Palmer, 2002; Spector, 1997) sonuçları da bulunmaktadır. Ancak gerek Sulu (2007)'nin Türkiye'deki özel ve resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırma, gerekse Bozgeyikli (2011)'nin okul psikolojik danışmanlarının çalışma yaşamı kalitelerinin incelenmesi başlıklı çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Her iki çalışmada da bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer bir şekilde kadınların mesleki tatmin düzeylerinin erkeklerde daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Mesleki tükenmişlik açısından bu çalışmada elde edilen erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden yüksek olduğu sonucu ise diğer araştırma (Bozgeyikli, 2011; Karahan ve Balat, 2011) bulguları ile örtüşmemektedir. Yapılan diğer araştırmalarda elde edilen tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaşmaması sonucu ve Maslach, Schaufeli ve Leiter, (2001)'in tükenmişlikle cinsiyet arasında çok kuvvetli bir ilişki olduğu söylenemez görüşünün aksine bu çalışmada



tükenmişlik açısından cinsiyetler arası bir fark ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Platsidou ve Agalotis (2008)'in özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmada cinsiyetin tükenmişliğe etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu araştırmada erkek öğretmenler lehine olan farkın manidarlık düzeyinin düşük olması aslında mesleki tükenmişlikle cinsiyet arasında gerçekten de çok kuvvetli bir ilişki olmadığı görüşüne uygun olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma da ele alınan diğer bir demografik değişken ise medeni durum değişkenidir. Medeni durum değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin ve tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre manidar bir farklılık göstermediği ancak eş duyum yorgunluğu alt boyutunda evli öğretmenler lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre evli öğretmenler stres verici olaylardan bekar öğretmenlere kıyasla daha fazla etkilenmektedirler. Mesleki tatmin ve tükenmişlik alt boyutları açısından elde edilen bu bulgu literatürdeki çeşitli araştırma (Koustelios, 2001; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012; Şahin ve Dursun, 2009) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Eş duyum yorgunluğunun medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin olarak literatürde bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak evli özel eğitim öğretmenlerinin eş duyum yorgunluğunun bekar özel eğitim öğretmenlerinin eş duyum yorgunluğundan anlamlı düzeyde yüksek olmasının evli öğretmenlerin evlilik rollerine ilişkin sorumlulukları ve çocuk sahibi olma gibi faktörlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin yaşları açısından incelendiği araştırma bulgularına göre ise 51 yaş ve üzerindeki özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri diğer guruplara oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Tükenmişlik alt boyutunda ise 41-50 yaş arasındaki özel eğitim öğretmenleri 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla kendilerini daha fazla tükenmiş hissettikleri tespit edilmiştir. Eş duyum yorgunluğu alt boyutunda ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin stres verici olaylardan 21-30 yaş aralığındaki özel eğitim öğretmenlerine oranla daha fazla etkilendiği ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeninde elde edilen bulgular mesleki kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Nitekim özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin kıdemleri açısından incelendiği araştırma bulgularına göre de hem 0-5 yıl hem de 6-10 yıl arası kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeylerinin 11-20 yıl arası kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tükenmişlik alt boyutunda ise mesleki tatmin düzeyi alt boyutundaki bulgularla tutarlı bir şekilde, 11-20 yıl arası kıdemdeki özel eğitim öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla kendilerini daha fazla tükenmiş hissettikleri tespit edilmiştir. Eş duyum yorgunluğu alt boyutunda da 11-20 yıl kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinin stres verici olaylardan, daha az kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerine oranla daha fazla etkilendikleri diğer bir ifadeyle eş duyum yorgunluğu gösterdikleri tespit edilmiştir. Özellikle kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgular ilgili literatürdeki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Izgar (2000) ve Girgin ve Baysal (2005)'in yapmış oldukları araştırmalarda benzer bulgulara ulaşımlardır. Bu durum görev süresinin tükenmişlikte önemli bir değişken olduğunu göstermektedir, çalışma süresi artıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmakta, kişisel başarı ise artmaktadır. Ancak yaş değişkeni açısından 51 yaş ve üstü kişilerin mesleki tatmin düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha yüksek bulunması yaşla kıdem arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu durumun özellikle Türkiye'deki özel eğitim alanında son dönemde yetişmiş eleman ihtiyacı nedeniyle emekli olan veya mesleki kıdemi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmeni



olarak branş değiştirmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Örneklemeye alınan öğretmenlerin bir bölümünün yaşının yüksek olmasına rağmen özel eğitim alanındaki kıdeminin düşük olması nedeniyle aslında ortaya çıkan sonuç literatürle tutarlılık göstermektedir.

Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, diğer taraftan mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerde görülen tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğunun ise mesleği isteyerek seçen öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara benzer bir şekilde mesleğinden memnun olan öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, diğer taraftan mesleğinden memnun olmayan öğretmenlerde görülen tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğunun ise mesleğinden memnun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç beklenen bir durumdur. Nitekim işini severek, isteyerek ve olumlu düşüncelerle yapmak, süreçte yaşanan diğer olumsuzlukların etkisini azaltan en temel faktörlerden biridir. İlgili literatür incelendiğinden çok sayıda araştırmada (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2000; Dolunay, 2001) bu araştırmada elde edilen bulguları destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak, ilgili literatüre göre çalışanların meslekten elde ettikleri doyum ve çalışma yaşamında hissettikleri tükenmişlik ve özellikle insana yardım mesleklerinde çalışan kişilerin karşı karşıya kaldığı eş duyum yorgunluğu onların çalışma yaşamı kalitelerini doğrudan etkileyen temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Özellikle özel eğitim öğretmenliği gibi engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik, depresyona ve diğer psikosomatik sorunlara yol açabileceği gibi; iş verimi kaybına da neden olabilmektedir. Şüphesiz ki bireyin genel yaşam doyumunda ve üretkenliğinde yaptığı işten tatmin olmak önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşam kalitesini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen etkenleri ortaya koyarak daha fazla doyum, daha az tükenme yaşaması için gerekli düzenlemelere gitmek mümkün olabilir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumlarını arttıracak ve tükenmişlik yaşamalarına neden olacak olumsuz faktörleri azaltacak girişimlerde bulunulması, yaşam doyumuna ve mutluluğuna katkıda bulunarak yaşam kalitelerini yükseltecektir. Araştırmada kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgular göz önüne alındığında, özellikle 11-20 yıl arası kıdeme sahip özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları eş duyum yorgunluğunu azaltacak mesleki doyum düzeylerini arttıracak ve tükenmişlik ve düzeylerini düşürecek önlemlerinde alınması yerinde olacaktır. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi faydalı olabilir. Özellikle yoğun bir şekilde tükenmişlik yaşayan özel eğitim öğretmenlerine yönelik meslektaş dayanışması programlarının hazırlanması ve uygulanması etkili bir uygulama olarak kullanılabilir.

Her bilimsel araştırmanın konusu ve kapsamı açısından sahip olduğu sınırlılıkları gibi bu çalışmanın da en önemli sınırlılığı Türkiye'deki bütün özel eğitim öğretmenlerini temsil edecek özelliklere ve büyüklüğe yeterince sahip olmayan küçük bir örneklem üzerinde yapılmış olmasıdır. Bu nedenle konu alanı ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalarda daha büyük ve farklı özelliklere sahip gruplarda (mezun olduğu alan, ailesinde engelli birey olup olmaması vb.) yenilenmesi özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin anlaşılması konusunda daha ayrıntılı ve güvenilir sonuçlar verecektir.



KAYNAKÇA

- Andrew, J., Faubion, C., ve Palmer, C. (2002). The relationship between counselor satisfaction and extrinsic job factors in state rehabilitation agencies. *Rehabilitation Counselors Bulletin*, 45(4), 223-232.
- Bane, T., Y. (2006) *Job Satisfaction Among Professional Middle School Counselors in Virginia*. Unpublished Doctoral Thesis. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, VA
- Bond, J., Corner, L. (2004). *Quality of Life and Older People*. Open University Press. London.
- Bowling, A. (1993) *Measuring Health, A review of Quality of Life Measurement*. Open University Press, s. 1-23.
- Bozgeyikli, H. (2011) Observation Of Turkish School Counselor's Life Quality, *International journal of Academic Research*, Vol. 3(4), s:326-331.
- Brush, D. H., Moch, M. K., ve Pooyan, A. (1987). Individual differences and job satisfaction. *Journal of Operational Behavior*, 8, 139-156.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007) Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Coll, K. M., ve Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 251-261.
- Dolunay, A. B. (2001). *Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik- Ticaret- Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde tükenmişlik Durumu Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ducharme, L. J., ve Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, 27, (2), 223-243.
- Ganz P, Reuben D. (2000) *Assessment of health status and outcomes: Quality of life and geriatric assessment*. In: Hunter C, Johnson K, Muss H (eds), *Cancer in the Elderly*. New York, Marcel Dekker Inc.
- Gazioglu, S., ve Tansel, A. (2006). Job satisfaction in Britian: Individual and job related factors. *Applied Economics*, 38(10), 1163-1172.
- Girgin, G, ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, nedenleri ve bazı Etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karahan, Ş., ve Balat, G. U. (2011) Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29 (Ocak 2011/I), ss. 1-14.



- Kesler, K. D. (1990). Burnout: A multimodal strategy to assessment and resolution. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(4), 303-311.
- Kırılmaz, A., Çelen, Y., ve Sarp, N. (2000). İlköğretim’de Çalışan Bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması. A.Ü. Sağlık Eğitim Fakültesi, *İlköğretim-Online* 2(1), 2-9. 01 Mart 2016 tarihinde [http:// www.ilkogretimonline.org.tr](http://www.ilkogretimonline.org.tr) adresinden erişilmiştir.
- Kış, A. Gürgür, H. ve Akçamete, G. (2012). Engelli öğretmenlerin iş doyumları ve çalışma koşulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 272 – 294.
- Koustelios, A.D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Levine, R. J.(1996) *Quality of life assessments in clinical trials: an ethical perspective. In: Spilker B (editor). Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials*. 2nd edition. Philedelphia, Lippincott-Raven Publishers, 51:489-95.
- Lobban, R. K., Husted, J., ve Farewell, V. T. (1998). A comparison of the effect of ob demand, decision latitude, role and supervisory style on self-reported job satisfaction. *Work & Stress*, 12, (4), 337-350.
- Martin, U., ve Schinke, S. P. (1998). Organizational and individual factors influencing job satisfaction and burnout of mental health workers. *Social Work in Health Care*, 28, (2), 51-62.
- Maslach C, Jackson SE (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2: 99- 113.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192.
- Maslach, C., Jackson, S. E., ve Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Matsumoto, D. (2009) *The Cambridge Dictionary of Psychology*. UK: Cambridge University Press
- Mertler, C. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.
- Olson, M. J., ve Dilley, J. S. (1988). A new look at stress and the school counselor. *The School Counselor*, 35, 194-198.
- Orley J., Kuyken, W. (1993) *Quality of Life Assessment: International Perspectives*. Proceedings of The Jointmeeting Organized by the WHO and the Foundation IPSEN in Paris, s. 41-57.
- Ortlepp, K., ve Friedman, M. (2002). Prevalence and correlates of secondary traumatic stress in workplace lay counsellors. *Journal of Trauma Stress*, 15(3), 213–222.
- Pearlman, L.A. ve MacIan, P.S. (1995). Vicarious traumatization: An empirical study of the effects of trauma work on trauma therapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26, 558-565.



- Platsidou, M. ve Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education* (1034-912X), 55(1),61-76
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and Emotion*, 23, (2), 125-154.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö.F., (2005), “Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu”, *Ege Akademik Bakış – Ekonomi, İşletme, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi*; Cilt:5, ss.1-2.
- Sheffield, D. S. (1999). A qualitative study of burnout among three school counselors (Doctoral dissertation, North Carolina State University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60, 2390.
- Spilker B.(1990) *Introduction to the field of Quality of Life trials*. In: Spilker B (ed), *Quality of Life Assessments in Clinical Trials*. New York, Raven Press, 3-10.
- Stamm BH (2005). *Professional Quality of Life Scale IV Tests*. 3 Mart 2016 tarihinde http://www.proqol.org/ProQol_Test.html. Adresinden erişilmiştir.
- Sulu, H. (2007) *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, yıl 9, sayı 18, 160-174.
- The WHOQOL Group (1996) *What Quality of Life*. World Health Forum, 17:354-356.
- Um, M., ve Harrison, D. F. (1998). Role stressors, burnout, mediators, and job satisfaction: A stress-strain-outcome model and an empirical test. *Social Work Research*, 22, (2), 100-115.
- Whalen GF, Ferrans CE. (2001). Quality of life as an outcome in clinical trials and cancer care: A primer for surgeons. *J Surg Oncol* ; 77: 270-276
- Wolpin, J., Burk, R. J., ve Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout? *Human Relations*, 44, (2), 193-209.
- Yeşil A, Ergün Ü, Amasyalı C, Er F, Olgun NN ve Aker AT (2010). Çalışanlar için yaşam Kalitesi Ölçeği Türkçe Uyarlaması Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 47: 111-117.



Field : Education History, Curriculum Development

Type : Review Article

Received: 07.03.2016 - *Accepted*: 27.05.2016

1960'lı Yıllarda Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminde İlkokul Düzeyinde Uygulanan Programın Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi¹

Rıdvan KARABULUT

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kayseri, TÜRKİYE

E-Posta: Ridvan_karabulut@yahoo.com

Öz

Üstün yetenekli bireyler genel ve/veya özel yetenekler açısından yaşıtlarına göre üstün performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenen bireylerdir. Üstün yetenek tanımlanırken genel ve özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon başat kavramlardır. Üstün yetenekli çocukları diğer çocuklardan ayırt edebilecek birtakım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler her üstün yetenekli bireyde görülmeyebilir. Bu bireyler yetenek alanları bakımından farklı özellikler göstermekle beraber bazı benzer özelliklerde göstermektedir. Bu noktada üstün yetenekliler eğitimine yönelik hazırlanacak olan programın esnek ve dinamik, gelişimsel ve mulidisipliner olması kadar farklılaştırılmış ve bireysel olması da gerekmektedir. Dünya'da ve ülkemizde üstünler eğitimi noktasında bazı farklı eğitim modelleri uygulanmaktadır. Bu çalışmada 1960'lı yıllarda başta Ergenekon İlkokulu olmak üzere birtakım okullarda uygulanan üstün yetenekliler eğitimi programı incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekliler eğitimi, eğitim programı, ilkokul

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Examination of Practised Program for Highly Gifted Individuals Education at Primary School Level at 1960's in Respect to Various Variables

Abstract

People who are superior talented are determined by the experts that they are generally are show higher performance then their same ages as of special talents. When superior ability is defined, creativity and motivation, are dominant concepts. There are some features to distinguish superior children than other children. This features can not be seen every superior child. These people somehow show different characteristics by their talents, also they present same characteristics too. Herein the program intended for highly gifted individuals education has to be not only flexible and dynamic but also differentiated and proprietary. There are some different education types can be applied in the world and in our country. In this study, “education programs for superior talented people” are to be investigating in some schools, especially “Ergenekon primary school” in 1960's.

Keywords: Education of gifted and talented children, curriculum education, primary school



Üstün Yetenek

Ülkemizde 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan I. Özel Eğitim Konseyi'nde Amerikan Eğitim Komisyonu'nun tanımına paralel bir tanım benimsenmiştir:

“Üstün yetenekli çocuk, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş çocuklardır” (MEB,1991:4). Terman(1925),standart zekâ testlerinde %2'lik üst sınırdaki puan alanları “üstün yetenekli” olarak tanımlamıştır. Renzuli(1986),yaratıcı hizmetler vererek başarı gösteren bireyler üzerinde yaptığı incelemeler sonucunda üstün yetenekli çocuğu şu şekilde tanımlamıştır:

“Üstün Yeteneklilik, insan özelliğinin üç temel öbeği arasındaki ilişkiden oluşur.

Bunlar;

- Yetenek
 - Genel Yetenek
 - Özel Yetenek
- Yaratıcılık
- Motivasyondur.

Üstün yetenekli çocuklar, bunların birleşimini geliştirme yeteneğine sahip ve bunların insan performansının değerli alanlarından birinde kullanabilenlerdir”(Akt. Dağlıoğlu,2002). Akarsu(2001) üstün yetenek tanımının gün geçtikçe uğradığı evrime dikkat çekmektedir. Üstün yetenek giderek daha çok sayıda boyut içeren daha geniş bir kapsama yayılan ve zamanı da bir değişken olarak içeren esnek ve dinamik bir tanıma dönüşmüştür. Beyinle ilgili yeni bulgularla ve uygulamadan elde edilen gözlemlerle iyileşmeye, daha az hata ile gerçeği daha çok yakalayan tanımlamalara doğru gelişeceği kolayca tahmin edilebilir.

Üstün Yetenekli Çocukların Yetenek Alanlarına Göre Özellikleri

Çağlar(1972) üstün yetenekli çocukların şu ayırt edici özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir:

- 1) Doğumlarında normal çocuklardan daha ağır ve uzun doğarlar.
- 2) Her yaşta akranları ile kıyaslandıklarında bedeni gelişimlerinde daha belirli derecede üstünlük gösterirler.
- 3) Her yaşta akranlarından daha iri, daha kuvvetli ve sıhhatlidirler.
- 4) Akranlarından ve normal çocuklardan daha erken konuşurlar, yürürler. Bu bazen zekânın yüksekliği ile orantılı olarak çok erken olarak gelişir.
- 5) Bedensel sağlıkları çok iyidir.
- 6) Beden özürlere çok az rastlanır
- 7) Omuz ve kalçaları daha geniş, ciğerlerinin daha kuvvetli olduğu görülmüştür.

(MEB,1991)'e göre Üstün yeteneklilerin ayırt edici özellikleri şu şekilde sıralanmıştır. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta bu özelliklerin hepsi her çocukta bulunmaz.

1. Gelişimin tüm alanlarında yaşıtlarının ilerisinde olma,



2. Öğrenme ve bilgiye sürekli alık duyma,
3. Merak,
4. Kelime hazinesinin zengin olması,
5. Çabuk öğrenme, kavrama ve akılda saklama,
6. Genelleme ve soyutlama yaparak elindeki bilgiyi diğer alanlara aktarma,
7. Niteliksel olarak farklı problem çözme ve öğrenme stratejileri kullanma,
8. İlgisiz gibi görünen işlemler arasında ilgi kurma,
9. Yaratıcılık,
10. Bağımsız çalışma,
11. Kararlılık ve sebat,
12. Karşılarındakinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına vb. duyarlı olma,
13. Kendisini açık seçik ifade etme,
14. Espiri yeteneği,
15. Kendini inceleyip, öz eleştiri yapma “ (MEB,1991:4-5).

Müzik Alanındaki Yetenek Özellikleri

1. Ritm ve melodiye diğer çocuklardan daha fazla tepkide bulunur.
2. Müzikle çok ilgilidir; cd, kaset dinler ve müzik etkinliklerine katılmak ister.
3. Beste yapmaya büyük istek duyar ve beste yapmak için yoğun çaba gösterir.
4. Başkaları ile birlikte şarkı söylemekten hoşlanır.
5. Duygu ve düşüncelerini anlatmada, müziği sık sık araç olarak kullanır.
6. Çeşitli müzik aletleri ile ilgilenir ve onları çalmayı dener.
7. Besteci, yorumcu ve müzik parçaları ile ilgili koleksiyonlar yapar.
8. Müzik parçalarını kısa sürede öğrenir; anlamlı ve bestesine uygun söyleyebilir” (Uzun,2004:25).

Görsel ve Gösteri Sanatlarda Yetenek Özellikleri

1. Sanat aktivitelerine ekstra zaman ayırma
2. Kil, platin, seramik vb. malzemelerle üç boyutlu çalışmalar yapmaktan hoşlanma
3. Stil, denge ve bütünlüğe sahip orijinal ürünler ortaya koyma
4. İyi bir gözlem yeteneğine sahip olma
5. Sanat konusunda bilgi edinmeye istekli olma.
6. Diğer insanların yaptığı sanat etkinlikleri ile ilgilenme ve onların üzerinde tartışmaya zaman ayırma.



7. Çok iyi bir hayal gücüne sahip olma” (Ersoy ve Avcı,2004:200).

Sosyal Bilimler Alanındaki Yetenek Özellikleri

1. Yaşına göre kavramsal olarak ilerlemiştir.
2. İleri düzeyde teknik ve özel birikime sahiptir.
3. Güç veya karmaşık işlerden hoşlanır.
4. Bağımsız projeler için yüksek standartlar belirler.
5. Sınıf arkadaşları tarafından yeni fikir ve bilgilerin kaynağı olarak görülür”
(Uzun,2004:26).

Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Programları

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim programlarının temel amacı, değişik yetenek alanlarında üstün potansiyele sahip olan bu bireylerin, yeteneklerine en uygun düzeyde işlerlik kazandırarak bireylerin bu potansiyelinin kendileri, içinde yaşadıkları toplumları ve genelde insanlığın yararına sunmak olmalıdır. Üstün yeteneklilerin eğitiminde uygulanan çeşitli programların yararlarının ya da zararlarının tartışmaları tüm ülkelerde sürmektedir. Bu nedenle tek bir eğitim programının belirlenmesi yerine, programların sınırlılıklarının ya da yararlarının göz önüne alındığı, değişik durum ve zamanlara uygun yaklaşımlarda bulunması daha gerçekçi görünmektedir. (MEB,1991) göre üstün yetenekliler eğitimi programlarında bulunması gereken özellikler şu şekildedir.

“□ Bu hedef kitlelerin eğitim programları, değişik yetenek düzeyleri ve çeşitli yetenek alanlarına cevap verecek nitelikte, çeşitlilikte ve esneklikte düzenlenmelidir.

- Programların uygulamaya konmasında çağdaş eğitim teknolojilerinin sağladığı tüm olanaklardan en iyi şekilde yararlanma esas alınmalıdır.
- Eğitim programları hedef kitlesine özgü niteliklere ve gereksinimlere uygun olmalıdır.
- Program yetenek alanlarına göre çeşitli modellerde geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- Programlarda yatay ve dikey geçişler hareketlilik ve esnek düzenlemelere yer verilmelidir.
- Programlarda, sınıf geçme, ders geçme öğrenim yılı esasına göre değerlendirme yerine ünite- kredi yaklaşımı esas alınmalıdır.
- Programlar paket program esaslı uyarınca ilgi ve yetenek alanlarına göre hazırlanmalı, her ilgi alanında hazırlanan program ilerledikçe derinleşen bir yapıya sahip olmalı, bireyin beceri ve yetenek alanındaki ilerleme hızına göre program işlenişine hız verilerek, detaylarına doğru gidilmelidir.
- Program eğitim bilimlerindeki ve eğitim teknolojilerindeki çağdaş gelişmelere paralel ve bu gelişmelere açık olarak bilimsel program geliştirme yaklaşımlarıyla hazırlanmalı ve geliştirilmelidir.
- Program eğitimin en alt kademelerinden (erken çocukluk döneminde) üst kademelerine uzanan ve bir bütünlük arz eden biçimde geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- Programlar çerçeve niteliğinde ve yerel ve bireysel özelliklere uygun olmalıdır.



□ Üstün yeteneklilerin eğitimi, genel özellikleri itibariyle nitelikli normal eğitimden çok farklı değildir. Ancak, öğrencilerin çabuk ve kolay öğrenmeleri, ilgi ve meraklarının çeşitliliği, özel yeteneklilerin sınırlı olmayışı nedeniyle bir konunun derinliklerine inebilme becerileri açısından daha özenle hazırlanmış ve olabildiğince bireyselleştirilmiş öğretim programlarını özel eğitim için daha uygun kılmaktadır. Bu tür program geliştirme yaklaşımı ile hazırlanan programlar öğrenme yaşantılarının farklılaşmasını gerektirmektedir. Bu tür bir program anlayışı her öğrencinin kendi potansiyeli doğrultusunda ulaşabileceği her yöne ve düzeye, kendi hızıyla ilerlemesine fırsat verecek bireyselleştirilmiş öğretim anlayışıdır. Farklılaştırılmış program geliştirilmesinde, öğrenme yaşantıları düzenlenirken kapsam, sıra düzen, zamanlama ve derinlik boyutları bireylere göre esnek bir biçimde ele alınmalıdır. Aynı zamanda her bireyin kazanması gereken temel bilgilerin gözden kaçmamasına da dikkat etmelidir.

Bu tür programların temel özellikleri arasında:

1. Farklılaştırılmış
2. Bireyselleştirilmiş
3. Çok yönlü(Disiplinler arası)
4. Gelişimsel
5. Esnek ve Dinamik

Olmaları sayılabilir. Ünite ve kredi sistemine dayalı bu tür programların bireylerde geliştirmeye çalışacağı beceri ve yetenekler şunlar olabilir.

- Problem çözebilme
- Bilimsel düşünebilme
- Araştırma-İnceleme-Deney yapabilme
- Yaratıcılık
- Eleştirel düşünebilme
- Duyarlılık/Dürüstlük
- Olayları ve olguları bilim-teknoloji-toplum, ilişkisi içinde görebilme
- Sağlıklı iletişim kurabilme
- Liderlik becerilerini geliştirebilme
- Bağımsız çalışabilme
- İşbirliği yapabilme
- İnisiyatif kullanabilme
- Sorumluluk alabilme
- Karar verebilme
- Bedenini, aklını ve duygularını uyum içerisinde geliştirebilme
- Olumlu benlik kavramı geliştirebilme
- Riski göze alabilme



Konunun ve bireyin özelliklerine göre tek tek ya da birlikte kullanılacak üstün yeteneklilerin öğretiminde esas alınması önerilen temel öğretim yöntemleri ise şu şekilde özetlenebilir:

1.Genel Modeller

a.Okulda öğrenme modeline dayalı tam öğrenme stratejisi.

b.Temel inceleme-Araştırma modeli

c.Temel karar verme modeli

2. Özel Modeller

a. Mantıksal inceleme

b. Matematiksel problem çözme

c. Eleştirel okuma

d. Betimleyici yazma

e. Öyküleyici yazma

f. Deneme yazma

g. Doğa Bilimleri modeli

h. Randomizasyon-deneysel

i. Vak'a inceleme

j. İlişkilendirme

Program Dışı Faaliyetler

1) Klüp faaliyetleri

2) İlgi merkezlerine yönelik faaliyetler

3) Usta ile çalışma programları

4) Mübadele programları “ (MEB,1991:8-12).

Üstün Yeteneklilere Yönelik Eğitim Programlarının Uygulanması

Üstün yeteneklilere yönelik eğitim programları uygulanırken şu noktalara dikkat edilmelidir.

1. Sınıf mevcutları azaltılmalı,

2. Deneysel çalışma ve pilot uygulamalara göre uygulamaları yönlendirilmelidir.

3. İlgi ve yeteneğe göre özel programlar yapılmalı

4. Özel yetenekler geliştirilirken genel eğitim ihmal edilmemelidir.

5. Üstün yeteneklilerin eğitimi henüz deney aşamasında olduğundan uygulamalarda çoklu yaklaşım izlenmeli, ucuzluk yerine yeterlilik ve etkililik esas alınmalıdır.

6. Özel Sınıf, Özel Okul, Bireysel Öğretim, Türdeş Yetenek Kümeleri, Program



Zenginleştirme, Erken Başlama ve Hızlı İlerleme gibi çeşitli uygulama yöntemleri ve değişik yaklaşımlar uygulanmalı; gerekli durumlarda bir veya birkaçı birlikte işe koşulmalıdır”(MEB,1991:13).

Eğitim Modelleri

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde hem yurt içinde hem de ülkemizde birçok eğitim modeli denenmiştir. Bu modellerle üstün yeteneklerin ihtiyaçlarına cevap aranmış onların ilgi, yetenek ve düzeylerine göre bir eğitim amaçlanmıştır. Bu modeller şu şekilde sıralanabilirler:

Erken Başlama ve Hızlı İlerleme: Enç'e göre “Özel eğitim tedbirlerinin düzenli olarak denenip geliştirilmesine girişilmeden önce de uygulamaya geçilmiş olan tedbir hızlandırmadır. Hızlandırma ile birbirinden farklı iki işlem kastediliyor: bunlardan birincisi üstün yetenekli çocuğu okula olağan sayılan yaştan önce alma, ilkokula kabul için genellikle belirli bir takvim yaşı benimsenmiş olduğu için bu tedbir her zaman, her yerde uygulanamıyordu. İkincisi ise ya okul yaşına giren çocuğu, girişte bir yoklamaya tabi tutarak başarı gösterirse birinci sınıf yerine bir ya da iki sınıf yukarısına almaktır” (Enç, 1979: 208).

Program Zenginleştirme: Özsoy ve diğerlerine göre” Sınıflar yükseldikçe anlksal yetenekler açısından sözkonusu değişkenler artar. Tıpkı ayrı hızla yarışan otomobillerin yol uzadıkça aralarındaki mesafenin açılması gibi, anlksal gelişme hızları birbirinden farklı olan öğrencilerin uygulanan okul programında geçirdikleri süre arttıkça farkta çoğalır. Öyle ki bir zaman sonra öğretmen, öğrencilerinden bir kısmının basit toplama ve çıkartma işlemlerinde bile güçlük çekmeğe devam ettiği halde bir kısmının ise şimdiden cebir ve geometriyle rahatça uğraşacak duruma geldiği görülecektir”(Özsoy ve diğerleri, 1991:21). Zenginleştirme stratejilerinin süreç ve içeriğe ilişkin hedeflere ulaşma yöntemleri olarak düşünülmüştür. Süreçlerden yaratıcı düşünme, problem çözme, kritik düşünme, bilimsel düşünme vb. içerikten ise, bu süreçlerin geliştirildiği ders konuları, projeler ve etkinlikler kastedilmektedir (Davaslıgil,1995). “Zenginleştirme, sınıf öğretmenin ders programını her zamanki sınıf düzenlemesine bağlı olarak üstün yetenekli çocukların gereksinimlerine göre düzenlemesi ve çeşitlendirmesidir”(Dağlıoğlu,1995: 51).

Türdeş Yetenek Kümeleri : “Uygulamada iki tutum bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çeşitli ölçekler uygulayarak, uygun öğrenim alanlarında, yetenek düzeyleri ve özellikleri birbirine yakın olanları aynı çalışma grubunda toplama biçimidir. İkincisi, birinci sınıfa yeni alınacak öğrencilerin yine yapılacak incelemeler sonucunda üstün ve orta yetenekliler ile ağır öğrenenler olarak (A,B,C) üç gruba ayrılması ve durumlarına uygun farklı müfredat uygulanmasıdır” (Davaslıgil ve diğerleri, 2004:64).

Özel Sınıflarda Eğitim: Bu yöntemle Z.B.leri 130 ve daha üstün düzeyde bulunan çocuklar bir araya getirilip özel ayrı bir sınıf oluşturulur. Bu sınıftaki çocukların sayısı 20'yi geçmez. Bu sınıflarda özel yetişmiş öğretmenler görev yapar. Zihin yetenekleri açısından büyük farklılık olmadığından türdeş sayılabilir (Çağlar,2004).

Birlikte Eğitim : “Üstün yetenekli çocukların paydaşlarıyla aynı eğitim ortamında, birlikte eğitilmelerini kapsayan bir uygulamadır” (Ataman, 2005: 190)

Özel Okullar : “Bu uygulama, çok üstün yetenekli çocukları kendilerine özel bir okulda durumlarına göre bir program çerçevesinde yetiştirmesidir. Bu uygulamanın ilk örneklerinde biri “Enderun Okullarıdır”(Dağlıoğlu: 1995:52).



Çağlar'a(2004) göre üstün yetenekli çocuklara eğitim veren özel okulların yararlı yönleri şu şekildedir:

- 1) Çeşitli alanlarda geniş ve derin öğrenme gereksinimlerini doyuracak, zengin kitaplık, laboratuvar, çeşitli etkinlikler için gerekli olanaklar, araç ve gereçler sağlanabilir.
- 2) Eğitim ve öğretiminde görev alacak seçkin, üstün yetenekli öğretmenler seçilip özel eğitim görmeleri ve görevlendirilmelerine imkân verir.
- 3) Gereksinim duydukları eğitim ve öğretimin en önemli desteği rehberlik ve psikolojik hizmetler en iyi şekilde sağlanabilir.
- 4) Yetenekleri yönünde ve düzeyinde gelişimleri sağlanabilir.
- 5) Çağdaş öğrenim gereksinimleri hemen sağlanarak eğitim ve öğretimleri çağın gidişine ve gereklerine uydurulabilir.
- 6) Kırsal bölgelerde olanlar için en iyi eğitim ortamı sağlanabilir. Diğer bir deyimle tüm ülke çocuklarına hizmet veren bir kurum olabilir.
- 7) Genel yetenekleri yanında özel yeteneklerinde geliştirilmesi için uygun eğitim ortamı sağlanır.
- 8) Ülkenin sorunlarının çözümü için erken yönlendirme yapılabilir.

1960'lı Yıllarda Uygulanan Program

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalar Belirlenen okullarda üstün yetenekli olduğu belirlenmiş Z.B si 120 ve üstü olan 2.3.4 ve 5 sınıf öğrencilerine dönük zenginleştirilmiş bir eğitim vermektir(MEB,1991:4).

Program Hedefi

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda uygulanan programda ilköğretim okullarında uygulanan hedeflere ek olarak aşağıdaki hedefler belirlenmiştir

1. Öğrenme seviyesini yaratıcılık ve deney yapma arzusunu, kendi kendine karar verme yeteneğini geliştirmek.
2. Kendi kabiliyetlerini kendilerine tanıtmaya ve bunları toplumun ahlaki görüş ve değer yargılarına uygun bir şekilde geliştirebilmek
3. Sınıf içi ve dışı faaliyetlerle, ferdi ve grup çalışmaları ile bu tip çocukların zihni, bedeni ve sosyal güçlerinden azami derecede istifade etmek ” (MEB,1991:6-7).

Öğrenci Seçimi

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin objektif olarak seçilmesi ve bu seçimlerin geçerli ve gerçekçi bir yöntemle yapılması amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmıştır. Türlerine göre okullarda uygulanan seçim yöntemleri şu şekildedir:

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda öğrenci seçilirken öğrencilerde şu şartlar aranmıştır.

1. Birinci sınıftan ikinci sınıfa geçmiş olmak.
2. Takvim yaşı 8 yaşın üstünde olmamak.
3. Birinci sınıfta her dersten başarılı olmak.



4. Asgari 120 ve 120'in üstünde bir zeka bölümüne sahip olmak.

Bu şartlara sahip öğrencilerde ayrıca seçim önce aşağıdaki özelliklerde aranır.

1. Sınıf öğretmenin gözlemi ve birinci sınıftan başarısı
2. Rehberlik ve Araştırma Merkezince verilen ferdi ve grup testleri.
3. Velisinin muvafakatı "(MEB,1991:4).

Öğretmen Seçimi

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda Öğretmen seçimi ile ilgili bir kriterin uygulanmamış olduğu görülmüştür. 1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalar.

Yasal Dayanak

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda 2. sınıftan başlayan çocuklar 5. sınıfa bitirdikten sonra Talim ve Terbiye Kurulunun onay vermemesi dolayısıyla devam etmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmaların yasal bir dayanağının bulunmadığı görülmüştür(Enç,1979).

Program İçeriği

1960'lı yıllarda Ankara Rehberlik Araştırma Merkezi'nin önderliğinde Ergenekon İlköğretim Okulu başta olmak üzere yapılan çalışmalarda uygulanan programın içeriği şu şekildedir.

Sınıflara Göre Program İçeriği

İkinci Sınıfta Okutulan Dersler: Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Resim-İş, Beden, Müzik

Üçüncü Sınıfta Okutulan Dersler: Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Resim-İş, Beden, Müzik

Dördüncü Sınıfta Okutulan Dersler: Türkçe, Matematik, Toplum ve Ülke İncelemeleri, Fen ve Tabiat, Din Bilgisi, Yabancı Dil, Resim-İş, Beden, Müzik

Beşinci Sınıfta Okutulan Dersler: Türkçe, Matematik, Toplum ve Ülke İn., Fen ve Tabiat, Din Bilgisi, Yabancı Dil, Resim-İş, Beden, Müzik

Hayat Bilgisi II. Sınıf Konuları

Ünite-1: Okulumuz ve Yeni Dersanemiz, Ünite-2: Çevremizde Sonbahar, Ünite-3: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Ünite-4: Çevremizde Kış, Ünite-5: Sağlığımızı Koruyalım, Ünite-6: Çevremizde Bahar, Ünite-7: 23 Nisan ve 19 Mayıs Bayramı

Hayat Bilgisi III. Sınıf Konuları

Ünite-1: Okulumuz ve Çevresi, Ünite-2: Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Ünite-3: Evimiz, Sokağımız, Mahallemiz, Ünite-4: Çevremiz ve İlimiz, Ünite-5: Sağlığımızı Koruyalım, Ünite-6: Gökyüzü

Toplum ve Ülke İncelemeleri IV. Sınıf

Üniteler

İlimiz ve Bölgemiz, Ailede, Okulda ve Yakın Çevremizde Hayal, Bölgemizde Hayat ve Yönetim Örgütleri, Trafik Konuları, İlimizde ve Bölgemizde Bizden Önce Kurulan ve İzleri



Bulunan Uygarlık, Türkiyemiz, Türkiyeye Nereden Geldik, Tarihteki Türkler, İslamlık ve Türklerin İslamlığı kabulü, Büyük Selçuklu İmparatorluğu, Yurdumuzun idaresi ve Türkiye Devleti, Spor

Toplum ve Ülke İncelemeleri V. Sınıf

Üniteler

Türkiye ve Komşuları, Osmanlı Devletinin Kuruluşu, Avrupada Değişiklikler, Osmanlı Devleti'nin Duraklaması, Osmanlı Devleti'nin İslahat Çalışmaları, Meşrutiyet Devri, Kurtuluş Savaşı, İkinci Dünya Savaşı, Türk Demokrasisinin Gelişimi, Türkiye'de Sosyal İşler ve Devlet Örgütlerine Yardımcı Kurumlar, Dünyamıza Toplu Bakış, Turizm, Meslek Seçimi

Türkçe Dersi 2-3-4-5. Sınıflar

Okuma, Söz ve Yazı ile Anlatım, İmla, Dilbilgisi

Matematik Dersi II. Sınıf

Üniteler

Sayılar, İşlemler, Ölçüler, Kesirler, Grafikler, Roma Rakamları

Matematik Dersi III. Sınıf

Üniteler

Sayılar, İşlemler, Ölçüler, Grafikler, Kesirler, Roma Rakamları

Matematik Dersi IV. Sınıf

Üniteler

Sayılar, İşlemler, Ölçüler, Grafikler, Geometri, Küp, Kare, Kare ve Dikdörtgen Prizması, Dikdörtgenin İncelenmesi, Silindir, Daire ve Çember, Piramit, Üçgen Piramit, Koni, Beş-Altı Kenarlı Şekiller, Doğru ve Nokta

Matematik Dersi V. Sınıf

Üniteler

Sayılar, İşlemler, Ölçüler, Defter Tutma, Geometri(Küp, Kare, Kare ve Dikdörtgen Prizması, Dikdörtgenin İncelenmesi, Silindir, Daire ve Çember, Piramit, Üçgen Piramit, Koni, Beş-Altı Kenarlı Şekiller, Doğru ve Nokta, Türk Bayrağının İncelenmesi 5. Sınıf Matematik dersi programı 4. sınıf matematik programıyla başlık olarak aynı olmakla beraber içerik olarak 5. sınıf içeriği daha geniştir.

Fen ve Tabiat Bilgisi IV. Sınıf

Üniteler

Dünyamız ve Gökyüzü, Yeryüzü, Varlıklar, Bitkiler, İnsanlar, Enerji ve Makinalar, Mıknatıs ve Elektriğin Kullanılması, Füzeler, Jetler ve Roketler

Fen ve Tabiat Bilgisi V. Sınıf

Üniteler

Vücudumuz, Besin ve Beslenme, Vücut Nasıl Hareket eder? Sindirim, Kan Dolaşımı, Solunum, Vücut Sağlığını Koruyalım, Dünyamız ve Gökyüzü, Enerji ve Makinalar, Sürtünme



Din Dersi IV. Sınıf

Üniteler

Sevgi, Temizlik, Müslümanlık, Huy Güzelliği

Din Dersi V. Sınıf

Üniteler

İman(Allah'a, Meleklerine, Kitaplarına, Peygamberlerine, Ahiret Gününe, Kadere iman),İbadet

Resim- İş Eğitimi

Resim- İş Eğitimi dersinde sınıf düzeyinde bir ayırım yapılmamış olup aşağıdaki konular bütün sınıflar için uygulanacak genel kavramlardır. Genel Temizlik Tertip ve Düzen işleri, Oyun ve oyuncaklar, Kağıt ve Mukavva İşleri, Örgü, Dokuma ve Nakış İşleri, Ders ve İş Araç Gereçleri, Yapı İşleri, Ağaç İşleri, Maden İşleri

Müzik Dersi

Müzik dersinde sınıf düzeyinde bir ayırım yapılmamış olup aşağıdaki konular bütün sınıflar için uygulanacak genel kavramlardır. Ses Çalışmaları, Solfej Çalışmaları, Yaratıcı Kabiliyeti Geliştirme, Orkestra ve Koro Çalışmaları

Beden Eğitimi

Beden Eğitimi dersinde sınıf düzeyinde bir ayırım yapılmamış olup aşağıdaki konular bütün sınıflar için uygulanacak genel kavramlardır. Taklit Şeklinde Hareketler, Hareketler, Oyunlar, Spora Hazırlayıcı Alıştırmalar, Bale Çalışmalarına Hazırlık, İleri Bale Çalışmaları, Sağlık Öğütleri, Güneş ve Çevre Şartlarına Göre Kayak, Kızak ve Yüzme Alıştırmaları ”(MEB, 1991:14-26).

Sonuç

1960'lı yıllarda hazırlanan ve Ergenekon İlkokulu ve bazı okullarda uygulanan programın ilkokul 2. Sınıftan 5. Sınıfa kadar olan sınıfları kapsadığı görülmektedir. Cumhuriyet tarihinde ilköğretim okulları düzeyinde uygulanan en kapsamlı program olması bakımından son derecede önemli olan bu programdan sonra 1964 yılında Ankara'da matematik ve fen alanında üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak Ankara Fen Lisesi'nin kurulduğu görülmektedir. Fen liselerinin kurulmasıyla beraber ortaöğretim alanında sistemli bir üstün yetenekliler eğitimi programı oluşturulduğu görülmektedir. Bu programın eleştirilebilecek yönü sadece fen ve matematik alanında üstün yetenekli çocuklara göre hazırlanıp diğer alanların değerlendirmeye alınmamasıdır. Günümüzde üstün yetenekli çocukların eğitim alabileceği örgün bir ilköğretim sisteminin olmaması dikkate değer bir konudur. Eğitim programlarının dinamik ve esnek bir yön taşıdığı unutulmadan günümüzde hem Bilim ve Sanat Merkezleri için hem de örgün eğitimde öğrenim gören üstün yetenekli çocukların yararlanabileceği özgün bir eğitim programının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Geçmişte yapılan çalışmaların gelecek için önemli bir yol gösterici olduğu gerçeğiyle var olan birikimin incelenerek yeni bir yorumla geleceği aktarılması bu çalışmayı anlamlı kılacaktır. Ünitelere uygun kazanımların güncel bir bakış açısıyla yeniden yazılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim programının güncel ve dinamik olması eğitimi kalıcı ve etkin kılacaktır.



KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları
- Ataman, A. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Çağlar, D. (2004). "Üstün Zekâlı Çocukların Seçimi", I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul, ss:350
- Dağlıoğlu, E.(1995). "İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi".Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Dağlıoğlu, E.(2002). "Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi",Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Yayınları
- Davasligil, Ü. (2004). "Üstün Çocuklar", I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul, ss:218
- Davasligil, Ü. (2004). "Üstün Zekâlı Çocukların Eğitimi", I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul
- Enç, M. (1979). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N.(2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri "Özel Eğitim"*, İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama
- MEB.(1991).*Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Özsoy Y. ve diğerleri.(1991). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı
- Uzun, M. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları



Field : Education Psychology

Type : Review Article

Received: 21.03.2016 - *Accepted*:13.05.2016

TEOG Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

Öznur TULUNAY ATEŞ

Bartın, MEB, TÜRKİYE

E-Posta: oznurtulunayates@gmail.com

Öz

Bu çalışma “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş” (TEOG) sınavına hazırlanan öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi; ortaokul 8. Sınıfta okuyan 244’ü kız, 317’si erkek toplamda 561 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, 50 sorudan oluşan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve sosyo-demografik özellikleri içeren 6 soru ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin algıladığı sosyal desteğin en fazla öğretmenlerden, en az aileden olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırma bulguları öğrencilerin cinsiyetleri ile arkadaşlardan algılanan sosyal destek düzeyi, annelerinin eğitim düzeyi ve ailesinin aylık gelir düzeyi ile aileden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi, babalarının eğitim düzeyi ile aileden algılanan sosyal destek düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan sosyal destek, öğrenci, teog sınavı

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan’da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Investigation of Perceived Social Support Level by the Students Preparing for TEOG Exam, Based on Different Variables

Abstract

This study aims to investigate the perceived social support level by the students preparing for “Transition From Primary to Secondary Education” (TEOG) exam, based on some of the variables. Sampling group of the study involves 561 students, comprising 244 girls and 317 boys, receiving education in secondary school 8th grade. The research data was obtained using Scale of Perceived Social Support comprising 50 questions and 6 questions involving socio-demographical properties. Frequency, percentage, arithmetic mean, t test, and one way variance analysis were calculated during the analysis of obtained data. It was found as a result of the study that, the highest level of perceived social support by students is provided by the teacher, and the lowest level is provided by the family. Findings of the study also indicates that there is statistically significant difference between the gender of the student and perceived social support level from the friends; between the mother’s education level, monthly income level of the family, and the perceived social support level from family and teacher; and between the father’s education level and the perceived social support level from the family.

Keywords: Perceived social support, student, teog exam



Giriş

Öğrenciler içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerine göre; ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda bilgiye, desteğe ve yönlendirmeye gereksinim duymaktadır. Bireyin öğrenim hayatı boyunca çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında aile ve öğretmenin, yaşın büyümesiyle birlikte arkadaşın etkili olduğu söylenebilir. Ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından yeterli destek gören bir öğrencinin psikolojik olarak sağlıklı, akademik, kişisel ve sosyal yönden başarılı ve mutlu olması beklenir. Ayrıca, Richman Rosenfeld ve Bowen'in (1998) de ifade ettiği gibi, öğrencilerin desteklenmesi ve akademik başarılarının artırılması daha yeterli yetişkin rol performansına doğru adımlarını desteklemektedir.

Yıldırım (1997) bireyin sosyal destek sisteminin psikolojik çevresi içinde yer aldığını, bireyin olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmanın ve yeni davranışlar kazanmasını sağlamanın onun psikolojik çevresinde değişiklik yapmasına yardımcı olmakla mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Richman, Rosenfeld ve Bowen (1998) sosyal desteğin çocukların ve gençlerin gelişiminde ve uyumunda önemini gösteren araştırmalar olduğunu belirtmektedir. Örneğin, desteğin ergenlerdeki depresyonda, akademik ve davranışsal uyumunu geliştirmede, yüksek risk taşıyan gençleri ve ailelerini desteklemede yararlı olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Özetle yapılan araştırma sonuçlarının sosyal destek ile bireyin fiziksel ve zihinsel sağlığı arasında pozitif ilişki olduğuna dikkat çektiği söylenebilir.

Cohen ve Wills (1985) son yıllarda sağlığı koruma ve hastalık nedenlerinde sosyal desteğin rolüne ilginin arttığını; birçok çalışmanın eş, arkadaş aile üyeleri desteğinin psikolojik destek sağlamada ve sağlıkta önemini gösterdiğini belirtmektedir.

Araştırmacılar tarafından sosyal destek konusunda farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Cohen ve Wills (1985) saygı (değer) desteği (esteem support), araçsal destek (instrumental support), bilgi desteği (informational support) ve sosyal arkadaşlık (social companionship) desteğinden bahsetmektedir. Richman ve arkadaşları (1998) ise sosyal desteğin; maddi, bilgisel ve duygusal şeklinde üç yaygın türü olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (1998) ise, sosyal destek kaynaklarını; aile, arkadaş ve öğretmen olarak ifade etmiştir.

Araştırmada öğrencilerin aile, öğretmen ve arkadaştan algıladığı desteğin yüksek olmasının başarılarını artırabileceği, psikolojik ve sosyal problemlerini azaltılabileceği düşüncesinden hareketle örneklem grubu olarak 8. sınıf öğrencileri seçilerek onların içinde buldukları durumu tespit etmek hedeflenmiştir. Bu dönem çocuğun, çocukluktan çıkıp ergenlik dönemine başladığı bir geçiş dönemi olarak nitelemektedir (Savi ve Akboy, 2010). Gençlik ve çocukluk dönemleri arasındaki süreci kapsayan ergenlik dönemi gelişim görevleri bakımından önemli sorumlulukları barındıran, fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişimleri içeren bir süreçtir. Özellikle de 8. sınıf ergenlik problemleri ile baş etmeye çalışan ve bir yandan da hayatında ilk ve önemli bir sorumluluk olan TEOG sınav stresi ile mücadele eden öğrenciler için daha da zorlu bir süreç haline gelmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyini saptamak ve bunun artırılması yoluyla; öğrencilerin sağlığına, mutluluk ve başarılarına katkıda bulunmaktır.

Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.



- 1- Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi nasıldır?
- 2- Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; cinsiyetine, anne ve babasının eğitim düzeyine, ailesinin aylık gelir düzeyine, kardeş sayısına, anne babasının ayrılık durumuna bağlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve motivasyon düzeyini belirlemeye yönelik olduğundan; amacına uygunluğu nedeniyle, tarama (Survey) yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veriler bilgi formuna dayalı olarak toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerini ve motivasyon yönelimlerini belirlemek için yapılan araştırmada, verileri elde etmek için araştırma evreni, Bartın'da 2013-2014 eğitim öğretim yılında 8. Sınıfta öğrenim gören ve uygun örneklem yöntemiyle seçilen 561 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçeği geliştirenler tarafından hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Algılanan Sosyal Destek Ölçeği için .93 olarak bulunmuştur. Araştırma öncesinde yapılan incelemede ise, Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .94, aile için .85, arkadaş için .87, öğretmen için .93 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerlerinin ise (0,80–1,00) olması nedeniyle kullanılan ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan 50 sorudan oluşan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aile, öğretmen ve arkadaş şeklinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmada yer alan alt problemlerin çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin olarak frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), minimum (Min) ve maksimum (Max) değerleri hesaplanmış ve frekans dağılımı grafikleri oluşturulmuştur. Demografik değişkenlerle Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek arasındaki ilişkiyi bulmak için t testi ve tek yönlü varyans analizi (F) hesaplanmıştır. Sonuçlar $p < 0.05$ düzeyinde test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin sonucunda p değeri anlamlı çıkanlar için tukey testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada örnekleme alınan öğrencilerin demografik değişkenlere göre frekans dağılımını içeren bulgular Tablo 1' de, pasta grafiğini içeren bulgular Şekil 1'de verilmiştir.



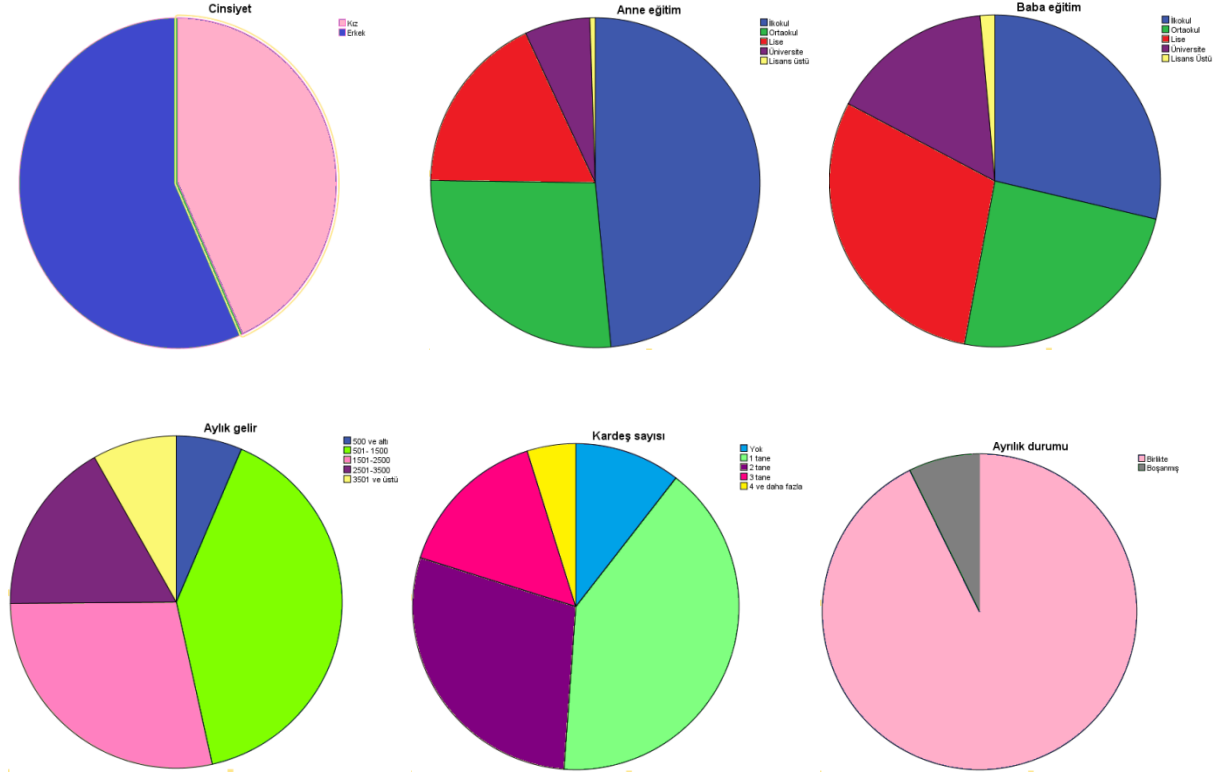
Tablo 1. Örneklem Alınan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Frekans Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	(1) Kız	244	53,3
	(2) Erkek	317	46,7
Toplam		561	100
2. Anne Eğitim	(1) İlkokul	272	48,6
	(2) Ortaokul	150	26,7
	(3) Lise	100	17,8
	(4) Üniversite	36	6,4
	(5) Lisan üstü	3	0,5
Toplam		561	100
3. Baba Eğitim	(1) İlkokul	161	28,7
	(2) Ortaokul	136	24,2
	(3) Lise	167	29,8
	(4) Üniversite	89	15,9
	(5) Lisan üstü	8	1,4
Toplam		561	100
4. Aylık Gelir	(1) 500 ve altı	36	6,4
	(2) 500- 1500	225	40,2
	(3) 1501- 2500	159	28,3
	(4) 2501- 3500	95	16,9
	(5) 3501 ve üstü	46	8,2
Toplam		561	100
5. Kardeş Sayısı	(1) Yok	59	10,5
	(2) 1tane	228	40,6
	(3) 2 tane	161	28,7
	(4) 3 tane	86	15,4
	(5) 4 ve fazla	27	4,8
Toplam		561	100
6. Ayrılık Durumu	(1) Birlikte	520	92,7
	(2) Ayrı	41	7,3
Toplam		561	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerinin sunulduğu Tablo 1 incelendiğinde; örneklem grubunun % 43,3'ünün kız, % 56,5'inin erkekten oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin annesinin eğitim durumunun % 48,5'inin ilkokul, % 26,7'sinin ortaokul, % 17,8'inin lise, % 6,4'ünün üniversite, % 0,5'inin lisansüstü eğitim olduğu görülmektedir. Babalarının eğitim durumunun ise, % 28,7'sinin ilkokul, % 24,2'sinin ortaokul, % 29,8'inin lise, % 15,9'unun üniversite, % 1,4'ünün lisansüstü eğitim olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin geliri % 6,4'ünde 500 ve altı, % 40,1'inin 500-1500 arası, % 28,3'ünün 1501- 2500 arası, % 16,9'unun 2501- 3500 arası, % 8,2'sinin 3501 ve üstüdür. Öğrencilerin % 10,5'inin kardeşi yok, % 40,6'sının 1, % 28,7'sinin 2, % 15,3'ünün 3, % 4,8' 4

ve daha fazla kardeşi var. Ayrıca, öğrencilerin % 92,7'si gibi büyük çoğunluğunun anne babası birlikte, % 7,3'ünün boşanmış olduğunu görülmektedir.

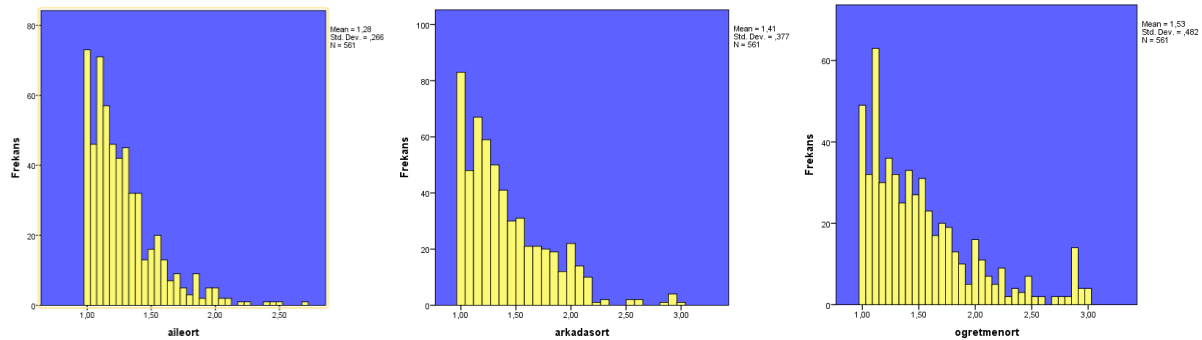
Aşağıdaki Şekil 1 incelendiğinde, örnekleme alınan öğrencilerin demografik değişkenlere göre frekans dağılımı daha net görülmektedir.



Şekil 1. Örnekleme alınan öğrencilerin demografik değişkenlere göre frekans dağılımı pasta grafiği

1. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi: “Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi nasıldır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının frekans dağılımı grafikleri Şekil 1’de, puanların ortalaması Tablo 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi frekans dağılımı



Tablo 2. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi

Sosyal Destek	N	\bar{X}	S	Min	Max
Aile	561	1,28	0.26	1.00	2.70
Arkadaş	561	1,41	0.37	1.00	3.00
Öğretmen	561	1,53	0.48	1.00	3.00
Genel (Algılanan Sosyal Destek)	561	1,40	0.28	1.00	2.77

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin; öğretmenden ($\bar{X} = 1.53$) algıladıkları sosyal desteğin en fazla, aileden ($\bar{X} = 1.28$) algıladıkları sosyal desteğin en az olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, en homojen dağılımın ailede ($S = 0.26$), en heterojen dağılımınsa öğretmende ($S = 0.48$) görüldüğü söylenebilir. Öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1.40$) dikkate alındığında, genel olarak algıladıkları sosyal desteğin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; cinsiyetine, anne ve babasının eğitim düzeyine, ailesinin aylık gelir düzeyine, kardeş sayısına, anne babasının ayrılık durumuna bağlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir.

2. a. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının ortalaması Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiler

Sosyal Destek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Aile	Kız	243	25,27	5.23	1.24	558	0.21
	Erkek	317	25.84	5.39			
Arkadaş	Kız	243	16,78	4.47	6.78	558	*0,00
	Erkek	317	19.51	4.88			
Öğretmen	Kız	243	25,81	8.97	0.36	558	0.71
	Erkek	317	26.07	7.57			

Tablo 3 incelendiğinde erkeklerde aileden ($\bar{X} = 25.84$), arkadaştan ($\bar{X} = 19.51$) ve öğretmenden ($\bar{X} = 26.07$) algılanan sosyal destek düzeyinin kızlardan ($\bar{X} = 25.27$; 16.78; 25.81) fazla olduğu görülmektedir.

Taysi (2000) ve Soylu (2002) de benzer şekilde erkeklerin algıladığı sosyal destek düzeyinin kızlardan yüksek olduğunu, Mahon, Yarcheski ve Yarcheski (1994), Kaşık (2009) ve Turgut



(2015), Salı ve Köksal Akyol (2014) kızların sosyal destek düzeyinin erkeklerden yüksek olduğunu, Ökdem ve Yardımcı (2010), Ustabaş (2011) kız ve erkeklerin sosyal destek algılarının birbirine yakın olduğunu, Erdeğer (2001), Elbir (2000) ve Kahrıman (2002) kızların; aileden ve arkadaştan, Akkaya (2011) aileden, Dülger (2009) arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada yapılan t testine göre aileden algılanan sosyal destek ($t(558) = 0.21, p > 0.05$) ve öğretmenden algılanan sosyal destek ($t(558) = 0.71, p > 0.05$) düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Fakat, arkadaştan algılanan sosyal destek ($t(558) = 0.00, p < 0.05$) ile cinsiyet arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Turgut (2015) öğretmenden, Malecki ve Elliott (1999) aileden, öğretmenden, sınıf arkadaşından ve yakın arkadaştan, Kaşık (2009) aileden, öğretmenden ve arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığını, Öztürk, Nazik Sevindik ve Yaman (2006), Demirtaş (2007) ise, cinsiyetle algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Kayhan Yardımcı (2007) ise, öğrencinin cinsiyetinin babadan ve yakın arkadaştan aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediğini belirtmiştir.

Cinsiyet sosyo-duygusal problemlerle ilişkilidir. Kızlar erken ergenliğin başlangıcında yüksek depresif belirtiler ve anksiyete gösterir (Rose ve Rudolph, 2006). Toplumumuzda erkeklere kıyasla daha koruyucu şekilde yetiştirilen kızlar sosyal ve duygusal olaylardan daha fazla etkilenebilmekte, daha fazla duygusal destek aramaktadır. Bu da kızların, aile ve öğretmenlerinden daha yüksek sosyal destek beklentisi içine girmelerine ve algıladıkları sosyal destek düzeyi erkeklerden daha düşük olmasına neden olabilir.

2. b. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; annelerinin eğitim düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının ortalaması Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Annelerinin Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiler

Sosyal Destek	Annenin Eğitimi	N	\bar{X}	S	F	p	tukey
Aile	(1) İlkokul	272	25.79	4.80	3.47	*0.00	1-5
	(2) Ortaokul	150	25.50	5.31			2-5
	(3) Lise	100	24.54	4.71			3-5
	(4) Üniversite	36	26.58	8.40			
	(5) Lisans üstü	3	34.33	13.79			
Arkadaş	(1) İlkokul	272	18.55	5.03	1.48	0.20	
	(2) Ortaokul	150	17.88	4.45			
	(3) Lise	100	17.91	4.59			
	(4) Üniversite	36	19.13	6.24			
	(5) Lisans üstü	3	22.66	3.05			
Öğretmen	(1) İlkokul	272	25.65	7.32			2-4
	(2) Ortaokul	150	24.90	7.77			



(3) Lise	100	27.08	9.00	2.92	*0.00
(4) Üniversite	36	28.75	11.91		
(5) Lisans üstü	3	33.66	13.05		

Tablo 4 incelendiğinde aileden ($\bar{X} = 34.33$), arkadaştan ($\bar{X} = 22.66$) ve öğretmenden ($\bar{X} = 33.66$) algılanan sosyal destek düzeyinin annesi lisansüstü eğitim mezunu olanlarda en fazla olduğu görülmektedir. Elbir (2000) de benzer şekilde annesi yüksekokul mezunu olanların aileden ve arkadaştan algıladıkları sosyal desteğin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kahrıman (2002) ise, yaptığı araştırmada annesi ortaokul mezunu olanların aileden, ortaokul ve yüksekokul mezunu olanlarınsa arkadaştan algıladıkları sosyal desteğin en yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada yapılan varyans analizine göre, öğrencilerin aileden ($F(4-556) = 3.47, p < 0.05$) ve öğretmenden ($F(4-556) = 2.92, p < 0.05$) algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Fakat, arkadaştan algılanan sosyal destek ($F(4-556) = 1.48, p > 0.05$) ile annelerinin eğitim düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi, aileden ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin bir belirleyicisidir.

2. c. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; babalarının eğitim düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının ortalaması Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Babalarının Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkiler

Sosyal Destek	Babanın Eğitimi	N	\bar{X}	S	F	p	tukey
Aile	(1) İlkokul	161	25.88	4.89	2.76	*0.02	2-4
	(2) Ortaokul	136	26.63	6.54			
	(3) Lise	167	25.02	4.80			
	(4) Üniversite	89	24.57	4.76			
	(5) Lisans üstü	8	24.87	4.73			
Arkadaş	(1) İlkokul	161	18.06	4.68	1.28	0.27	
	(2) Ortaokul	136	18.38	4.75			
	(3) Lise	167	17.95	4.52			
	(4) Üniversite	89	19.32	6.05			
	(5) Lisans üstü	8	18.62	4.47			
Öğretmen	(1) İlkokul	161	25.96	7.53	0.70	0.58	
	(2) Ortaokul	136	25.55	7.43			
	(3) Lise	167	25.56	8.34			
	(4) Üniversite	89	27.04	9.64			
	(5) Lisans üstü	8	28.12	12.99			

Tablo 5 incelendiğinde aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin fazla olmasının babanın eğitim düzeyine göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Yapılan



varyans analizine göre, öğrencilerin aileden ($F_{(4-556)} = 2.76, p < 0.05$) algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile babalarının eğitim düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Fakat, arkadaştan algılanan sosyal destek ($F_{(4-556)} = 1.28, p > 0.05$) ve öğretmenden ($F_{(4-556)} = 0.70, p > 0.05$) algılanan sosyal destek ile babalarının eğitim düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, aileden algılanan sosyal desteğin bir belirleyicisidir.

Elbir (2000) babası yüksekokul mezunu olanların aileden, Kahrıman (2002) ise aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal desteğin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdeğer (2001) ve Dülger (2009) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin sosyal destek düzeyinin anne-babanın eğitim durumuna göre değişmediği, Soylu (2002) anne-babanın eğitim düzeyi düştükçe algılanan sosyal desteğinde düştüğü, Ökdem ve Yardımcı (2010) anne babası lisansüstü eğitim alan öğrencilerin puan ortalamasının diğerlerine kıyasla yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Günümüzde annenin çalışma hayatına girmesi ve toplumun düşünce yapısının değişmesi ile biraz olsun farklılaşsa da genelde çocuk eğitiminin annenin görevi olarak görüldüğü söylenebilir. Toplumumuzda, babanın işiyle daha yoğun ilgilendiği eve geldiğinde yorgun olduğu için çocuğuna vakit ayırmayacağı, çocuk eğitiminde baskıcı ve otoriter rol oynaması gerektiği düşüncesi yaygındır. Bu gibi nedenlerle, babanın eğitim düzeyinin çocuğa etkisi anneye kıyasla az olabilmektedir.

2. d. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; ailesinin aylık gelir düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin aylık gelir düzeyine göre algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının ortalaması Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Ailesinin Aylık Gelir Düzeyi Arasındaki İlişkiler

Sosyal Destek	Aylık Gelir	N	\bar{X}	S	F	p	tukey
Aile	(1) 500 ve altı	36	30.33	8.00	8.19	*0.00	1-2
	(2) 501-1500 arası	225	25.46	4.81			1-3
	(3) 1501- 2500 arası	159	25.00	4.87			1-4
	(4) 2501- 3500 arası	95	25.28	5.24			1-5
	(5) 3501 ve üstü	46	25.17	5.21			
Arkadaş	(1) 500 ve altı	36	20.11	6.07	1.97	0.09	
	(2) 501-1500 arası	225	18.23	4.58			
	(3) 1501- 2500 arası	159	17.95	4.70			
	(4) 2501- 3500 arası	95	18.00	5.03			
	(5) 3501 ve üstü	46	19.26	5.48			
Öğretmen	(1) 500 ve altı	36	29.16	8.26	5.65	*0.00	1-2
	(2) 501-1500 arası	225	24.92	7.05			1-4
	(3) 1501- 2500 arası	159	26.48	8.63			2-5
	(4) 2501- 3500 arası	95	24.48	7.04			4-5
	(5) 3501 ve üstü	46	29.60	11.73			



Tablo 6 incelendiğinde aileden ($\bar{X} = 30.33$) ve arkadaştan ($\bar{X} = 20.11$) algılanan sosyal destek düzeyinin ailesinin aylık geliri 500 lira ve altı olanlarda, öğretmenden ($\bar{X} = 29.60$) algılanan sosyal desteğin ise 3501 lira ve üstü olanlarda en fazla olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizine göre, öğrencilerin aileden ($F_{(4-556)} = 8.19, p < 0.05$) ve öğretmenden ($F_{(4-556)} = 5.65, p < 0.05$) algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile ailesinin aylık gelir düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Fakat, arkadaştan algılanan sosyal destek ($F_{(4-556)} = 1.97, p > 0.05$) ile ailesinin aylık gelir düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır. Öğrencilerin ailesinin aylık gelir düzeyi, aileden ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin bir belirleyicisidir.

Demirtaş (2007) ailenin ekonomik durumu ile aileden algılanan sosyal destek puanı arasında anlamlı fark olduğunu; Soylu (2002) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlarda, Elbir (2000) aile ve arkadaş alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Kayhan Yardımcı (2007) öğrencinin ekonomik durumunun aile, arkadaş ve öğretmenden aldığı sosyal desteğin sıklığını etkilediğini belirtmiştir. Dülger (2009) ise, ailenin gelir durumu ile aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.

2. e. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; kardeş sayılarına göre bir farklılık göstermekte midir? Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının ortalaması Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Kardeş Sayıları Arasındaki İlişkiler

Sosyal Destek	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	S	F	p	tukey
Aile	(1) Yok	59	24.52	5.25	1.79	0.12	
	(2) 1	228	25.37	5.49			
	(3) 2	161	25.67	5.06			
	(4) 3	86	26.15	5.39			
	(5) 4 ve daha fazla	27	27.48	5.10			
Arkadaş	(1) Yok	59	17.32	4.34	2.04	0.08	
	(2) 1	228	18.96	5.25			
	(3) 2	161	18.15	4.68			
	(4) 3	86	17.88	4.67			
	(5) 4 ve daha fazla	27	17.44	4.46			
Öğretmen	(1) Yok	59	25.59	9.21	0.20	0.93	
	(2) 1	228	26.07	8.65			
	(3) 2	161	26.25	8.06			
	(4) 3	86	25.39	6.72			
	(5) 4 ve daha fazla	27	25.59	7.48			

Tablo 7 incelendiğinde aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin fazla olmasının kardeş sayısına göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Yapılan varyans analizine göre, öğrencilerin aileden ($F_{(4-556)} = 1.79, p > 0.05$), arkadaştan ($F_{(4-556)} = 2.04, p > 0.05$) ve öğretmenden ($F_{(4-556)} = 0.20, p > 0.05$) algıladıkları sosyal destek ile kardeş



sayıları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır. Bu sonuçlar, Demirtaş'ın (2007) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fakat Dülger (2009) ve Akkaya (2011) kardeş sayısı ile aile destek düzeyleri puanı arasında anlamlı fark olduğunu belirtmektedir.

2. f. Öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri; anne babasının ayrılık durumuna göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne babasının ayrılık durumuna göre algıladıkları sosyal destek düzeyi puanlarının ortalaması Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Anne Babasının Ayrılık Durumu Arasındaki İlişkiler

Sosyal Destek	Ayrılık	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Aile	Birlikte	520	25,51	5.15	1.24	558	0.21
	Boşanmış	41	26.58	7.23			
Arkadaş	Birlikte	520	18,30	4.93	0.29	558	0,77
	Boşanmış	41	18.53	4.48			
Öğretmen	Birlikte	520	25,88	8.26	0.71	558	0.47
	Boşanmış	41	26.82	7.44			

Tablo 8 incelendiğinde aileden ($\bar{X} = 26.58$), arkadaştan ($\bar{X} = 18.53$) ve öğretmenden ($\bar{X} = 26.82$) algılanan sosyal destek düzeyinin anne babası boşanmış olanlarda birlikte olanlardan fazla olduğu görülmektedir. Yapılan t testine göre öğrencinin aileden, arkadaştan ve öğretmenden algıladığı sosyal destek düzeyi ile anne babasının ayrılık durumu arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Akkaya (2011) da anne babası boşanmış veya beraber olanlar arasında sosyal desteğin tüm boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Ustabaş (2011) ise anne babası birlikte olanların genel olarak çevresinden daha yüksek düzeyde sosyal destek algıladığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, TEOG sınavına hazırlanan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile bunların farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları; öğrencilerin algıladığı sosyal desteğin en fazla öğretmenden, en az aileden olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencinin aileden destek beklenti düzeyinin yüksek olması ya da uzun bir süreyi okulda yoğun şekilde çalışarak geçirirken öğretmenleriyle iletişim ve ilişkilerinin güçlenmesi gibi birçok faktörle ilişkili olabilir. Ergenlik döneminde ailenin çocuk üzerindeki etkisinin değişmesi de bu sonuçları etkileyebilir. Çünkü, Elkind'in de (1978) ifade ettiği gibi ergenlik dönemi bireyin fizyolojik ve ruhsal olarak olgunlaştığı, anne babanın etkisinin önceki dönemlerin aksine daha çok dolaylı olduğu bir dönemdir.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin algıladıkları sosyal destek düzeyini etkileyip etkilemediği bu araştırmanın alt problemlerinden biridir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin cinsiyetleri ile arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, erkek öğrencilerde aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin kızlardan fazla olduğu görülmüştür. Hangi cinsiyetin algıladığı sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu tartışmalı bir konudur. Bazı araştırmalar (Taysi, 2000; Soylu,



2002) erkeklerin algıladığı sosyal destek düzeyinin kızlardan yüksek olduğunu bildirirken bazıları (Mahon, 1994; Kaşık, 2009; Salı ve Köksal Akyol, 2014; Turgut, 2015) kızların algıladığı sosyal destek düzeyinin erkeklerden yüksek olduğunu bildirmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin algıladıkları sosyal destek düzeyini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile aileden ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan incelemelerde aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin annesi lisansüstü eğitim mezunu olanlarda en fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Elbir'in (2000) yaptığı araştırma tarafından desteklenmektedir.

Araştırmada öğrencilerin babalarının eğitim düzeyinin algıladıkları sosyal destek düzeyini etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile aileden algıladıkları sosyal destek düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyinin algıladıkları sosyal destek düzeyini etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin ailesinin aylık gelir düzeyi ile aileden ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada, aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyinin ailesinin aylık geliri 500 lira ve altı olanlarda, öğretmenden algılanan sosyal desteğin ise 3501 lira ve üstü olanlarda en fazla olduğu görülmektedir. Gelir düzeyinin algıladığı sosyal destek düzeyini etkileyip etkilemediği tartışmalıdır. Bazı araştırmalar (Demirtaş, 2007; Kayhan Yardımcı, 2007) ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin algıladığı sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkiyi vurgularken, bazıları (Dülger, 2009) böyle bir ilişkinin olmadığını bildirmektedir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin kardeş sayılarının ve anne babalarının ayrılık durumunun öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyini etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Araştırma bulguları, kardeş sayıları ve anne babalarının ayrılık durumu ile öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermiştir.

Gelecek nesillerin sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olması her toplumun temel hedefidir. Öğrencilerin taşıdıkları sorumluluğun ve sınav stresinin fazla olduğu, fizyolojik sosyal ve duygusal olarak değişim yaşadığı önemli bir dönem olan 8. sınıfta sosyal destek algıları daha da önemli olmaktadır. Bu nedenlerle, öğrencilerin algıladığı sosyal destek düzeyinin düşük olma nedenleri araştırılabilir. Tüm öğrenciler için önleyici, bu konularda problem yaşayabilecek öğrenciler için de destekleyici çalışmalar yapılabilir. Aile, arkadaş, öğretmen desteğinin önemi konusunda aileler, öğrenciler ve öğretmenler bilgilendirilebilir.



KAYNAKÇA

Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-duyarlılık düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Cohen, S., Wills, T. A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.

Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Elbir, N. (2000). *Lise 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Elkind, D. (1978). *Erik Erikson: İnsanda gelişimin 8 evresi*, Çev: Dönmez, A., Dialogue, 11 (1), 3-13.

Erdeğer, N. (2001). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kahriman, İ. (2002). *Adölesanlarda aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayhan Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender, *Public Health Nursing*, 11, 5, 361-368.

Malecki, C. K., Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the student social support scale, *Psychology in the Schools*, 36 (6), 473-483.

Ökdem, Ş., Yardımcı, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11, 228-234.

Öztürk, H., Nazik Sevindik, F., Yaman, S. Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 383-394.

Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure, *Social Work*, 43 (4), 309-323.



- Rose, A. J., Rudolph, K. D. (2006). A review of gender differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys, *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Salı, G., Köksal Akyol, A. (2014). Çalışan ve çalışmayan çocukların cinsiyetlerine göre arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 208-221.
- Savi, F., Akboy, R. (2010). Ön ergenlik dönemi davranış sorunları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, http://psikiyatriksosyalhizmet.com/wpcontent/uploads/2010/03/on_ergenlik.pdf
- Soylu, Ö. (2002). Üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler gösterme yönünden karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.



Field : Higher Education

Type : Research Article

Received: 22.03.2016 - *Accepted*: 29.04.2016

Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Değer Algıları¹

Hasan BOZGEYİKLİ, Sümeyye DERİN, Emre TOPRAK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayseri, TÜRKİYE

E-Posta: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Öz

Bu araştırmada farklı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte ve bölümleri seçmelerinde etkili olduğu düşünülen meslek değerlerinin sıralama yargılarına dayalı olarak ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Erciyes Üniversitesinin Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği, Sağlık Bilimleri, Eğitim, İlahiyat, Hukuk, İletişim ve Veterinerlik Fakültelerinde öğrenim gören toplam 1206 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada, meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen meslek değerlerini sıralama yargılarıyla ölçeklemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen, bireysel özellikler ve meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen mesleki değerlerle ilgili soruların yer aldığı veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarından, sıralama yargıları kanunuyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tıp, eczacılık, hukuk, ilahiyat, iletişim, veteriner ve sağlık bilimleri fakültelerinde okuyan öğrencilerin meslek tercihi yaparken birinci sırada başarı değerini ön planda tuttıkları, diş hekimliğinde sosyal statü, eğitim fakültesinde ise düzenli yaşam gibi meslek değerlerinin birinci sırada tercih nedeni olduğu ortaya çıkmıştır. Eczacılık, tıp, hukuk, iletişim ve sağlık bilimleri fakültelerindeki öğrencilerin ikinci sıradaki mesleki değer tercihleri ise sosyal statü iken, veteriner ve diş hekimliği fakültelerinde ikinci sırada maddi kazanç ön plana çıkmıştır. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin ikinci sıradaki meslek değeri tercihi düzenli yaşam iken, eğitim fakültesi öğrencilerinde başarı ikinci sırada çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki değer, sıralama yargılarıyla ölçekleme, üniversite öğrencileri

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



University Students' Career Values Perceptions

Hasan BOZGEYİKLİ, Sümeyye DERİN, Emre TOPRAK

Erciyes University, Faculty of Education, Educational Sciences Departments, Kayseri, TURKEY

E-Mail: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is scaling the professional values which are thought to be effective on choosing faculties and departments of university students who are studying in different faculties. Sequential judgment scale is used in scaling process. The research was conducted on 1206 students who were studying in Medicine, Pharmacy, Dentistry, Health Sciences, Education, Theology, Law, Communication and Faculty of Veterinary Medicine of Erciyes University in the fall semester of 2015-2016 academic years. In this study data collection tool was used which were developed by researchers in order to make sequential judgment scale for their professional values which were considered to be influential in the choice of profession and it contains questions about professional values which is thought to be effective in individual characteristics and career choice. In data analyzes the sequential judgment scale was used as a method which was one of the scaling approaches that based on judgment decisions. According to the findings, it has emerged that the students who are studying in Faculties of Medicine, Pharmacy, Law, Theology, Communications, Veterinary and Health Science, choosing their profession according to the value of success is in the first place, for dentistry students social status are in the first place and In the Education Faculty professional values such as regular life is reason to choose the professions. While the preferences of social statues are in the second row for professional values of the students in Pharmacy, Medicine, Law, Health Sciences and Communication Faculties, for the students from Veterinary and Dentistry Faculties the financial gain had been in the second place. While the second row of professional value is regular life for the student from the Faculty of Theology, success came in second row in the Faculty of Education. Proposals have been developed based on the findings from the study.

Keywords: Career values, rank order judgments scaling, university students



Giriş

İnsanın doğuştan getirdiği yetenekleri, potansiyeli, gizil güçleri vardır. Birey, yaşam içinde bunları ortaya koyma, kullanma ve geliştirmeyi ister. Sahip olunan bu yetenekleri kullanma ve geliştirme olanağı sağlayacak meslek alanlarıdır. Birey çalışırken aynı zamanda bu yetenekleri ifade etme ve güçleri artırma fırsatı elde eder. Böylece birey varoluşunun anlamını yakalar (Pişkin, 2012). Bu görüşe paralel olarak meslek, kişinin kimliğinin en önemli kaynağı olup, onun etraftan saygı görmesine, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2003). Çünkü bireyin mesleği ve yaptığı iş, yaşamının büyük bir bölümünü kapsar ve iş yaşamı bireyin tüm yaşantılarını ve kişiliğini etkiler. Öyle ki iş yaşamının beslenme, hastalık, kazalar, sağlık koşulları, bireyin ruh sağlığı ve hatta ömür uzunluğu ile bile ilişkisi vardır (Özgüven, 2001). Alfred Adler de, iş/meslek edinmenin önemini vurgulayan önemli bir isimdir. Ona göre iş/meslek seçimi ve meslek edinme bireyin üç önemli yaşam ödevlerinden biridir (Adler, 1998; Corey, 2005; Yörük, 2015). Meslek seçiminin yaşamdaki önemini yanı sıra Türkiye’deki genç nüfus düşünüldüğünde bu konu daha da önemli hale gelmektedir. Nitekim TÜİK verilerine bakıldığında da bunu görmek mümkündür. 2015 yılındaki nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre; mesleki beceri kazandıran üniversite programlarının tercihi ve iş/meslek edinme yaşlarını kapsayan 15-24 yaş nüfusu 12 milyon 782 bin 381 (nüfusun %16,5’u) kişidir (www.tuik.gov.tr, 2016a).

Bugün demokratik toplumlarda insan kendi yönünü çizme ve yaşamı hakkında karar verme özgürlüğüne sahiptir. Bir meslek sahibi olma konusunda kişinin seçme özgürlüğünü kullanması bir hak olmaktan öte, çağdaş insan olmanın bir gereğidir de. Bu gereğin yerine getirilebilmesi için bireyin neyi niçin istediğini, ne gibi bedensel, zihinsel ve ekonomik olanaklara sahip olduğunu bilmesi bir başka ifadeyle kendini tanıması gerekir (Kuzgun, 2003). Burada sözü edilen “kendini tanıma” ve kendine uygun meslek seçimi ise her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu zorlaşmanın nedenleri arasında, günümüzde uzmanlaşmanın ortaya çıkması ve teknolojinin ilerlemesiyle meslek sayısında yaşanan önemli bir artış bulunmaktadır (Kuzgun, 2003; Özgüven, 2001). Bu aşamada bireyin, kendine uygun mesleği seçebilmesi için profesyonel yardım alması ve kendini tanıması önem kazanır. Çünkü bir insanın kendisine uygun bir iş/meslek seçmesi, sadece birey olarak başarılı olmasına değil aynı zamanda topluma da katkıda bulunmasına yol açar (Özgüven, 2001). Bireyin kendine uygun mesleği seçebilmesi için kendini bazı yönleriyle tanıması gerekir. Bu noktada meslek seçimini etkileyen faktörlerin neler olduğunu bilinmesi devreye girer. Bunlardan ilk akla gelen ve araştırmacılara göre önemli görülenler arasında kuşkusuz ki yetenek, ilgi ve değerler yer alır (Kuzgun, 2009; Özgüven, 2001; Pişkin, 2012). Yetenek, çeşitli alanlarda sergilenebilen performans kapasitesi, aynı zamanda, öğrenme gücü veya bir iş görev ya da faaliyeti diğer insanlara göre daha başarılı ve daha hızlı bir şekilde yapabilme yetisi (Pişkin, 2012), herhangi bir davranışı (bilgi veya beceriyi) öğrenebilme gücüdür (Kuzgun, 2003). İlgi ise, bireyin çeşitli faaliyetleri, etkinlikleri yapmaktan sağladığı doyum (Kaya, 2012), bir kimsenin özel bir gayret sarf etmeden, dikkat ettiği, gözlemlediği, üzerinde durup düşündüğü ve zevk alarak yaptığı işlerdir (Roe, 1956; Akt.: Özgüven, 2000). Her ne kadar bu iki kavram birbirinden farklı da olsa aralarında yakın bir ilişki bulunur. Kuzgun (2003) bu ilişkiyi şöyle açıklar: “İlgiler, yeteneklerin kullanım alanıdır. Bu görüş çerçevesinde, güçlü bir yeteneğe dayanmayan ilgilerin geçici bir heves olmaktan öteye geçemez.” Meslek seçimindeki diğer önemli etken ise “değerler” dir. Türk Dil Kurumu’na göre değer; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymettir



(www.tdk.gov.tr.). Kuzgun'a göre (2009) değer; karar verirken bireyin seçenekler arasından hangisine yöneleceğine, davranışları ve olayları önem sırasına koymasına yardım eden kavramlar takımıdır. Pişkin (2012) ise değerleri, bireyin ulaşmayı istediği hedeflere ve ideallere atfettiği önem olarak tanımlar. Meslek değerleri ise, mesleklerin gerektirdiği görevlerle, sağladığı olanakların kişi için anlamını ifade eden yönleridir. Örneğin bir meslek sıklıkla seyahat etmeyi, yeni insanlar görmeyi gerektiriyorsa bu, değişiklikten hoşlanan insanlar için çekici gelebilir ve tercihte göz önüne alınan bir değer olabilir (Kuzgun, 2009). Liptak'a göre (2008) ise, mesleki değerler bir insanın bir meslekte aradığı takım çalışması, işbirliği, arkadaşlık, yaratıcılık, özgürlük, heyecan, çeşitlilik, para, iş güvencesi, saygınlık, terfi, başkalarına yardım etme, sağlık ve kişisel gelişim gibi özellikleri içerir.

Bireyin seçeceği meslek, bireyin çaba ve eğiliminin temel yönünü, ayrıca kendi değerler kataloğunun en üst köşesinde yer alan değerleri gösterir (Adler, 2014). Bu görüşe paralel olarak meslekler, bireyin gözünde ihtiyaçlarına yanıt verdiği oranda değerlidir. Her insanın ihtiyacı farklı olduğu için meslek değerleri de farklıdır. Bu nedenle herkes için geçerli olabilecek ortak meslek değerlerinden söz edilemez (Pişkin, 2012). Meslek değerleri bireyden bireye değişmekle birlikte birçok araştırmacının belirlediği temel meslek değerleri bulunmaktadır. Schwartz, on mesleki değer grubundan söz eder. Bunlar arasında, güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik yer alır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı 2000). Sharf (2002) ise, değerleri genel değer ve işe ilişkin değer olarak iki ayrı kategoride ele alır. Genel değerler arasında; ekonomik, estetik, sosyal, siyasi, dini, kuramsal değerler yer alır. Bununla birlikte işe ilişkin değerler arasında da; yetenek kullanımı, başarı, ilerleme, otorite, başkalarına yardım, ekonomik ödül, özerklik, yaratıcılık, yaşam stili, kişisel gelişim, fiziksel etkinlik, itibar, risk, sosyal etkileşim, sosyal ilişkiler, değişiklik, iş şartları, kültürel yapı, fiziksel yapı, ekonomik güvence bulunur. Rosenberg'de (1957) mesleki değerleri iki grupta ele alır ancak bu sınıflamanın kaynağın yönüyle ilgili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Rosenberg'e göre değerler, içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır. Ona göre içsel değerler; yardımcı olmak, insanlarla ilişki, fikirler, yaratıcılıktır. Dışsal değerler ise; gelir, prestij, liderlik, güvenlik ve özgürlüktür (Akt.: Kronus, 1975). Schein (2007), mesleki değerleri sekiz ayrı başlık altında inceler. Bunlar: güvenlik ve istikrar, özerklik ve bağımsızlık, yaşam biçimi, teknik ve fonksiyonel yetenekleri kullanma, genel yönetim becerilerini kullanma, girişimcilik ve yaratıcılık, hizmet etme ve kendini adamadır. Kuzgun (2003) ise onbeş farklı meslek değerinden söz eder. Bu meslek değerleri şunlardır: yeteneği kullanabilme ve geliştirme, yaratıcılık, ilgileri geliştirme, işlerin çeşitli olması, kazanç, düzenli ve kararlı bir yaşam sürme, sosyal güvence, ilerleme, ün-şöhret sahibi olma, risk alma, liderlik, bağımsızlık, işbirliği, toplumsal saygınlık ve yarışmadır. Özetle, değerler bireyin atfettiği anlamları içerdiği için çok sayıda mesleki değer olduğu söylenebilir. Meslek seçme durumunda olan kimseler ihtiyaçlarının yoğunluğuna göre meslek değerlerini önem sırasına koymakta ve en güçlü ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacağını düşündükleri mesleklere yönelmektedirler (Kuzgun, 2009). Kuzgun'un ifade ettiği ve ideal olan bu tercihin net bir şekilde yapılabilmesi için üniversitedeki programların mesleki değerleri ve mesleki değer sıralamalarının bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak maalesef önemine rağmen meslek değerleri, yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri kadar araştırmalara konu olmamıştır (Pişkin, 2012). Var olan ihtiyaçtan yola çıkarak bu çalışmada; farklı fakülte ve programlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mesleki değer algılarının sıralama yargularıyla ölçeklenmesi ve orta öğretim dönemindeki öğrencilerin kendilerine en uygun mesleğe yönlendirilmesi faaliyetlerinde kullanılabilecek önemli bir bilimsel kaynak oluşturulması amaçlanmıştır.



Yöntem

Araştırma Deseni

Farklı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesine yönelik yapılan bu çalışma, toplanan veri bağlamında nicel bir paradigmaya sahiptir. Bu nedenle çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Erciyes Üniversitesi'nin Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği, Sağlık Bilimleri, Eğitim, İlahiyat, Hukuk, İletişim ve Veteriner Fakültelerinde öğrenim gören toplam 1206 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan 1206 öğrencinin cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların fakülte ve cinsiyete göre dağılımı

Fakülte	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Tıp	77	55	63	45	140	11,6
Eczacılık	75	70,8	31	29,2	106	8,8
Diş Hekimliği	53	53	47	47	100	8,3
Sağlık Bilimleri	97	80,8	23	19,2	120	9,9
Veteriner	35	35,0	65	65,0	100	8,3
Eğitim	228	71,2	92	28,8	320	26,6
İlahiyat	74	74,0	26	26,0	100	8,3
Hukuk	69	69,0	31	31,0	100	8,3
İletişim	53	44,2	67	55,8	120	9,9
Toplam	761	63,1	445	36,9	1206	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 1206 üniversite öğrencisinin %11,6'sının (140 kişi) tıp fakültesi, %8,8'inin eczacılık (106 kişi), %8,3'ünün diş hekimliği (100 kişi), %9,9'unun sağlık bilimleri (120 kişi), %8,3'ünün (100 kişi) veteriner, %26,6'sının (320 kişi) eğitim, %8,3'ünün (100 kişi) ilahiyat, %8,3'ünün (100 kişi) hukuk ve %9,9'unun (120 kişi) iletişim fakültelerinde öğrenim gördükleri görülmektedir. Ayrıca toplam 1206 öğrencinin %63,1'inin (761 kişi) kadın, %36,9'unun (445 kişi) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri meslek alanlarını seçiminde etkili olduğu düşünülen mesleki değerlerini sıralama yargılarıyla ölçeklemek için araştırmacılar tarafından, bireysel özellikler ve meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen Mesleki değerlerle



İlgili soruların yer aldığı bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesinde, asıl uygulamanın yapılacağı grubun özelliklerine benzer 30 kişilik bir öğrenci grubundan yararlanılmıştır. Bu gruptan meslek seçiminde kendileri için hangi değerlerin daha önemli olduğunu yazmaları istenmiştir. Verilen yanıtlara içerik çözümlemesi yapılmıştır. Hem içerik çözümlemesinde hem de ilgili literatür incelenerek yapılan çalışmalarda ön plana çıkan 10 meslek değeri saptanmıştır. Bu meslek değerleri şunlardır:

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. Sosyal statü | 6. Rekabet |
| 2. Maddi Kazanç | 7. Yaratıcılık |
| 3. Liderlik | 8. Düzenli yaşam |
| 4. Başarı | 9. İşbirliği |
| 5. Değişim ve çeşitlilik | 10. Yeteneği Kullanabilme |

Araştırmaya katılan öğrencilere ölçek sıralama formunda yukarıda belirtilen mesleki değerler sunulmuş, öğrencilerden bu meslek değerlerini kendileri için önem derecesine göre (azalan öneme göre) 1'den başlayarak 10'a kadar sıralamaları istenmiştir. Bu 10 meslek değerinin yanında öğrencilere analiz süreçlerinde bağımsız değişken olarak kullanılacak; bölüm, cinsiyet vb. gibi sorular sorulmuştur.

İşlem

Verilerin çözümlenmesinde, yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarından, sıralama yargıları kanunıyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Sıralama pek çok alanda uygulama yeri bulunan bir ölçme yöntemi olup, gözlemciyi uyarıcılar arasında mümkün olan en büyük ayrımı yapmaya zorladığından, gözlemcinin bu ayrımı yapabildiği hallerde geçerliği çok yüksek bir ölçek vermekte, bu nedenle iç tutarlılık yüksek olmakta ve sıralama yargıları ile ölçekleme, bir sıra numarası verilebilecek tüm uyarıcılara uygulanabilmektedir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu çalışmada mesleki değerlere ilişkin yargıların toplanması için katılımcılara, meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen 10 meslek değeri verilmiştir. Katılımcılardan listedeki meslek değerlerinin tümünü düşünmeleri ve her bir değeri diğer değerlerle karşılaştırarak bir sıra numarası vermeleri istenmiş ve her bir özelliğe ait frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda frekans matrisi oluşturulmuştur. Frekans matrisinde yer alan her bir sıra frekansı $n(S_{ji} > S_{ki}) = f_{ji} \cdot (f_{k < i + 1/2} / f_{ki})$ eşitliği yardımıyla hesaplanan $n(S_{ji} > S_{ki})$ (Turgut ve Baykul, 1992) frekansları matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan $n(S_{ji} > S_{ki})$ frekansları matrisinin sütunlarında yer alan tüm satırlar toplanmış ve elde edilen frekanslar N^2 'ye bölünerek, oranlar matrisi (P) elde edilmiştir. Oranlar matrisindeki hücre değerlerine (P) karşılık gelen (Z) standart değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturularak bu satırdaki her bir z hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınmış ve ölçek değerleri (S_j) hesaplanmıştır. Eksenin başlangıcı (0 noktası) bu satırdaki ortalama z değerlerinden en küçük olanına kaydırılarak ölçek değerleri sıralanmıştır, bu kaydırmada; eğer en küçük değer negatif ise tüm değerlere bu değer mutlak değeri eklenmiş, en küçük değer pozitif olduğunda ise tüm değerlerden bu değer çıkarılmıştır. Bunun sonucunda her bir mesleki değer için ölçek değeri (S_c) belirlenmiştir. Veri toplama aracında yer alan 10 meslek değerinin ölçek değerleri, incelenen tüm bağımsız değişkenler için ayrı ayrı Microsoft Excel programında çözümlenmiştir.



Bulgular

Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algılarının sıralama yargılarına dayalı olarak ölçeklendiği bu araştırmada araştırma kapsamına alınan her bir fakülte için ayrı ayrı ölçekleme çalışması yapılmıştır. Çalışmada öncelikle her bir katılımcıdan, kendilerine verilen mesleki değerleri en önemli olandan önemsiz doğru sıralamaları istenmiş ve böylelikle her bir meslek değerine ait frekans değerleri belirlenmiştir. Yapılan sıralama sonucunda her bir bağımsız değişken için frekans matrisleri oluşturulmuştur. Burada sadece tıp fakültesindeki katılımcıların tümü için yapılan analiz işlemleri detaylı olarak verilmiş, diğer fakülteler için sadece sıralama yargıları ölçek değerini gösteren grafikler verilmiştir.

Tıp fakültesindeki öğrenciler için frekans matrisi Tablo 2'de gösterildiği şekilde oluşturulmuştur. Matriste yer alan satırlar ve sütunların toplamı, toplam katılımcı sayısı olan 140'a eşittir.

Tablo 2. Tıp fakültesi öğrencilerinin meslek değeri sıralama yargıları frekans matrisi (F)

Ri	Sosyal statü	Maddi kazanç	Liderlik	Başarı	Değişim ve Çeşitlilik	Rekabet	Yaratıcılık	Düzenli yaşam	İşbirliği	Yeteneği kullanma	ΣSatır
1	27	13	8	42	2	4	9	15	3	17	140
2	26	21	15	28	7	5	12	9	6	11	140
3	20	22	10	23	15	9	11	15	3	12	140
4	18	18	19	16	14	5	16	13	6	15	140
5	10	14	23	6	13	7	15	18	18	16	140
6	5	8	13	8	21	9	15	18	20	23	140
7	8	11	16	3	27	13	14	14	17	17	140
8	12	10	13	3	16	22	14	10	32	8	140
9	11	10	13	3	15	22	19	11	21	15	140
10	3	13	10	8	10	44	15	17	14	6	140
Σsütun	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	1400

Yapılan sıralamanın ardından frekans (F) matrisinin her bir hücresindeki değer $n(S_{ji} > S_{ki}) = f_{ji} \cdot (f_{k<i} + 1/2 \cdot f_{ki})$ eşitliği yardımıyla diğer sütunlardaki değerlerle karşılaştırılarak $n(S_{ji} > S_{ki})$ frekansları hesaplanmış ve hesaplanan bu değerler N^2 'ye bölünerek Tablo 3'deki oranlar matrisi oluşturulmuştur.



Tablo 3. Tıp fakültesi öğrencilerinin mesleki değerleri sıralama yargıları oranlar matrisi (P)

1	-	0,409	0,344	0,590	0,282	0,189	0,317	0,352	0,226	0,377
2	0,591	-	0,431	0,678	0,365	0,255	0,399	0,434	0,300	0,462
3	0,656	0,569	-	0,743	0,427	0,282	0,457	0,496	0,343	0,526
4	0,410	0,322	0,257	-	0,197	0,146	0,241	0,272	0,159	0,291
5	0,718	0,635	0,573	0,803	-	0,321	0,521	0,565	0,406	0,601
6	0,811	0,745	0,718	0,854	0,679	-	0,674	0,701	0,612	0,742
7	0,683	0,601	0,543	0,759	0,479	0,326	-	0,536	0,402	0,570
8	0,648	0,566	0,504	0,728	0,435	0,299	0,464	-	0,361	0,530
9	0,774	0,700	0,657	0,841	0,594	0,388	0,598	0,639	-	0,680
10	0,623	0,538	0,474	0,709	0,399	0,258	0,430	0,470	0,320	-
$\Sigma_{\text{sütun}}$	5,914	5,086	4,500	6,707	3,857	2,464	4,100	4,464	3,129	4,779

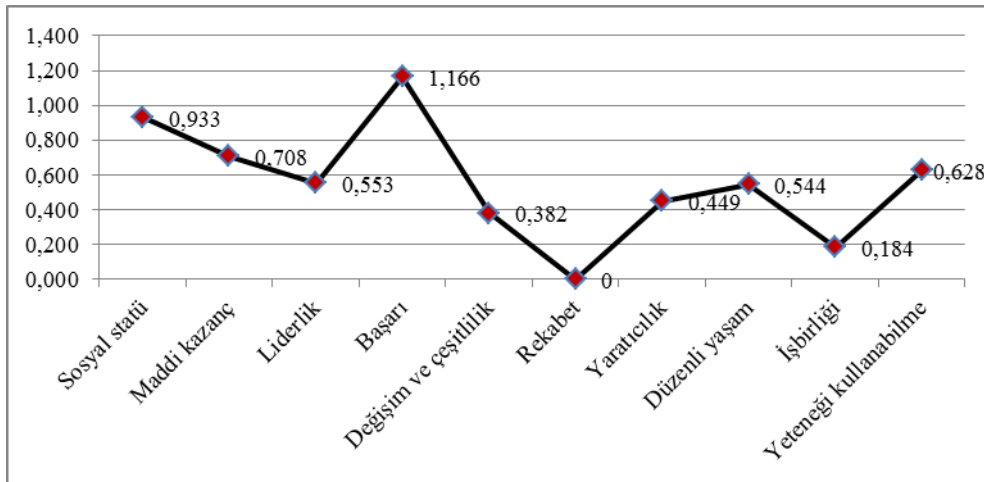
Tablo 4'teki birim normal sapmalar matrisinin elde edilmesinde oranlar matrisi ve buna karşılık gelen Z standart değerlerinden faydalanılmış olup, oranlar matrisindeki hücre değerlerine (P) karşılık gelen (Z) standart değerleri belirlenmiştir. Oranlar matrisinin her elemanına karşılık gelen, birim normal dağılımının Z değerleri, esas köşegene göre birbirinin ters işaretlidir ve mutlak değerce birbirlerine eşittir. Matris sonunda oluşturulan sütun toplamalarının, mesleki değer sayısı olan 10'a bölünmesiyle katılımcıların tümü için her bir kritere ait ölçek değeri ($S_{(j)}$) hesaplanmıştır.



Tablo 4. Tıp fakültesi öğrencilerinin meslek değeri sıralama yargıları birim normal sapmalar matrisi (Z)

1	-	-0,229	-0,402	0,226	-0,576	-0,881	-0,477	-0,381	-0,752	-0,313
2	0,229	-	-0,173	0,463	-0,345	-0,660	-0,256	-0,166	-0,525	-0,096
3	0,402	0,173	-	0,654	-0,184	-0,577	-0,109	-0,011	-0,403	0,066
4	-0,226	-0,463	-0,654	-	-0,853	-1,053	-0,705	-0,608	-0,999	-0,552
5	0,576	0,345	0,184	0,853	-	-0,464	0,052	0,163	-0,238	0,255
6	0,881	0,660	0,577	1,053	0,464	-	0,451	0,527	0,285	0,650
7	0,477	0,256	0,109	0,705	-0,052	-0,451	-	0,091	-0,249	0,176
8	0,381	0,166	0,011	0,608	-0,163	-0,527	-0,091	-	-0,357	0,075
9	0,752	0,525	0,403	0,999	0,238	-0,285	0,249	0,357	-	0,468
10	0,313	0,096	-0,066	0,552	-0,255	-0,650	-0,176	-0,075	-0,468	-
$\Sigma_{sütun}$	3,785	1,530	-0,013	6,114	-1,728	-5,547	-1,061	-0,103	-3,706	0,730
$S_{(j)}$	0,378	0,153	-0,001	0,611	-0,173	-0,555	-0,106	-0,010	-0,371	0,073
$S_{(c)}$	0,933	0,708	0,553	1,166	0,382	0	0,449	0,544	0,184	0,628

Her bir kriterin ölçek değerinin ($S_{(c)}$) belirlenmesinde, eksenin başlangıcı (0 noktası) bu satırdaki ortalama z değerlerinden en küçük olan “-0,555” değerine kaydırılmış ve her ölçek değerine en küçük değerin mutlak değeri olan 0,555 eklenmiştir. Böylece tıp fakültesindeki katılımcıların tümü için meslek değerlerine ait ölçek değerleri ($S_{(c)}$) hesaplanmıştır. Hesaplanan ölçek değerlerinin dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Tıp fakültesi öğrencilerinin meslek değeri sıralama yargıları ölçek değerleri



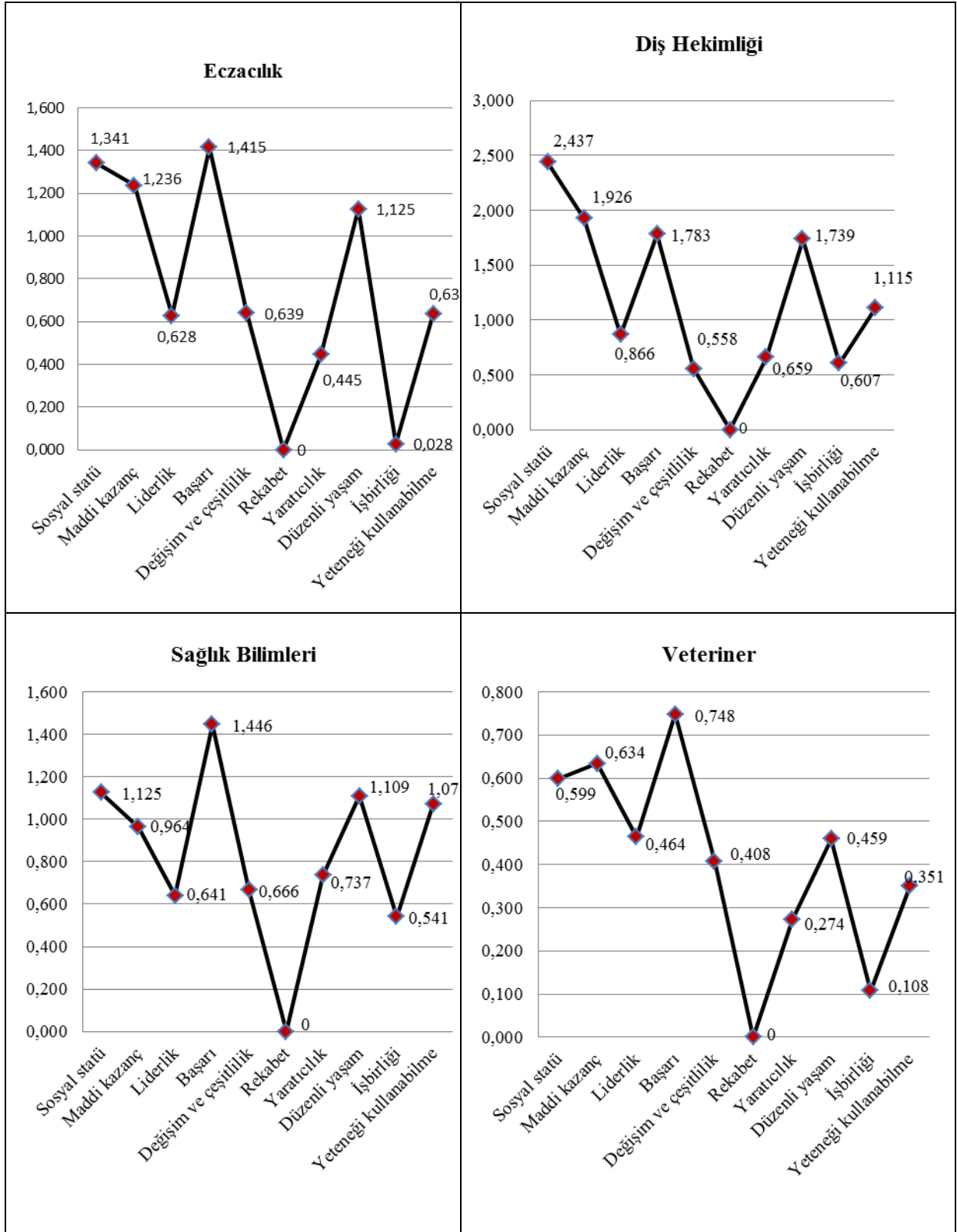
Ölçek değerlerinin hesaplanması sonucu, Grafik 1 incelendiğinde, tıp fakültesindeki katılımcıların tümünün mesleki değerlerinin ölçeklenmesinde “başarı” değerinin en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla sosyal statü, maddi kazanç, yeteneği kullanabilme, liderlik, düzenli yaşam, yaratıcılık, değişim ve çeşitlilik, işbirliği değerleri izlemekte olup en düşük ölçek değerinin ise rekabet değerine ait olduğu tespit edilmiştir.

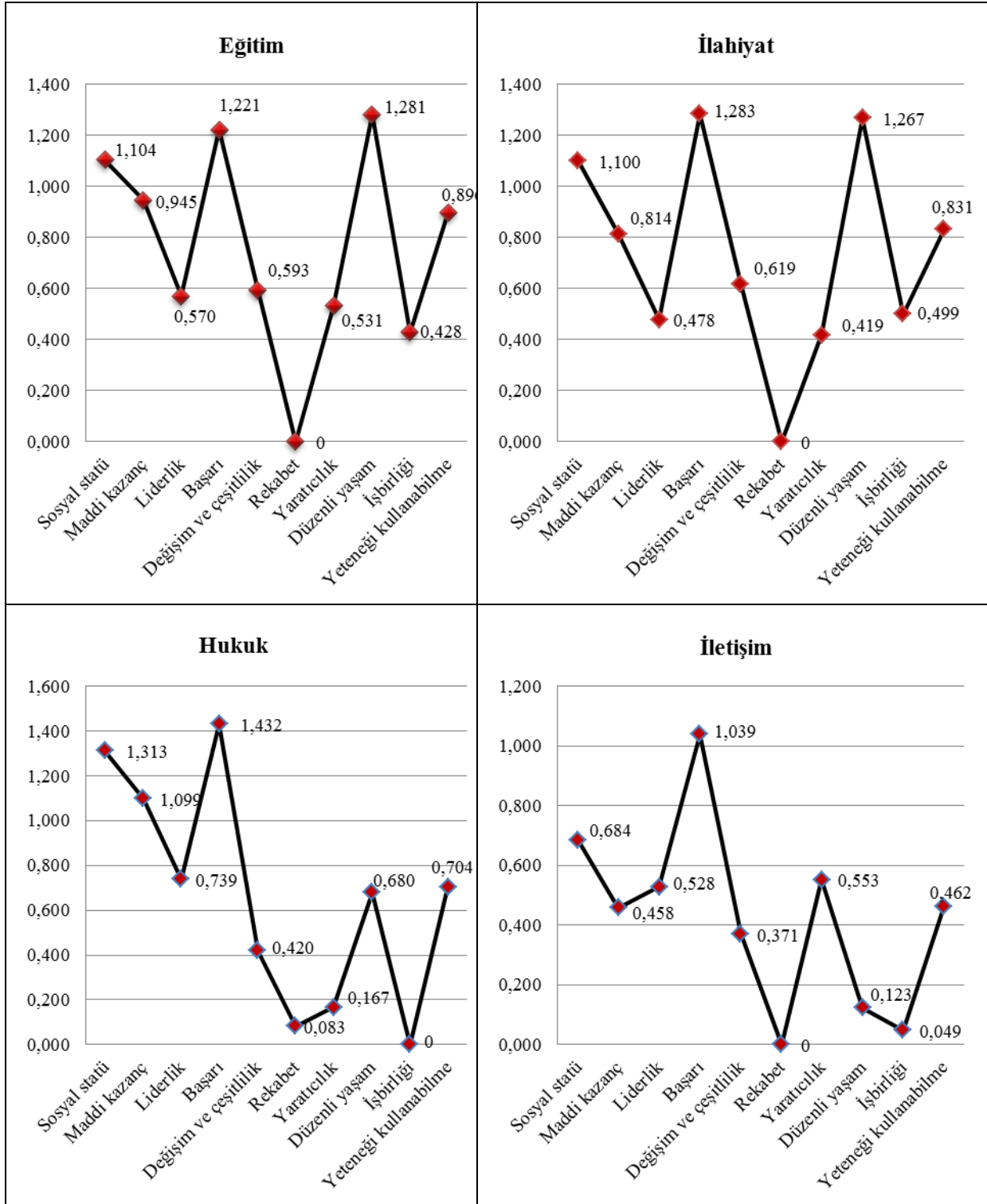
Katılımcıların okudukları fakültele göre meslek değeri sıralama yargılarını belirlemek amacıyla her fakülte için ayrı ayrı olmak üzere frekans matrisleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu matrislerde satır ve sütun toplamları, her fakülte den araştırmaya katılan kişi sayısına eşittir. Oranlar matrisi ve birim normal sapmalar matrisi oluşturulduktan sonra eksenin başlangıcı Z değerlerinden en küçük olan değerlere kaydırılmış ve her ölçek değerine en küçük değer mutlak değeri eklenerek, meslek değerlerine ait ölçek değerleri hesaplanmıştır. Her fakülte de ki katılımcılar için hesaplanan ölçek değerleri grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 1 ve 2 incelendiğinde mesleki değer algılarının sıralama yargılarına göre hesaplanan ölçek değerlerine göre tıp, eczacılık ve hukuk fakültesinde öğrenim gören katılımcıların mesleki değerlerinin ölçeklenmesinde ilk üç değer aynı olduğu ve bu değerlerin aynı sıralamaya sahip olması dikkat çekmektedir. Buna göre her üç fakülte için ilk üç sıradaki mesleki değer; başarı, sosyal statü ve maddi kazançtır. Eczacılık fakültesinin takip eden diğer değerler sırasıyla; sosyal statü, maddi kazanç, düzenli yaşam, değişim ve çeşitlilik, yeteneği kullanabilme, liderlik, yaratıcılık ve işbirliği, en düşük ölçek değeri ise “rekabet” tir. Hukuk fakültesinin takip eden diğer değerleri sırasıyla; liderlik, yeteneği kullanabilme, düzenli yaşam, değişim ve çeşitlilik, yaratıcılık, rekabet, en düşük ölçek değeri ise “işbirliği” dir.

Tıp fakültesi, eczacılık fakültesi, diş hekimliği fakültesi, veteriner fakültesi ve hukuk fakültesinin ilk üç sırada yer alan değerlerine bakıldığında, sıralaması farklı olmakla birlikte benzer değerlerin tercih edildiği dikkat çeker. Bir başka ifadeyle ilk üç sırada tercih edilen değerler “başarı”, “sosyal statü”, “maddi kazanç” tır. Ancak bunlardan tıp, eczacılık ve hukuk fakültesi için bu üç değer sıralaması aynıdır ve sıralama şu şekildedir: “başarı”, “sosyal statü” “maddi kazanç” tır. Diş hekimliği fakültesinde bu değerler sırasıyla “sosyal statü”, “maddi kazanç” ve “başarı”; veteriner fakültesinde ise ilk üç değer yine sırasıyla “başarı”, “maddi kazanç” ve “sosyal statü” dür.

Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ilk üç sırada önemli gördüğü değer sırasıyla başarı, sosyal statü ve düzenli yaşam; eğitim fakültesindeki öğrenciler için düzenli yaşam, başarı sosyal statü; ilahiyat fakültesindeki öğrenciler için ise başarı, düzenli yaşam, sosyal statüdür. Bu üç fakülteye bakıldığında ilk üç sırada yer alan değerlerin aynı olduğu; ancak sıralamalarının farklı olduğu görülür. Eğitim fakültesinde diğer iki fakülte den ve araştırmada yer alan diğer fakültelerden farklı olarak “düzenli yaşam” değeri ilk sırada yer alır. Sağlık bilimleri ve ilahiyat fakültesinde ise ilk sıradaki değer “başarı” dır. Sağlık bilimleri fakültesi için ikinci sırada sosyal statü yer alırken; eğitim fakültesinde “başarı”; ilahiyat fakültesinde “düzenli yaşam” değeri yer alır. Üçüncü sıradaki değerler sağlık bilimlerinde “düzenli yaşam”; eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesinde ise “sosyal statü” dür. Bunları takip eden değerlerin sıralaması sağlık bilimleri fakültesi için yeteneği kullanabilme, maddi kazanç, yaratıcılık, değişim ve çeşitlilik, liderlik, işbirliği, rekabettir. Eğitim fakültesi için diğer değerlerin sıralaması maddi kazanç, yeteneği kullanabilme, değişim ve çeşitlilik, liderlik, yaratıcılık, işbirliği, rekabet; ilahiyat fakültesi için ise yeteneği kullanabilme, maddi kazanç, değişim ve çeşitlilik, işbirliği, liderlik, yaratıcılık, rekabettir.





Grafik 2. Fakülteleere göre meslek değeri sıralama yargıları ölçek değerleri



Diş Hekimliği Fakültesinde araştırma kapsamında yer alan diğer sekiz fakülteden farklı olarak “sosyal statü” değeri ilk sırada yer alır. İkinci sıradaki değer maddi kazanç iken bunu takip eden değerler sırasıyla; başarı, düzenli yaşam, yeteneği kullanabilme, liderlik, yaratıcılık, işbirliği, değişim ve çeşitlilik, rekabettir.

İletişim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin değer sıralamasına bakıldığında ilk sırada “başarı” değerinin ikinci sırada sosyal statü, üçüncü sırada ise yaratıcılık değerleri yer alır. Bu değerler sırasıyla; liderlik, yeteneği kullanabilme, maddi kazanç, değişim ve çeşitlilik, düzenli yaşam, işbirliği, rekabet değerleri takip eder. İletişim fakültesinde diğer fakültelerden farklı olarak üçüncü sırada “yaratıcılık” değerinin yer aldığı görülür.

Fakültelerin son sırada tercih ettiği mesleki değerine bakıldığında tıp, eczacılık, diş hekimliği, sağlık bilimleri, veteriner, eğitim, ilahiyat ve iletişim fakültesinde “rekabet” olduğu görülür. Son sırada yer alan değer sadece hukuk fakültesinde olması dikkat çeken bir bulgudur. Hukuk fakültesinde en düşük ölçek değeri “işbirliği” dir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmadaki amaç; Erciyes Üniversitesi’ndeki dokuz farklı fakültede (tıp, eczacılık, diş hekimliği, sağlık bilimleri, veteriner, eğitim, ilahiyat, hukuk ve iletişim) öğrenim gören öğrencilerin meslek seçimi sürecinde etkili olduğu düşünülen mesleki değerlerin öncelik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda, mesleki değerlerin önem düzeylerini belirlemek için kullanılan yöntem ise, sıralama yargılarına dayalı olarak ölçekleme yöntemidir. Bu yöntemle katılımcılar, kendilerine verilen on mesleki değer arasından kendileri için en önemli (1) olandan en önemsiz (10) olana doğru bir sıralama yapmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; tıp, eczacılık ve hukuk fakültesinde öğrenim gören katılımcıların ilk üç değerinin aynı olduğu ve bu değerlerin aynı sıralamaya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu üç fakülte için ilk üç değer sırasıyla; başarı, sosyal statü ve maddi kazançtır. Eczacılık fakültesi için elde edilen bu bulgu Kıran ve Taşkıran’ın (2015), Ege Üniversitesi Eczacılık Fakültesi birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Kıran ve Taşkıran’ın (2015) yaptığı çalışmada, eczacılık birinci sınıf öğrencilerinin beş farklı tercih sebebi arasında üçüncü sırada saygın, rahat, kazancı yüksek ve iyi gelecek sunan bir meslek olması % (9,8) yer alır. Smithers’da (1968) eczacılık öğrencilerinin mesleki değerlerini araştırmış ancak ele alınan değerler farklı olduğu için bulguların benzer ya da zıt olduğunu söylemek mümkün değildir. Smithers’in (1968) araştırma bulgularına göre, en yüksek mesleki değeri insanlara yardım etmek iken; en düşük mesleki değeri orijinal şeyler üretmektir.

Tıp Fakültesinin mesleki değer sıralamasına ilişkin elde edilen bulgular Genç, Kaya ve Genç (2007) ve Saad ve Isralowitz’in (1997) elde ettiği sonuçlarla paralel olduğu görülür. Genç, Kaya ve Genç (2007) 364 tıp fakültesi öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin tıp fakültesini seçmedeki en önemli ilk beş, etmeden ikinci sırada okulda başarılı öğrenci olma (3,89), dördüncü sırada ise saygın meslek olduğunu düşünme (3,82) olduğunu tespit etmişlerdir. Saad ve Isralowitz (1997) ise tıp öğrencilerinin yaratıcılık, kendi iş tarzlarını oluşturma, başarılı olma, prestij, risk alma ve yöneticilik gibi değerleri daha öncelikli olarak tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Knafo ve Sagiv (2004) çalışmalarında 32 mesleğin değerlerinin ne olduğuna ilişkin bir meslek haritası çıkarmışlardır. Bu meslekler arasında “doktorluk”da yer alır. Çalışma sonuçlarına göre, doktorluk mesleğine ilişkin il üç değer sırasıyla yardımseverlik (4,86), evrensellik (4,57), öz yönelim (4,51) olduğu görülür. Ancak



bu çalışma ile Knafo ve Sagiv'in (2004) çalışmalarında ele alınan mesleki değerler farklı olduğu için bulguların benzer ya da zıt olduğunu söyleyememektir. Alanyazın incelendiğinde hukuk fakültesinin mesleki değerlerine ilişkin ulaşılan sonuçlarla paralel ya da zıt olabilecek herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Yukarıda yer alan üç fakültenin mesleki değer sıralamasının benzer olması oldukça anlamlıdır. Bu üç fakülte de kendi puan türlerinde ÖSYS'de yüksek puan alan öğrencilerin yerleştiği bilinen bir gerçektir (osym.gov.tr., 2016). Dolayısıyla bu fakülteleri tercih eden öğrenciler kendilerini “başarılı” olarak algıladığı ve tercih ettikleri fakültelerin de “başarı” değerini karşılayacağını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca toplumumuzda “hangi mesleği seçeceksin?” sorusu karşısında akla gelen ilk meslekler arasında “doktor”, “avukat” gelmektedir. Bir başka ifadeyle bu mesleklerin toplumda “saygın” bir yerde bulunduğu söylenebilir. Ayrıca ekonomik durum ile toplumsal konumun birbiri ile iç içe olduğu düşünülmektedir (Bocock, 1997; Akt.: Sevim ve Dayı, 2009). Nitekim üçüncü sırada yer alan mesleki değer bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Bu üç fakülte için üçüncü sıradaki değer “maddi kazanç” tır. Bu fakültelerden mezun olduktan sonra yapılacak olan işten elde edilen gelire bakıldığında TÜİK'in 2014 yılı kazanç yapısı araştırmasına göre ISCO 8'de yer alan profesyonel olan ve olmayan 47 meslek grubu içerisinde sağlık profesyonellerinin (doktor, eczacı) aylık ortalama brüt ücreti açısından altıncı sırada yer aldığı ve bu ücretin 5. 228 TL olduğu; hukuk, sosyal ve kültür ile ilgili profesyonel meslek mensuplarının (hakim, savcı, avukat) ise aylık ortalama brüt ücreti açısından yedinci sırada yer aldığı ve bu ücretin 4.802 TL olduğu görülür (TÜİK, 2016b). Sevim ve Dayı'nın (2009) yaptığı araştırma da bu istatistikleri doğrular niteliktedir. Araştırma bulgularına göre doktorların %59'u mesleğe başladıktan sonra gelir ve yaşam düzeylerine ait değişimin genellikle iyiye doğru gittiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların %15'inin gelir düzeyinin 5000 TL ve üzerinde olduğu da görülmektedir. Bu sonuçlara göre de hem brüt ücret açısından hem de bu ücretin diğer mesleklere göre sıralaması açısından “maddi kazanç” değerini karşılayabilecek meslekler olduğu söylenebilir.

Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ilk üç sırada önemli gördüğü değer; sırasıyla başarı, sosyal statü ve düzenli yaşam; eğitim fakültesindeki öğrenciler için düzenli yaşam, başarı sosyal statü; ilahiyat fakültesindeki öğrenciler için ise başarı, düzenli yaşam, sosyal statüdür. Üç fakültede sıralama değişmekle birlikte öncelik verilen değerlerin birbiriyle aynı olduğu görülür. Her üç fakültede en son sırada yer alan değer ise “rekabet” tir. Bunun yanı sıra eğitim fakültesinde diğer fakültelerden farklı olarak “düzenli yaşam” değerinin ilk sırada yer alması da dikkat çeken bir bulgudur.

Yukarıda yer alan üç fakültenin de (sağlık bilimleri, eğitim ve ilahiyat) belirli düzeyde “başarı” sağlayan öğrencilerin yöneldiği fakülteler olduğu söylenebilir. İlahiyat fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmaya göre katılımcıların %49'u ilahiyat mezunu öğrencilerin toplumda saygın bir yerinin olduğunu (Koç, 2003); Özpancar, Aydın ve Akansel (2008) ise hemşirelerle yaptığı çalışmada ise, %59, 2'sinin ise “hemşirelik toplumda değer verilen bir meslektir” ifadesine katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı konusunda Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen'in (2007) çalışmasında, özellikle kadın öğretmen adayları açısından öğretmenliğin, toplumdaki statüsü yüksek olan bir meslek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının yanı sıra “sağlık personeli”, “eğitimci” ya da “din görevlisi” olmanın kendi uzmanlık alanlıklarında toplumda “bilirkişi” olarak görüldüğü ifade edilebilir. Sonuç olarak, bu üç fakültenin de başarı ve sosyal statüyü ilk üç değer arasında görmesi manidardır.



Erciyes Üniversitesi'nde sağlık bilimleri fakültesi “hemşirelik”, “beslenme ve diyetetik” ve ebellek programlarından oluşmaktadır. Ancak alanyazında sadece hemşireliğe yönelik meslek değerleri çalışmasına rastlandığı için sadece bu yöndeki araştırma bulguları ortaya konmuştur. Sağlık bilimleri fakültesine (hemşirelik) ilişkin düzenli yaşam konusunda elde edilen araştırma sonucunun, Kırağ (2015), Özpancar, Aydın ve Akansel (2008), Ünal ve arkadaşlarının (2008) bulguları ile kısmen paralel olduğu söylenebilir. Nitekim Kırağ (2015) Adnan Menderes Üniversitesi Söke sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümünde 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 49 öğrenci ile yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin %44,9'unun iş bulabilme olanağı nedeniyle hemşirelik mesleğini tercih ettikleri görülür. Ünal ve arkadaşları (2008), hemşirelik öğrencilerinin bölümü tercih nedenleri arasında açıkta kalmama, iş bulma kolaylığının yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Özpancar, Aydın ve Akansel'in (2008) ise, yine hemşirelik öğrencilerinin % 53'ünün iş bulma güvencesi nedeniyle bu bölümü tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Özetle, kolay iş bulabilme olanağının “düzenli yaşamı” sağladığı düşünüldüğünde araştırma bulgusunun yukarıdaki sonuçlarla paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında yer alan yedi fakültenin ilk sıradaki değeri “başarı” iken eğitim fakültesinde ilk sırada “düzenli yaşam değeri” yer alır. Öğretmenlik mesleğinin “düzenli yaşamı” sağlaması bir iş avantajı olarak düşünüldüğünde bu bulgu Sarıkaya ve Khorshid'in (2009) Ege Üniversitesi'ne kayıt yaptıran 1000 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Sarıkaya ve Khorshid'in (2009) çalışmasından elde edilen bulgulara göre tercih edilecek mesleğe neden olarak öğrencilerin %33,6'sı meslekle ilgili olumlu görüş, %28,2'si iş avantajlarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra TÜİK'in 2014 yılı iş gücü istatistiklerinde en son mezun olunan alana göre, öğretmen eğitimi ve eğitim bilimlerinin istihdam oranının % 67,9 olduğu tespit edilmiştir (TÜİK, 2015). Mezun olduktan sonra bir hızlı bir şekilde işe yerleşebilme aynı zamanda düzenli bir gelir etmeyi ve dolayısıyla düzenli bir yaşam koşulu oluşturmayı sağladığı ileri sürülebilir. Bu sonuç, toplumda var olan öğretmenlik mesleğine ilişkin algıyı da doğrular niteliktedir. Öyle ki, öğretmenlik mesleği yaz tatili, şubat tatili gibi iş imkânına sahip olan ve öğretmenlerin yaşamlarını esnek bir şekilde planlayabilmelerine fırsat sunan bir meslek olduğu söylenebilir. İlahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler mezun olduklarında imam, vaiz, Kur'an kursu öğreticisi ya da din kültürü öğretmenliği, imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenliği gibi meslekleri yürütürler (Koç, 2003). Mezunların özellikle son yıllarda bu mesleklere kolaylıkla yerleştiği görülür. Bu durumun, ilahiyat fakültesi öğrencilerinde “düzenli yaşam” değerini ilk sıraya almalarında etkili olduğu ifade edilebilir.

İlk sıradaki değeri farklı olan diğer fakülte ise dış hekimliğidir. Araştırma kapsamında yer alan diğer yedi fakültenin ilk sıradaki değeri “başarı” iken dış hekimliği fakültesinde “sosyal statü” değeri ilk sırada yer alır. Maddi kazanç ikinci, başarı da üçüncü sırada yer alır. Son sırada yer alan değer ise rekabettir. Çalışma kapsamında yer alan yedi fakültede “başarı” değeri ilk sırada yer alırken dış hekimliği fakültesinde bu sonuçtan farklı olarak “sosyal statü” değerinin ilk sırada yer alması dikkat çekicidir. Alanyazında dış hekimliği fakültesi öğrencilerinin mesleki değerlerine yönelik benzer ya da zıt herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Veteriner Fakültesi'nin ilk üç sırada yer alan değeri “başarı”, “maddi kazanç” ve “sosyal statü” dür. Alanyazında veteriner fakültesi öğrencilerinin mesleki değerlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Veteriner fakültesi'ne giriş puanları çok yüksek olmamakla birlikte fakültede uygulama ve teoriyi içeren yoğun bir program uygulanmaktadır.



Öğrencilerin, bu programı başarıyla tamamlayabilmek için başarıyı gerektirdiğini düşünerek bu değeri ilk sıraya aldıkları ileri sürülebilir. İkinci sıradaki değer “maddi kazanç” tır. Özen ve arkadaşlarının veterinerlerin iş fırsatları konusunda yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; ilk altı ay içerisinde kalıcı bir iş bulduğunu bildirenlerin oranı tüm katılımcılar içerisinde %59.7, kamu sektöründe çalışanlar içerisinde %49.2, özel sektörde çalışanlar içerisinde %71.3 ve her iki sektörde (kamu-özel sektörde) aynı anda çalışanlar içerisinde ise %62.2’dir. Bu sonuçlara göre veteriner fakültesinden mezun olanların kısa sürede iş sahibi olduğu ileri sürülebilir. İş sahibi olmak “maddi kazancın” da bir göstergesi olduğu için veteriner fakültesi öğrencilerinin ikinci sırada maddi kazancı önemsedikleri söylenebilir. Veteriner fakültesinden mezun olanlar “veteriner hekim” mesleki unvanını almaktadır. Bu unvanda “hekim” ifadesinin yer alması da sosyal statü açısından önemli olmuş olabileceği söylenebilir.

İletişim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin değer sıralamasına bakıldığında ilk sırada “başarı” değerinin ikinci sırada “sosyal statü”, üçüncü sırada ise “yaratıcılık” değerleri yer alır. İletişim fakültesinde diğer fakültelerden farklı olarak üçüncü sırada “yaratıcılık” değerinin yer aldığı görülür. Alanyazında iletişim fakültesi öğrencilerinin mesleki değerlerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Erciyes üniversitesi iletişim fakültesinde “radyo tv sinema” programı da yer almaktadır. Bu alanın yeni fikirler üretmeyi gerekli kıldığı düşünüldüğünde, yaratıcılığın diğer fakültelerden farklı olarak iletişim fakültesinde ilk üç sırada yer almasının oldukça anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise bir fakülte hariç (hukuk) diğer sekiz fakültenin son sırada yer alan mesleki değeri “rekabet” tır. Bu sonuca göre üniversite öğrenimi gören gençlerin rekabet etmekten hoşlanmadığı ve bu nedenle seçtiği programda da “rekabet” değerini son sırada ele almış olabileceği söylenebilir.

Teşekkür

Bu çalışma Erciyes Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen SBA-2015-5934 kodlu “Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Değer Algılarının Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi” adlı proje kapsamında elde edilen veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1998). *Çocuk eğitimi*. (Çev.: Kamuran Şipal), İstanbul: Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlam ve amacı*. (Çev.: Kamuran Şipal), 11. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi, kuram ve uygulamaları*. (Çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yay.
- Genç, G., Kaya, A. Ve Genç, M. (2007). İnönü üniversitesi tip fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49–63.
- Kırağ, N. (2015). Hemşirelik mesleğinin seçiminde ilişkili olan faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 226-231.
- Kıran, B. ve Taşkiran, E. G. (2015). Ege Üniversitesi Eczacılık Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin meslek tercihine etki eden faktörler. *Marmara Pharmaceutical Journal* 19, 159-167.



- Koç, A. (2003). İlahiyat fakültesi (ilâhiyat lisans programı) öğrencilerinin sorunları ve beklentileri. *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 25-62.
- Kronus, C. L. (1975). Occupational values, role orientations, and work settings: The case of pharmacy. *The Sociological Quarterly*, 16(2), 171-183.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş (4. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş (4. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Liptak, J. J. (2008). *Career quizzes: 12 tests to help you discover and develop your dream career*. Indianapolis: JIST Publishing.
- Osym.gov.tr. (2016). <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23560/2015-osys-yuksekogretim-programlari-vekontenjanlari-ki-.html> adresinden 19 Mart 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özden, M.S., (2007), 20-24 yaş arası üniversite öğrencilerinin ve nevrotik öğrencilerin değerler açısından karşılaştırılması, *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, A., Doğan, Ö., Başaağaç Gül, R. T., Özkul, T., Yüksel, E. (2012). Türkiye’de veteriner hekimliği üzerine araştırmalar: III. iş fırsatları ve sektörel yönelimlere ilişkin görüş ve beklentiler. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 18(6), 907-911.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler (4. Baskı)*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik (Üçüncü Baskı)*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özpancar, N., Aydın, N. ve Akansel N. (2008). Hemşirelik 1. sınıf öğrencilerinin hemşirelik mesleği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *C.U. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(3), 9-17.
- Pişkin, M. (2012). Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler (Ed.: Binnur Yeşilyaprak) İçinde: *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rognstad, M. K. ve Aasland, O. (2007). Change in career aspirations and job values from study time to working life. *Journal of Nursing Management* 15, 424- 432.
- Saad, I. A. & Isralowitz, R. E. (1997). Gender as a determinant of work values among university students in israel. *The Journal of Social Psychology*, 137(6), 749-763.
- Schein, E. (2007). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *NHRD Journal*, 1 (4), 27-33.
- Sevim, Y. ve Dayı, Y. S. (2009). Doktorların ekonomik durumları ve toplumsal konumları (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 231-248.



Sharf, R. S. (2002), *Applying career development theory to counseling*, Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Thomson Learning.

Smithers, A. (1968). Some characteristics of business students in a technological university ii occupational values. *Occupational Psychology*, 42, 231-238.

Thorpe, K., ve Loo, R., (2003). The values profile of nursing undergraduate students: Implications for education and professional development, *Journal of Nursing Education*, 42(2), 83-90.

Turgut, Y. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*, ÖSYM Yayınları, s.141.

Türk Dil Kurumu (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56e7069fb6f843.51121174 adresinden 14.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2015). *İşgücü istatistikleri 2014*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18645> adresinden 15 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir

Türkiye İstatistik Kurumu (2016a). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21507> adresinden 15.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2016b). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18861> adresinden 18.03.2016 tarihinde erişilmiştir.

Ünal, S., Gürhan, N., Saral, E. ve ark. (2008). Hemşirelik öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ve hemşirelik mesleğini seçme nedenleri. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 16 (63), 179-187.

Yörükan, T. (2015). *Alfred Adler: sosyal roller ve kişilik*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.



Field : Language Education

Type : Research Article

Received: 13.03.2016 - *Accepted*: 18.05.2016

Yabancı Dil Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama ve Etkileri¹

Senem SOYER

Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, TÜRKİYE

E-Posta: senemsoyer@gmail.com

Öz

Yaratıcı drama, son yıllarda birçok disiplinin yanı sıra yabancı dil öğretiminde de kullanımı yaygınlaşan öğretim yöntemlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Günümüzde yoğun bir şekilde bir yabancı dili öğrenmeye karşı ihtiyacın artması, geçen yüzyılın ikinci yarısında iletişimsel yaklaşımı ön plana çıkarmıştır. Bu çalışmada, genelde, modern yabancı dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşım ele alınacaktır. Öğrenmede yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemine değinilecek ve bu bağlamda yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının verimliliği tartışılacaktır. Özelde ise, yaratıcı dramanın ikinci yabancı dil olarak Arapçanın öğretiminde yöntem olarak kullanılmasını incelemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda “renkler” konusunun öğretimine yönelik bir ders planı yapılandırılacaktır. Aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Dil öğretiminde öğrencilerin gelişimi için hangi yöntemler kullanılmaktadır?
- Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramayı kullanmaya neden ihtiyaç duyarız?
- Yaratıcı drama yöntemini kullanmanın öğrenci üzerinde ne gibi etkileri vardır?
- Yabancı dil öğrenirken yaratıcı drama metodu ne kadar süreli akılda kalıcılık sağlamaktadır?
- Yaratıcı drama yöntemi konuşma becerilerini geliştirmede etkili midir?
- Klasik yöntemle yabancı dil eğitimi alan öğrenciler ile yaratıcı drama yöntemiyle yabancı dil eğitimi alan öğrenciler arasında fark var mıdır?

Anahtar Kelimeler: Arapça öğretimi, yaratıcı drama, ikinci dil, renkler

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan’da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



Creative Drama as a Way of Teaching Foreign Language and Its Effects

Abstract

Creative drama draws attention –alongside many other disciplines- with its increasing usage as a way of foreign language teaching in recent years. With the increasing need of learning foreign languages, communicative approach comes forward at the second half of last century.

In this study we will discuss about communicative approach as one of the modern foreign language learning methods. We will mention about the importance of learning with using-experiencing and in this regard try to evaluate the value of this methods productivity. Our deeper purpose is a examining creative drama as a method of teaching Arabic as a second foreign language. In this context we will configure a teaching plan about the subject “colours”. We will look for answers to these questions:

- Which methods are being used to improve students in language teaching?
- Why do we need creative drama as a teaching method?
- What kind of effects does creative drama have on students?
- While learning foreign languages with creative drama how much memorability does this method have?
- Is creative drama effective on improving talking skills?
- What is the difference between the students taht took classical language learning education and creative drama method?

Keywords: Arabic language teaching, creative drama, second language, colours



Giriş

Günümüzde bir yabancı dili öğrenmek için çok çeşitli sebepler vardır. Dil öğrenmedeki amaç ne olursa olsun kullanılan öğretim yöntemi ve teknikleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenci için en önemli unsur en hızlı ve güvenilir şekilde öğretimin gerçekleşmesidir.

Klasik yöntemlerin yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağımızda iletişimsel yaklaşım, öğrencinin merkeze alındığı ve aktif olarak rol verildiği eğitim süreci kavramları sıklıkla karşılaşılan ifadelerdir. Dilbilim, psikoloji, felsefe, sosyoloji ve eğitimsel araştırmalar gibi farklı disiplin alanları iletişimsel yaklaşımın temelini oluşturur(Paker,2015:188). Eğitim öğretim sürecinde, öğrenciyi aktif kılarak ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak vermesi bakımından yaratıcı drama yöntemi etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama yöntemi bireyin zihinsel, sosyal ve psikomotor becerilerini birlikte ve aynı anda harekete geçirmektedir. “Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır” (Adıgüzel, 2014:43). Yaratıcı drama yöntemi öğrenciye/katılımcıya bir gruba ait olma, birlikte düşünme ve ortak davranışlar geliştirme fırsatı verir.

Bir yabancı dili öğretme sürecinde kullanılan pek çok yöntem vardır. “Yabancı dil öğretiminde (YDÖ) kullanılagelen yöntemler, genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır (Memiş, Erdem,2013:299)”. Dilbilgisi-Çeviri yöntemi, direkt yöntem, işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yöntem, seçmeli yöntem ve iletişimsel yöntem kullanılan dil öğretim yöntemlerinden bazılarıdır. Bu çalışma yaratıcı drama yönteminin ikinci dil olarak Arapça öğretiminde kullanılması ve bunun öğrenci-eğitim sürecine etkilerini araştırmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem önem taşımaktadır. “Öğretmen ve öğrenciyi en kısa zamanda en az çabayla belirlenen amaca götüren, öğrencide ilgi ve alaka uyandıran, ders esnasında bireysel ve ortak çalışmalarla onları olumlu çalışmaya yönlendiren yöntem başarılı yöntemdir”(İbrahim, 1968: 34).

Yabancı dil öğretimi sırasında sadece gramer bilgisi öğretiminin yetmediği, diğer dil becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği bilinen bir gerçektir. Öğrencilerden dili aktif ve etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Temel dil becerileri gerçekleştiğinde dil öğrenilmiş kabul edilmektedir. “Bu becerilerin geliştirilmesinde drama tekniğinin çok büyük katkısı vardır. Diyaloglar, doğaçlamalar ve rol oynamalar konuşmayı gerektiren drama teknikleridir. Öğrencileri hem dili hem de bedenlerini harekete geçirerek yabancı dilde konuşmaya, karşısındakini dinleyip ona cevap vermeye, kelimeleri doğru telaffuz etmeye, vurgu ve tonlamasına dikkat etmeye yönlendirecektir. Vurgusuz, tonlamasız ve yanlış telaffuz edilmiş sözcüklerle iletişim tam olarak gerçekleşemez. Öğrenciler arkadaşlarıyla sağlıklı bir etkileşimde bulunamayacağını etkinlikler yoluyla öğrenmekte ve her yeni etkinlik öğrencinin eksik olan yönünü biraz daha düzeltmesine yardım etmektedir”(Özdemir, Güngör,2007:444).



Yöntem

Bu çalışma tek denekli deneysel bir araştırmadır. Deneysel araştırmalar, kısaca grup ya da grupların (deney-kontrol) deneyerek sonuçlarının sistematik olarak ortaya konulduğu, gözleme dayalı çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırma için ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel yaratıcı drama ve dil öğretiminde drama ile ilgili Türkçe ve yabancı dilde yazılmış kaynaklar incelenmiş ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Elde edilen verilerden yola çıkılarak ders planı hazırlanmış ve grup üzerinde bu ders planı uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi seçmeli Arapça dersi alan bir grup öğrenci oluşturmaktadır.

Yaratıcı Dramayı Yöntem Olarak Kullanarak Arapça Renklerin Öğretimi

Ders: Arapça

Düzyey: Üniversite öğrencileri

Kazanım: Arapça olarak renkleri sayar.

Konu: Renkler

Öğrenci sayısı: 16 öğrenci (8 kız-8 erkek)

Yer: Kırıkkale Üniversitesi Fen-Ede. Fak.

Süre: 60 dakika

Teknik: Doğaçlama, rol oynama, donuk imge

Araç-gereç: Durum kartları, renkli kartonlar, kalem, boya kalemleri, kağıt, müzik çalar

Hazırlık-Isınma Aşaması:

Lider, katılımcıları çembere davet eder. Öğrenciler müzik eşliğinde yürürler. Bu sırada lider mekâna rastgele olarak latinize edilmiş renklerin yazılı olduğu kartonlar bırakır. Katılımcılardan yerdeki kartonlardan ellerine almalarını ve yüksek sesle okumalarını daha sonra arkadaşları ile değiştirmelerini ister. Aynı zamanda öğrencilerden okudukları kelimelerin anlamını da tahmin etmelerini ister.

Ara değerlendirme: öğrencilere bu okudukları kelimelerin kendilerine ne ifade ettiği sorulur.

Etkinlik 1: Oyunun adı “eşini bul”. Öğrencilere renkli karton kâğıtlar dağıtılır. Bu kâğıtların üzerinde hangi renk olduğunu belirten yazılar vardır. Herkes elindeki ile eş olan renkli kâğıdı bulmaya çalışır (bu eşleştirme bir önceki etkinlikteki kartonlarla yapılacaktır). Tüm renkler eşleşinceye kadar oyun devam eder. Eşleşen her çiftten kâğıtları bir arada tutarak okumaları ve rengin adını söylemeleri istenir.

Etkinlik 2: Öğrencilerden mekânda serbest yürümeleri istenir. Lider öğrencilere komut verdiği anda donuk imge olmalarını ve bir renk düşünmelerini söyler. Komut cümleleri şu şekildedir: “korktunuz, hangi renk?”, “mutlusunuz, hangi renk?”, “özlediniz, hangi renk?”, “canınız acıyor, hangi renk?”, “üşüyorsunuz, hangi renk?”, “yorgunsunuz, hangi renk?”. Her komut aralığında öğrenciler renkleri söylerler.



Etkinlik 3: “Dedikodu halkası” oyunu oynanır. Sınıf 1-2 sayılarak iki gruba ayrılır. Lider/öğretmen birinci sıradaki öğrenciye bir renk söyler, sıranın sonuna kadar kulaktan kulağa fısıldanır. Verilen kelimeyi doğru olarak sona ulaştıran grup kazanır.

Etkinlik 4: Sınıf 1-2-3-4 sayılarak 4 kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilere yazılı metinler dağıtılır. Bazı kelimelerin olduğu yerler boş bırakılmıştır. Dinledikleri metinden boşluklara kelimeleri doğru şekilde aktaran/yazan grup kazanır.

Canlandırma Aşaması:

Öğrencilerden bir kısmı iki tane ikili grup, kalan diğerlerinden de tek bir grup olmaları istenir. Her gruba dramatik durum kartları verilir ve canlandırma için 10 dakika süre verilir.

1. Anne-Kız: Hafta sonu okul arkadaşlarınız ile birlikte bir doğa yürüyüşü planladınız. Bu yürüyüş için çok severek aldığınız beyaz spor kıyafetlerini giymek istiyorsunuz. Annen ise mavi olanın sana daha çok yakıştığını ve onu giymeni söylüyor. Canlandırmada kullanılacak kelimeler: ابيض- ازرق

2. Kantin görevlisi-öğrenci: Öğrenci daha önceden aldığını söylediği fiş ile alışverişini yapmak ister. Kantin görevlisi: kendisinden önce çok bekleyen olduğunu, sıraya girip sessizce sırasını beklemesini ister. Canlandırmada kullanılacak kelimeler: اخضر – اصفر

3. Grup Doğaçlama: Büyük bir sitenin çevre düzenlemesi yapılacaktır. Bununla ilgili yapılan toplantıda farklı görüşler ortaya atılmıştır.

Bir grup, bahçeye meyve ağaçları dikilmesini savunmaktadır. Böylece çocuklar dalından meyve yemenin tadına varacaklar ve sağlıklı büyüyecekler. Canlandırmada kullanılacak kelimeler: اخضر، احمر، اصفر

Bir grup, ağaç dikilmesini ancak meyvesiz ağaç olmasını savunmaktadır. Çünkü bu grup alt katlarda oturan site sakinleri ve meyve nedeniyle arı, sinek vb. olmasını istemiyorlar. Canlandırmada kullanılacak kelimeler: اخضر، ازرق

Diğer bir grup site sakinleri dekoratif taşlardan ve küçük çalılardan oluşan çevre düzenlemesini istiyorlar. Böylece kış aylarında çamur olma olasılığı azalacaktır. Canlandırmada kullanılacak kelimeler: اسود، بني، ابيض

Diğer grup ise düzenlemenin otopark olarak planlanmasını istemektedir. Çünkü otopark sorunu yaşıyor. Canlandırmada kullanılacak kelimeler: اسود - ابيض

Etkinlik 5: (Meyve sepeti oyunundan uyarlanmıştır) Lider/öğretmen katılımcılardan çember olmalarını ister. Katılımcılardan 1-2-3 saymaları istenir, (احمر- ازرق)- (اخضر- اصفر)- (اسود- ابيض) olarak gruplara ayrılırlar. Gönüllü bir ebe seçilir, ebe bu ifadelerden bir tanesini söyler ve yer değiştirilir. Ebe bu sırada kendine bir yer kapmaya çalışır, ortada kalan ebe olur. Ebe sonrasında iki ifade daha söyleyerek yer değiştirilir. Ebe renkler dediğinde ise herkes yer değiştirir. Oyun bu şekilde devam eder.

Değerlendirme:

Etkinlik 6: Lider mekâna öğrencilerin boyamaları için kâğıtlar bırakır. Bu kâğıtlarda çizim halinde meyveler, sebzeler ve kıyafetler bulunmaktadır.

Etkinlik 7: Etkinlik 6'nın devamı niteliğinde olan bu çalışmada öğrencilerden az önce boyadıkları resimlerin yanına renkleri Arapça olarak yazmaları istenir.



Etkinlik 8: Öğrenciler üçer kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerden buldukları mekânda var olan nesnelere ve renkleri kullanarak beş cümle yazmaları istenir. Bu cümlelerden biri hatalı olarak yazılacaktır. Cümleler gruplar arasında değiştirilecek ve yanlış olduğu düşünülen cümle diğer öğrenciler tarafından düzeltilenecektir. Bütün gruplar cümleleri düzelttikten sonra kontrol edilip varsa hatalar öğretmen tarafından düzeltilenecektir (http://www.etni.org.il/etnirag/issue1/mitzi_geffen.htm).

Etkinlik 9: Öğrencilerden en sevdikleri rengi kullanarak bir slogan cümle yazmaları istenir.

Ölçüt: Öğrenci renklerin Arapça adlarını bilir.

Bulgu ve Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ve onun etkilerinin araştırıldığı çalışmalar olumlu sonuçlar doğduğunu göstermektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri ile yapılandırılmış bir derste öğrenciler oyunsu süreçler eşliğinde, kendilerine verilen rollere göre konuşup davranmaktadırlar. Bu da öğrencinin kaygı düzeyinin azalmasında etkili olmaktadır. Bu sayede öğrenilen yabancı dili kullanma gerçekleşmektedir. Karşılaşılması muhtemel durumlara karşı yaşantı oluşturulmaktadır.

Öğrenilenlerin kalıcılığı açısından incelendiğinde yine olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencide özgüven duygusu geliştirmekte, verilen çeşitli yaşantı durumları da çok yönlü düşünmeyi sağlamakta ayrıca işbirliği ve paylaşım duygusunu geliştirmektedir. Öğrencilerin kendilerine verilen rollere göre –mış gibi yapmaları çekingenlik, utanma ve kaygı düzeylerinin azalmasına yardım etmesinin yanı sıra konuşma becerilerinin gelişmesine de olumlu katkı sağlamıştır. Daha önce klasik yöntemlerle eğitim almış öğrencilere yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı bir ders yapılandırılmış ve ders buna göre işlenmiştir. Ders sonunda öğrencilerden alınan dönütler bu bulguları destekler niteliktedir. Yaratıcı drama yöntemi klasik yabancı dil öğretim yöntemlerine göre öğrencide öğrenme açısından kayda bir fark oluşturmaktadır.

Sonuç

Eğitim öğretim sürecinde kullanılmış olan her yöntemin farklı ilkeleri, sınırlılıkları, olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Eğitimci açısından bunları bilmek tercih edilen yöntemi etkili bir şekilde kullanabilmek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretmek için kullanılan farklı yöntemler hangisinin daha öğretici ve pratik olduğu sorusunu da akıllara getirmektedir.

İkinci yabancı dil olarak Arapça öğretiminde yaratıcı drama yöntemini kullanmak öğrenilenlerin kalıcılığını artırır, dili doğal bir şekilde öğrenmeyi ve deneyimlemeyi sağlar. Odak, bilgiyi aktarıcı roldeki öğretmenden aktif olarak sürece katılan öğrenciye kayar.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2014). Eğitimde yaratıcı drama. Pegem akademi. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, İ., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(16. Bs.). Pegem Akademi. Ankara
- Geffen, M. http://www.etni.org.il/etnirag/issue1/mitzi_geffen.htm 08 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.
- İbrahim, Abd el-Alîm. (1968). el-Muveccih el-Fennî li'muderrisey el-Luğat el-Arabiyye. (14. Bs.) Dâr el-Meârif. Mısır
- Larsen-Freeman, D. (2001). Techniques and principles in language teaching (Second edition). Oxford: Oxford University Press.
- Memiş, M. R., Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. Turkish Studies-International periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic. Volume 8/9 summer 2013. P. 297-318. Ankara.
- Özdemir, E. A., Güngör, M. (2007). Drama tekniği ile yabancı dil öğretimi. Bildiri Kitapçığı. S. 439-445. Ankara
- Paker, T. (2015). *İletişimsel dil öğretim yöntemi*. Ed. Nilüfer Bekleyen. Pegem Akademi. Ankara.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2001). Approaches and methods in language teaching (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.



Field : Language Education

Type : Review Article

Received: 03.03.2016 - *Accepted*: 09.06.2016

Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretiminde Kısa Öykünün Yeri¹

Abdualmuttalip İŞİDAN

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE

E-Posta: muttalipsisidan@gmail.com

Öz

Yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağı tarih boyunca tartışma konusu olmuştur. Bu amaçla birçok yöntem ve teknik geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Dil öğretiminde yöntemlerin kullanılması öğrencinin başarıya ulaşmasında daha etkili olmuştur. Bu nedenle geliştirilen her bir yeni yöntem diğer yöntemin eksikliğini kapatmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda kısa hikâyeye dil öğretimi de yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kısa öykünün kullanılması dili canlı ve etkin hale getirmektedir. Çünkü kısa hikâye aracılığıyla dil öğretimi dört dil becerisinin olan dinleme okuma konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada ise yabancı dil olarak Arapça öğretiminde kısa hikâyenin yeri ele alınacak ve kısa hikâyelerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağlayacağına yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kısa hikâye, Arapça, yabancı dil öğretimi

¹ Bu makale, 13-15 Nisan 2016 tarihlerinde Kazakistan'da yapılan 5. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.



The Place of Short Story in Teaching Arabic as a Foreign Language

Abstract

Teaching has been debated throughout the history. For this purpose several techniques have been developed and used. The use of methods in language teaching has been more effective in students achievement. Therefore the each new method was developed to close the missing of other method. In this context, language teaching through short stories is done. The use of short stories in language teaching makes it alive and effective. Because teaching language through short stories will contribute to development of reading, writing, speaking and listening skills. In this study, the place of short stories in teaching Arabic as a foreign language and how the short stories will contribute to students language skills will be discussed.

Keywords: Short story, Arabic, teaching foreign language



Giriş

Toplumlararası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olan yabancı dil tarih boyunca önemini korumuştur. Çünkü farklı toplumlar birbirleriyle iletişim kurmak için yabancı dile ihtiyaç duymuşlardır. Bu da yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu nedenle yabancı dilin en iyi şekilde nasıl öğretileceği sürekli tartışılmıştır. Bu bağlamda birçok yöntem geliştirilmiş ve kullanılmıştır. (Memiş, Erdem, 2011). Ancak bu yöntemlerden verimli sonuçların elde edilmemesi eksiksiz bir yöntem arayışı içine sokmuştur. Bu kapsamda dil öğretiminde ilk kullanılan yöntemlerden olan Dilbilgisi ve Çeviri Yönteminde edebi türlere ağırlık verirken daha sonra geliştirilen yöntemler edebi metinlerden çok günlük dile ağırlık vermiştir. Ancak 1980'li yıllardan itibaren tekrar edebiyatla dil öğretimine doğru bir kayma olmuştur (Erten ve Razi, 2007).

Çalışmasında edebiyatı toplumun aynası olarak tanımlayan Prasad, (2015) dil nüanslarını çözmekte zorlanan yabancı dil öğrencileri için edebiyatın olmazsa olmazlardan olduğunu ifade etmektedir. Dil öğretiminde edebi metinlerin kullanımı sadece okumaya katkı sağlamamaktadır. Bunun yanı sıra yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Pourkalhor ve Kohan, 2013). Ayrıca yabancı dil öğrenenler öğrenilen dilin kültürünün yansımaları olan edebiyat aracılığıyla o dilin kültürünü de öğrenirler.

Lazar, (1993) yabancı dil öğretiminde edebiyat kullanımının önemsenmesinin nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Edebiyat motive edicidir.
- 2- Özgün materyallerden oluşur.
- 3- Öğrencilerin başka kültürü anlamasına yardımcı olur.
- 4- Dil edinimi için teşvik edicidir.
- 5- Öğrencilerin yorumlama yeteneklerini geliştirir.
- 6- Öğrencileri duygu ve düşüncelerini anlatmaya teşvik eder.

Edebiyatın yabancı dil öğretiminde şiir, drama, roman ve kısa hikâyeye gibi edebi türlerden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada da dünya bankası verilerine göre 386 milyon nüfusa sahip olan 22 ülkeden oluşan Arap Dünyası tarafından kullanılan Arapçanın öğretiminde kısa hikâyenin yeri ele alınacaktır.

Yabancılara Arapça Öğretiminde Kısa Öykü

Edebi türlerden kısa öykü açısından oldukça zengin olan Arapçanın öğretiminde kısa öykünün kullanılması Arapça öğretimine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Arapça öğretiminde kısa öykü kullanılmasının sağlayacağı faydaları şu şekilde sıralayabiliriz:

1- Öykülerin Kısa Olması

Dünyada 23 ülkede ve 450 milyondan fazla kişi tarafından konuşulan Arapçanın öğrenmesi oldukça zordur (BBC, 2016). Bu nedenle Arapçanın öğretiminde uzun ve yorucu metinler yerine kısa öykü metinlerinin kullanılması öğrencilerin Arapça öğrenmeye yönelik



endişelerini azaltacaktır. Bir kısa öykü dersin akışına göre bir ya da iki ders saatinde bitebilir. Bu da Arapçayı öğrenen öğrencileri hem sıkmaz hem de daha az korkutucu metinler olur (Silva, 2001).

2- Dört Dil Becerisinin Gelişmesine Katkı Sağlaması

a- Okuma Becerisi

Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmiş öykülerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrencilerle yapılacak olan okuma aktiviteleri okuma açısından zor bir dil olan Arapça okuma becerilerini geliştirecek ve burada öğrenilecek yeni kelimeler öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

b- Yazma Becerisi

Arapça Latin alfabesinden farklı bir alfabeye sahiptir. Bu yüzden Arapça öğrenenler yazma becerisinde zorlanabilirler. Bu nedenle öğrencilere yazma aktivitelerinin yaptırılması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Yazma becerisi için öğrencilere öyküdeki karakterler arasında geçen diyalog yazdırılabilir, öykünün sonunu farklı bir tamamlamaları istenebilir, öykünün özetini yazmaları istenebilir (Erkaya, 2005)

c- Konuşma Becerisi

Okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra konuşma becerisi de oldukça zor alan ve konuşma pratiğine ihtiyaç duyan bir dil olan Arapçanın konuşma becerisinin geliştirilmesi için derste işlenen kısa öykü bağlamında aktiviteler yapılabilir (outinafrica.org, 2016). Derste öğrencilerinden sözlü olarak öykünün karakterleri arasında sözlü olarak diyalog yapmaları istenebilir, öykü hakkında konuşmaları istenebilir, öyküyü sözlü olarak tamamlamaları istenebilir.

d- Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, konuşma esnasındaki düşünceleri anlamak, aralarındaki bağı kurmak, konuşulanları değerlendirmek açısından oldukça önemlidir (Barın, 2002). Bu bağlamda bunları gerçekleştirmek amacıyla dinleme becerisine önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilere derste işlenen öyküden bir bölüm dinletilip buradan sorular sorulabilir, ya da dikte yaptırılabilir.

3- Öğrencileri Motive Edici Olması

Öykülerdeki giriş gelişme sonuç bölümleri öğrencilerin öyküyü okuyup anlaması için teşvik edicidir. (Elliot, 1990) Bir öyküde olayların başlaması daha sonra olayların gelişmesi ve sonucunda ne olacağına ilişkin merak uyandırması öğrencilerin öyküyü okuması için motive edicidir.

4- Kültürü Yansıtması

Yabancı dil öğrencileri öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkeyi ziyaret etmek, kültürünü öğrenmek isteyebilirler. Ancak bu her zaman mümkün olmayabilir. Bu durumda konuşulan dilin kültürünü yansıtan edebiyattan istifade edilebilir. (Collie ve Staler, 1987) Arapça



öğrenenler için de bu geçerlidir. Arapça öğrenenlerin Arap kültürünü tanımaları, Arap toplumunun yaşam tarzına ait bilgi sahibi olmaları kısa hikâyeler aracılığıyla olabilir. Çünkü Arapça yazılmış kısa hikâyeler Arap toplumunun kültürünü yansıtmaktadır.

5- Öğrencilerin İlgi Alanlarına Göre Farklı Konularda Öykü Seçme İmkânı Olması

Öğrencilerin seviyelerine, sosyal durumlarına göre ilgi alanları farklılık gösterebilir. Bir öğrencinin ilgisini çeken bir öykü diğerinin ilgisini çekmeyebilir. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek konu bulma açısından öyküler oldukça geniştir. Çünkü her grubunun ilgisini çekebilecek farklı alanlarda öyküler bulmak mümkündür.

6- Her Düzeye Uygun Öykülerin Bulunması

Edebi metinler yoluyla yapılan yabancı dil öğretiminde öğrencilerin seviyesine uygun metnin seçilmesi çok önemlidir. Seçilen metinlerin öğrencilerin okuyup anlayabileceği düzeyde olması gerekir (Ghasemi, Hajizadeh, 2011). Bu açıdan öğrencilerin seviyesine göre öykü bulma konusunda sıkıntı yoktur. Çünkü farklı seviyelerde öyküler bulmak mümkündür.

Sonuç

Her seviyede öğrenci için uygun olan, dilin kültürünün öğrenilmesine katkı sağlayan ve öğrenciler motive edici ve eğlenceli olan kısa öykü Arapçanın öğretilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda kısa öykülerin Arapça öğretiminde daha etkili kullanılmasına aşağıdaki öneriler katkı sağlayabilir:

- Seçilen öykülerin öğrencilerin seviyesine uygun olması
- Öykülerin öğrenciyi sıkacak kadar uzun olmaması.
- Öykülerin konuları öğrencilerin ilgilerine göre seçilmesi
- Öykülerin işlenmesi esnasında kültürel öğelere vurgu yapılmalı
- Öykülerin daha etkili bir şekilde işlenmesi için öyküye başlamadan önce ve başladıktan sonra öyküyle bağlantılı aktiviteler yapılmalı.
- Dört dil becerisi de kullanmaları öğrencilere imkân verilmesi



KAYNAKÇA

- Collie J., S. Slater (1987). Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities. Cambridge: CUP.
- Elliot R. (1990). Encouraging reader-response to literature in ESL situations in *ELT Journal*. 44 (3):191-198.
- Eren Z. (2009). The use of short-story in teaching English to the students of public high schools. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26: 41-47.
- Erkaya O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. The Asian EFL Journal, 11: 1-6
- Erten, İ. H., & Razi, S. (2007). Yerelleştirme ve okuduğunu Anlama. Yabancı dil eğitimi bölümlerinde edebiyat öğretimi, 162-176. Ankara: Anı.
- Ghasemi P., Hajizadeh R. (2011). Teaching L2 reading comprehension through short story. 2011 International Conference on Languages, Literature And Linguistics IPEDR. 26: 69-73.
- Khatib M., Seyyedrezai S. H. (2013) Short story based language teaching: A literature-based language teaching method. 2(2): 155-159.
- Krishna T. M., Sandhya K. (2015). The impact of short stories on teaching of English. Journal Of English Language And Literature 2(4): 58-62.
- Lazar G. (1993). Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge: CUP.
- Memiş M. R., Erdem M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. Turkish studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic. 8(9): 297-318.
- Özcan M. (2011). Yabancı dil öğretiminde öykü kullanımı. e-Journal of New World Sciences Academy. 6(3): 2133 – 2147
- Pourkalthor O., Kohan N. (2013). Teaching reading comprehension through short stories in advance classes. Asian Journal Of Social Sciences and Humanities. 2(2): 52-60.
- Prasad A B. R. (2015). Teaching English language through literature. International Journal Of English Language, Literature And Humanities. 3(7): 57-62
- Reading Arabic hard for brain, 05.05.2016 tarihinde <http://www.bbc.com/news/health-11181457> adresinden erişildi.
- Silva B. R. (2001). Using literary texts in ESL classroom. Revista De Ciencias Humanas. 1(2): 171 – 178.
- Why is learning Arabic so hard, 05.06.2016 tarihinde <http://outinafricaride.org/why-is-learning-arabic-so-hard/> adresinden erişildi.



Field : Physical Education

Type : Research Article

Received: 25.04.2016 - *Accepted*: 16.06.2016

Inclusive Sport Possibilities: Educational Study on Paracanoe

Angela MAGNANINI

Pau Espinosa University of Foro Italico, Rome, ITALY

Email: angela.magnanini@uniroma4.it

Abstract

Sport is increasingly recognized as an instrument to promote social inclusion values. Some of our motor learning moments, physical, psychomotor and sportive activities, could help people with disabilities as a stimulus to regain the lost or ever developed capacity. People with disabilities can use sport as a tool to have a better control of their body and to improve their own identity through sports competitions, resulting in an increased self-esteem. Several sports have moved to this dimension and one among them is Paracanoe, which is canoeing for athletes with physical impairments. Paracanoe events will also debut at the 2016 Summer Paralympic Games at Rio de Janeiro. This paper aims to investigate the benefit of canoe sports for people with disabilities, with particular attention to the processes to enhance inclusion. A pedagogical qualitative research was conducted through a questionnaire, administered to the athletes of the National Italian Paracanoe Team and through face-to-face interviews. The study intend to highlight the strong inclusive nature of this sport (where each athlete feels abled-bodied) in addition to physical benefits, in line with the scientific literature.

Keywords: Inclusion, Paracanoe, disability sports, special education



Introduction

Practicing any sport, when used as a tool to promote health, quality of life, and social integration, is an universal cultural construct that crosses divisions of disability, age, gender, socioeconomic status and ethnicity (Blauwet *et al*, 2012). Many sports and physical activities are entering the world of sport for people with disabilities. For people with disability, practicing sport represents an important opportunity to growth, promoting an harmonious development of emotional and cognitive functions, and motor ability (Di Nocera, 2000). Furthermore, sport for people with disability, intended as therapeutic and rehabilitative process and as an integration instrument, aims to find and enhance the residual capacities and untapped potential. In this way, it is easy to see that the reinforcement of general well-being, closely linked to life experiences and to the circumstances in which people lives, passes through sports and physical activity (DePauw, 2005).

On this line, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (New York, 2006) at the article 30, in addition to claim the right of all to practice any sport, encourages the active participation of people with disabilities in sports activities of all type. Practicing a sport should not be an exceptional right, but represent an opportunity for social and self-improvement through a mainstreaming path, which in the Italian educational field from the seventies of the twentieth century has increasingly focused on people with disabilities aspects and contexts of life, throughout life.

During the year 1992, the 104 law reiterated the integration process as a fundamental element of a democratic civil society, which must be accessible and functional at each occasion and context for people with disability, thus also in sport and leisure. This process of integration in the sports world must be understood in two directions, as outlined by the Special Education, the study field through which will be carried the emerging elements of this analysis.

The first direction refers to an external purpose, which is a sport conception intended as an instrument to enable people with disabilities to integrate better in society, acquiring more skills in their own time and in sports activities; the second direction is referred to an inherently inclusive connotation of sport.

To create, in fact, inclusion ways and processes is necessary to build, design, models, plans and products already for themselves integrated, adapted and functional to everyone. For this reason, we believe that only through a sport concept educationally based on an inclusive sense, where physical accessibility becomes practical accessibility based on equal opportunities, is possible to create real conditions for a common world.

The inclusion is intended as multidirectional "educational" process with a complex and flexible relationships system. Taking part of this system it is also the social, political and cultural interactions able to involve actively all people, without any kind of distinction, in all periods of life and able to create an open and non-discriminatory society where citizenship becomes protagonist of the process. This idea of inclusion must establish a new sports concept.

The Italian pedagogical literature has been working in this direction (de Anna 2009, Magnanini 2010; Moliterni 2013, Magnanini, Trull 2016) showing how to play sport all together, not eliminating the healthy competitive spirit. This possibility requires an inclusive design that can be built in three directions:



- 1. Transform existing sports to make them inclusive (from basketball or wheelchair basketball to baskin-integrated basketball (Magnanini 2010, for example);
- 2. Introduce the "reasonable accommodation", as reported by the UN Convention of 2006, in the ordinary sports to make them accessible and inclusive.
- 3. Create new proposals, already functional to everyone.

This study will take into consideration the Paracanoe as an example of combination between the three directions.

Paracanoe is the term used to indicate the sport of canoeing and kayaking for people with physical disabilities. Paracanoeing is exactly like regular canoeing and kayaking sport. The competition consists in an individual race where the athlete should arrive to the finish line as quick as possible and requires strength and power to accelerate the craft and to maintain a high speed. Paracanoe will debut as Paralympic Sport at Rio 2016 in 200m sprint events. For this first important appointment, there will be 6 different Paracanoe events (Figure 1), three for men and three for women, in the three different classes of functionality.

Men	Women
KL1 200m	KL1 200m
KL2 200m	KL2 200m
KL3 200m	KL3 200m

Figure 1. Paracanoe Olympic events

A disabled sport (the canoe transformation), that proves to be a privileged viewpoint to conduct our discussion on inclusive design and the possibility to open the sport to all, without that difference to which the suffix refers para. It would be enough, in fact, to introduce some "reasonable accommodations", to create, over the canoe and the paracanoa, races and competitions where athletes with and without disabilities can compete together. This is possible for example in the specialty K1 200 m. where the timing of the able-bodied are not much different from those of athletes with disabilities, in the Canoe World Championship at Milan.

In this study, through the analysis of interviews with para-canoe athletes we intend to show how normality is a condition that sport could promotes, as well as demonstrating how sport, and more specifically canoeing and kayaking, can generate a state of well-being and what are the reasons that lead an athlete to practice these sports (Magnanini, Espinosa, 2016). The study analyzed the physical and psychological benefits of canoeing, and whether or not these are linked to the benefits reported in the scientific literature (Bertini, 2005; Blauwet, 2012). Considering that sport has the possibility to improve both physical and psychological conditions for those who practice it, the goal of this investigation is to verify how paracanoe contributes to the general well-being of those who practice it. Paracanoe movement, from its first official appearance in the international arena in 2009 up to the inclusion in the



Paralympic program of Rio 2016, has experienced a significant progress on both technical and scientific areas. Numerous scientific researches (Tweedy et al, 2014; Webborn et al, 2012; Hudson et al, 2014) has a critical role due to improve the training methods, physical preparation, classification systems and regulations. On the other, research has not focused on the psychological state of the athletes, which not only affects to the race performance, but could also be an effective instrument of inclusion and integration.

Materials and Method¹

The study was carried out using a questionnaire created according to the guidelines from scientific literature (Thomas et al, 2012), and administered by a face-to-face interview. The questionnaire was structured in two parts: the first part focused on the athletes characteristics and the second part focused on the coach/technician that lead the athlete. The first part of the questionnaire, divided into three sections, contained items about general information, about disability condition and about sports activity and its relations with the perception of the psychophysical condition. In the second part of the questionnaire the coach/technician was asked to give a feedback on each athlete's characteristics, in order to obtain objective information and check the accuracy of the athlete's answers. The questionnaire contained a total of 13 items, excluding the section devoted to personal information, with a combination of essay and multiple-choice questions. The questionnaire was administered during the Italian National paracanoe meeting, at the federal center of Castel Gandolfo, Rome, that took place on February 21 through February 28, 2016. Data was collected in two separate days and, thanks to the availability of Federation and technical director, it has been possible to monitor the athletes during all their activities. This circumstance has also allowed to establish a climate of confidence and increase the level of interaction with the athletes, which proved to be decisive for the quality of the interviews and the subsequent analysis of the data. Data was collected through questionnaires, but then has been inserted into an electronic spreadsheet to simplify the subsequent analysis. At the same time, all interviewed athletes were classified and numbered (A1, A2, A3, etc.), in order to facilitate the identification of the questionnaire responses. Subsequently, a descriptive analysis of essay and multiple-choice questions was performed showing the results through charts and tables. Responses from essay questions were categorized and for each of them it was calculated the distribution of frequencies in the administered questionnaires (Thomas et al, 2012). Identify a number of content categories has allowed us to better recognize the variables that are at the basis of the purpose of this investigation.

The Study Population

The study subjects were elite athletes of the National Italian Paracanoe team. The group was composed by 9 athletes with motor disabilities (Table 1), including 7 males and 2 females, coming from the North, South and Central Italy. Subject's age was between 20 and 46 years, with an average age of 32.1 years (SD \pm 10.6). Eight of the nine subjects interviewed have competed at international level, participating in several World and European championships. The sport experience was between 1 and 20 years, with an average of 5 years of sports experience. The daily training duration ranged from 1.5 to 6 hours, with an average of 3.5

¹ We most especially want to thank Francesco Sirimarco, Italian National Paracanoe Coach, which helped to provide questionnaires and interviews.



hours. Three of the nine athletes interviewed are already qualified for the Paralympic Games of Rio 2016. The quality and reliability of the reference sample, more than the number of the subjects, is derived precisely from the high profile of the athletes interviewed.

Table 1. Kind of disability

Spinal-cord injury	4 cases	45%
Amputation	2 cases	22%
Poliomyelitis	1 case	11%
Osteogenesis	1 case	11%
Spina bifida	1 case	11%
Total	9 cases	100%

Data Analysis

From data collected, the 78% of the interviewed athletes has an acquired disability, while 22% has a congenital disability. Athletes with acquired disability may encounter more difficulty to overcome obstacles that result from the trauma, while in the case of athletes with congenital disabilities the same processes could be easier, because such obstacles and deficits are known since birth. This may be important when relating to the athlete or when certain exercises are proposed to the athletes. With regard to the causes of disability, the data collected show that for 45% of the interviewed athletes, it comes from traumas, for 33% it was due to infections and for the last 22% it is congenital. Data collected show also that athletes, excluding the 2 cases with congenital disabilities, have been living in a condition of disability for a period between 3 and 37 years, with an average of 15 years (SD $\pm 12,2$). Data also reveal that 78% of interviewed athletes uses aids, while 22% does not require aids for walking.

Data collected by interviews show that 4 of the 9 athletes (45%) are dedicating full-time to canoeing, in a professional manner. This is also in line with the number of hours of daily practice. In fact, those who devote themselves full time to the practice of canoe train on average 2 more hours daily respect to the others. Collected data show that athletes train between 1.5 and 6 hours per day, with an average of 3.5 hours (SD $\pm 1,5$). The years of sports practice of the respondents was found to be between 1 and 20 years, with an average of 5.8 years (SD ± 6.0). The 90% of the interviewed athletes has participated in international events as European and world championships, also obtaining excellent results. 3 of the 9 athletes (A2, A5, A9) are already qualified for the 2016 Paralympics in Rio de Janeiro, demonstrating the excellent work done by coaches and technicians. Five of the interviewed athletes (A1, A3, A5, A6, A9) have stated that they practiced sport prior to the onset of disability. Practiced sports were: football, basketball, swimming, motocross, gymnastics and dance, all practiced at amateur level. With regard to how athletes got into canoeing, 46% stated that it happened thanks to the friends and acquaintances, 27% began thanks to the proximity to a sports club, 18% started through a rehabilitation center and 9% had occasionally canoed before becoming



disabled. This data point may be significant for who wants to undertake actions to raise awareness and set up programs aimed at the promotion of paracanoe in rehabilitation centers, school, sport centers and other structures. For a person with disability, the difficulties to undertake a sport activity has decreased over time, and more and more frequently are precisely the doctors or physiotherapists who take care of the athletes after the trauma to recommend and encourage them to practice sport (Broglia, 2012). However, from the results of this study paracanoe is still not one of the activities on the top list of recommended sports for people with disability. It is already well known that the practicing sport has a positive impact on both the psychophysical state and the quality of life of those who practice it (Nocera, 2000). In this regard, the totality of the athletes interviewed (100%) stated that practicing the paracanoe found positive effects on their psychophysical well-being and it had very beneficial effects on their general life condition. More specifically, 28% of interviewed athletes stated that they get substantial improvements in motor functions, in particular of the trunk musculature (11%), the 22% stated to perceive a state of general well-being, while 17% perceives this well-being at emotional level. These results indicate that sport, and in this case canoeing, has a considerable influence on the psychophysical health condition. With regard to the link between canoeing and quality of life, all athletes (100%) have confirmed that canoeing has influenced and continues to positively influence their quality of life, of everyday activities and relations with the outside environment. 44% of respondents stated that the canoe "allows you to feel more normal" (A9), improving the image of themselves and making it more pleasant. Another athlete (A6) stated that "it does not seem you need a wheelchair when practice canoe". From these data and statements it emerges that canoeing has a significant positive effect on the representation that the person with disability has of his/her own image, consequently improving the perception of their own body, their mood, the interpersonal relations and also their self-esteem. Canoeing, under the purely technical profile, hides almost all the considerable differences that exist between disabled and able-body athletes. If you consider in fact the attitude and the posture of the athlete inside the canoe, it can be understood how the athletes can easily "camouflage" their deficits and obtain a representation of themselves very close to "normal". Although such condition is somehow consolatory and objectively not stable, confined only to the time on the canoe, it is precisely this aspect that provides canoeing a strong inclusive connotation for the person/athlete. This explains how the processes of inclusion and integration can be strongly enhanced in canoeing. The remaining 56% of athletes has stated that canoeing helps them in the process of socialization. Two important variables emerged from the answers of multiple athletes (A2, A3, A4, A8): among 56% of the athletes who declared the importance of canoeing in the processes of socialization, 67% reported canoeing as a means of comparison, from a sport point of view as well as human, enabling them to make new life experiences, discover their limits and their ability to compete on equal terms with other people, ultimately increasing the levels of self-esteem and autonomy; the other 33%, instead, stressed the influence of canoeing in group dynamics, highlighting the importance of being part of a group, improving the way they project themselves in the society and interact with other people, eliminating also the distinctions between disabled athletes and able-bodied athletes. These data reinforce the idea that canoeing, but more generally any form of physical activity or sport, is an excellent tool for inclusion, capable of helping Sports Science and Special Pedagogy in designing new perspectives and scenarios for inclusion (Moliterni, 2013), and potentially formulate the hypothesis that in future disabled athletes and able-body athletes can compete together.



Conclusion

The survey conducted show up how sport, in this case the paracanoe, could help to make people with disabilities feel normal. It is important to clarify that is not the sport that help disability people to be normal. If we understand disability as a state of health (UN, 2006), disability is not any more linked to no-normal person. Sport, in this case, act as an instrument able to show the capacities and abilities of each one, as the *educere* latin term meaning, and when this happens disability state disappears.

We retain important, to get an inclusive society, to propose more and more activities where disability people could take part. In this way, as demonstrate the survey, the proximity to the sport place will help to increase the number of disability people who practice a sport. In this way, we think that as the 56% of the athletes said, sport activities should be practiced in an inclusive context, where people with and without disabilities could practice together. In fact, as athletes reported in the research, they usually practice different sports, not only one. Higher sport activities options, in an inclusive context, will help to increase the self-esteem and autonomy levels (Magnanini, Espinosa, 2015), as reported in the survey.

Finally, this research is important to show how inclusive sport activities are possible. We intend there are sports that need some “reasonable accommodation” changes in order to make it easily accessible to all. Canoe sport is an example. In this way, some para-canoe activities could be integrated in the canoe organizations.

Note: Both authors developed the text jointly, specifically: paragraphs 1, 4 & 5 are written by Angela Magnanini; 2, 3 & 5 by Pau Espinosa Trull.

REFERENCES

- Arrigoni C. (2012). *Paralimpici. Lo sport per disabili*. Milano: Hoepli.
- Beacon A. (2012). *International Diplomacy and the Olympic movement: the new mediators*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bertini, L. (2005). *Attività Sportive Adattate*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Blauwet C., MD, Stuart E. Willick, MD. (2012). The Paralympic Movement: Using Sports to Promote Health, Disability Rights, and Social Integration for Athletes With Disabilities, *The American Academy of Physical Medicine and Rehabilitation*, 4-11.
- BrogliA, A. (2012). *Strumenti aziendali e leve strategiche per la promozione delle attività sportive a servizio della disabilità*, Torino: Giappichelli.
- DePauw, K., Gavron, S. (2005). Disability Sport. *Human Kinetics*, 2005
- de Anna, L. (2009). *Processi Formativi e Percorsi di Integrazione nelle Scienze Motorie. Ricerca, Teorie e Prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Di Nocera, M.(2000). Handicap, sport e qualità della vita. *Psicologia della salute*, 2.
- Hudson D.A, Crossley H.C, Taunton D.J, Blake, J.I.R; (2014) Race-time prediction for the Va'a Paralympic sprint canoe. *Conference of the International Sports Engineering Association*.



- Magnanini, A. (2010). Uno Sport per Tutti: Fondamenti Teorici, in Bodini, A. Capellini, F. Magnanini, A. *Baskin...uno Sport per Tutti. Fondamenti Teorici e Progettuali*. Milano: Franco Angeli.
- Magnanini, A., Espinosa, P. (2015). Sport for All: Italian Model. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(2), 113-127.
- Magnanini, A., Espinosa, P. (2016). Integrated Sport: From Theory to Practice. *Journal of Sports Science*, 4, 80-92.
- Michellini L.(1991). *Handicap e sport – medicina sportiva per atleti disabili*. Roma: Società editrice universo.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze motorie*. Roma: Armando Editore.
- Thomas, J.R, Nelson ,J.K., Silverman, S.S. (2012). *Metodologia della ricerca per le scienze motorie e sportive*. Perugia: Calzetti Mariucci.
- Tweedy, S., Beckman, E., Connick, M. (2014). Paralympic Classification: Conceptual Basis, Current Methods, and Research Update. *The American Academy of Physical Medicine and Rehabilitation*, Vol. 6.
- Webborn, N., Van de Vliet, P. (2012). Paralympic medicine. *Sports and Exercise Medicine*, Vol. 380.



Field : Education Technology

Type : Research Article

Received: 04.03.2016 - *Accepted*: 07.05.2016

The Integration of ICT into Project-Based Approach to Enhance Early Literacy¹

Teodora Dimitrova VALOVA

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo, College of Education – Pleven,
BULGARIA

Abstract

The report presents the main theoretical basis of the concept use of Information Society Technology (IST) at project-based approach to enhance early literacy. We have aimed at identifying some practical solutions to connect the digital tools and online instruments in the pedagogical interaction towards development of communicative competence in the pre-school groups. The aims of this study were: a) to compare the function and notion loading of the speech texts of the experimental and control groups before and after applying the didactic model based on the online Project-based learning; b) to examine whatever the online PBL suggested in the eTwinning educational portal stimulates child to create different types of texts in the frame of the communicative situation. The findings of the study show that at the percentage of texts, containing the main characteristics of a good quality text such as connectivity, organization, idiomatic, terminology-rich and meaningful connections, has significantly increased. This suggests that targeting to use online project-based approach pupils start to implement technology in meaningful ways.

Keywords: Online project-based approach, interactive learning, early literacy competence, e-learning

¹ This article was presented in the 5th International Science, Culture and Sport Conference, which was held in Kazakhstan from 13th to the 15th of April, 2016.



Introduction

In the last decade the spread of digital instruments in education has turned into a markedly dynamic process. Most nursery teachers today make use of different digital tools in their teaching practice. This happens repeatedly with situation planning and for administrative purposes, test preparation, work lists and presentations, communication with colleagues and parents on e-mail. Thus the use of ICT tools is becoming an increasingly important means of streamlining and improving pedagogical communication. However, in the area of ICT tools there is much greater potential than simply increasing the effectiveness of nursery school education. Their growing usage affords new opportunities for communication, cooperation, creation, exploration, presentation, etc. They can also act as a powerful instrument towards supporting teachers' efforts to develop 21st century modern skills from early childhood.

In times of global changes when we receive loads of digital data and images on daily basis, what is growingly considered as fundamental is the ability to find, filter, grasp, analyse and interpret the increasing flood of information. With the emergence and consolidation of the new technologies, it is only a matter of a few minutes to access necessary data which sometimes can lead to superficiality and lack of analytical skills. In this sense A. Vassiliou thesis that we 'are living a paradox: while reading and writing are more important and relevant than ever before in the context of our digitised world, our literacy skills are not keeping up' determines that being illiterate makes it hard for a person to get a job and increases the risk of poverty and social exclusion (A. Vassiliou, 2012).

With the growing usage of Web 2.0 tools in the process of nursery school education, according to C. Durrant and B. Green 'the issue of 'new', 'emergent', 'changing', and 'different' literacies has increasingly become a major agenda item for literacy educators'. There are particular challenges for literacy in this new agenda, which contest traditional concepts of print and their preoccupation with reading and writing texts (C. Durrant, B. Green, 2000: 89-108).

This study builds on recent Bulgarian work on the integration of online projects in education for early literacy and represents an example how to deal with challenges for literacy in this new agenda.

Debate on ICT Use in Early Childhood Education

We still have not reached consensus on the topic of ICT use with 4-5-year-old children. Some authors define ICT as posing a threat to children's education and development arguing that ICT use leads to lack of exercise, isolated lives, poor concentration, impaired language development, etc. (C. Cordes, E. Miller, 2000). From a psychological standpoint C. Cordes and E. Miller argued that research findings across many scientific disciplines strongly suggests that later intellectual development is rooted in rich childhood experiences that combine healthy emotional relationships, physical engagement with the real world, and the exercise of imagination in self-generated play and in the arts. Intense use of computers can distract children and adults from these essential experiences (C. Cordes, E. Miller, 2000).

Currently, other authors have been promoting the use of technology as a highly effective tool for learning (R. Bolstad, 2004; M. Hatzigianni, K. Margetts, 2012: 3-20). They point to a growing body of evidence which underlines the positive effects of ICT in early childhood. According to M. Hatzigianni and K. Margetts ICT 'presents a new space for exploration and



discovery to young children, offers challenging activities and responds to children's curiosity' (M. Hatzigianni, K. Margetts, 2012: 5). R. Bolstad indicates that ICT already has an effect on the people and environments surrounding young children's learning and, as such, that these technologies offer new opportunities to strengthen many aspects of early childhood education practice (e.g. it can stimulate creativity and play, cognitive development, social interaction, etc.) (R. Bolstad, 2004).

Despite of the research results stated above, the very application of ICT in Bulgarian language learning at nursery school doesn't automatically turn it into a new method of teaching or implementing modern learning practices. The aim of establishing ICT as an instrument helping teachers to develop the children's urge to communicate with books, requires careful consideration of the way, time and place to use them. The first step on the way to elaborating one's own ICT use is to perceive the opportunities it provides and then decide on the ways to apply them.

Such type of activity is project-based and put in practice in the Web space of educational portals. Project-Based Learning (PBL) is a form of pedagogy based on the learning-by-doing approach: pupils gain knowledge of the core curriculum applying it to solve real-world problems in an authentic context. PBL is preschoolers-focused and emphasizes multidisciplinary collaborative activities where 21st century skills can be incorporated.

However, this does not mean that preschoolers do not have experiences with ICT. J. Teuwens indicates that preschoolers often have their first encounters with the internet at home (J. Teuwens, 2011). In the Netherlands, S. McKenney and J. Voogt conclude that playing games is the computer activity young children most frequently do, both at home and at school (S. McKenney, J. Voogt, 2010: 656-664). In a study in the UK parents report that 53% of children aged zero to six uses a computer at home on a daily basis (J. Marsh, G. Brookss, J. Hughes, L. Ritchie, S. Roberts, K. Wright, 2005). As S. McKenney and J. Voogt stated: 'There is little dispute that today, children are using ICT even before they know how to read and write'. Surprisingly, there is currently not much information available on the actual use of ICT in early childhood education. Existing publications typically concentrate on the possibilities and dangers of ICT for preschoolers (R. Bolstad, 2004; D. H. Clements, J. Sarama, 2003: 7-69; C. Cordes, E. Miller, 2000; L. Plowman and C. Stephen, 2003: 149-164; I. Siraj-Blatchford, J. Siraj-Blatchford, 2005, J. Van Scoter, D. Ellis, J. Railsback, 2001; N. J. Yelland. 2005), and rarely present empirical research data. ICT usage at the nursery school has given rise to a substantial interest among research scholars such as L. Plowman and C. Stephen's study (L. Plowman, C. Stephen, 2005: 145-157), A. Campbell and J. Scotellaro (A. Campbell and J. Scotellaro, 2009: 11-18). What teachers think about the use and the place of ICT in preschools, the extent to which they already use ICT, and the factors which are related to this use, are rarely examined.

The careful analysis of the authors cited above gives us a good reason to conclude that, as early as nursery school age, children have already developed skills for using a wide variety of digital instruments and technologies in different situations. More and more children nowadays have no difficulties whatsoever when using web browsers, search engines, SMS, Skype, MP3 players and online games. Their contact with the media and modern means of communication outside the nursery school often combines different web instruments for the purpose of obtaining various type and content information. Most often these could be sounds including music, written and spoken words, pictures and animations. All these means of communication enable children to focus their attention on a majority of sources which both influence them



and also represent parts of the wide online information spectrum: the visual (graphic), the auditory (sounds), the mimic (movements), the spatial (location) and the linguistic (written texts). Given that young children are more and more engaged with digital technologies and digital practices at home the opportunities afforded by these early digital experiences need to be further explored and accommodated within the classroom curriculum. In contrast to lots of previous generations whose information texts were either read or written on paper, the 21st century children have access to a variety of digital information channels. The importance to strike a balance between the language knowledge, reading and writing long before starting school is connected with children's involvement in activity formats of online PBL as a means of studying while exploring and creating products which allow them to solve problems by taking their own decisions. What follows from this is the conclusion that the ICT skills children have should be considered as an opportunity to use digital instruments in the process of the pedagogical interaction.

The use (in the stage of literacy preparation) of interdisciplinary approach with integrated ICT instruments in it, which are topical in the social educational platforms, has its advantages. They can be found on the three priority levels of using information and communication technologies in Bulgarian education:

1. National level – Strategy of ICT usage in Bulgarian education.
2. Regional level – (within the European Union) – e-plan for action.
3. Global level – Strategic UNESCO document: Programme for the ICT usage in education.

The following theses concerning early literacy stimulation through the use of digital instruments are considered basic and claim that:

- Early literacy development is connected with a process of constant intellectual growth which starts in the early years of life.
- Early literacy is formed in real life situations by means of positive interactions with materials and resources (connected with literacy as a complex phenomenon) and as a result of communication with people around.
- Speech and, on a later stage, reading and writing, are developed simultaneously and are closely connected.

The summary of some of the main priorities in pre-school education on national, European and world levels (integration of information and communication instruments, change of teaching-learning paradigm, etc.) substantiates the goals pursued by using the chosen method, namely: to integrate projects developed in an online educational platform in the process of Bulgarian language and literature teaching at nursery school thus promoting the development of language and literature competencies and ensuring their turning into sound knowledge during next educational levels.

As a result of the analysis of cited literary sources, the following conclusions should be made:

- On the problems of the main point and contents of ICT instruments usage at nursery school there exist different conceptual ideas and views.
- The ambiguity of conclusions in the cited research works determines the up-to-date character of the present study.



- Basing our argument on the study of speech development in its ontogenetic aspect, it is necessary to give an account on the interconnection between project work and improvement of the communicative speech function.
- The speech at the age under consideration- 4-5 years appears to be a mechanism for information designation which facilitates the transition from acting with materials and objects to acting on their designating sign- the word.
- Children are dependent on their perceptive experience due to their visual-figurative way of thinking. In this sense online PBL is up to the requirements of being a basis and medium for speech origination and improvement.

The up-to-date character and importance of the problem of online based projects' influence on the early literacy development with 4-5 year-old children related to gaining knowledge of language as a means of communication, i.e. as unity of language and speech, is predetermined by:

First, the necessity for an adequate, in view of its communicative purpose, speech's development of children at the age under consideration.

Second, the unexplored opportunities of online project-based teaching for exerting influence on speech development in view of improving its communicative purpose.

The stated reasons are united from the idea of integration of these activities in order to search for opportunities to influence the online-based teaching in two directions- except the one which is innate, specific (meaning acquiring and development of practical and digital skills), also the influence on speech development as a premise for increasing the level of literacy and the development of key predictive skills and abilities as: Comprehension, Phonological Awareness, Alphabetic Principle, Concepts about Print. Hence, the overall goal of this explorative study is to get a clearer picture of ICT use in early childhood literacy education.

Methods

Participants

One hundred and thirty two children took part in the study. There were: Seventy eight 4-year old and fifty four 5-year old children. All of them were attended at the kindergarten 'Yunsko Vastanie', a basic practical center to the Pedagogical College in Pleven, Bulgaria. The kindergarten is an institution with local, regional and national importance of a major center for the practical training of students and professional bachelors of Pedagogical College Pleven, a structural unit to Veliko Tarnovo University 'St. St. Cyril and St. Methodius'.

In the light of modern research and methodological ideas, the aim of the present study is clearly outlined: to explore the opportunities of online PBL, to trace out the possibilities of its use as extralinguistic environment for early literacy development.

In doing the research we stick to the following *hypothesis*: If the elaborated didactical model is used for putting into practice of online project-based activity as an extra-linguistic environment, then the created different types of texts have in a greater degree the features of the high quality text, adequate to the provoked communication situation.

The object of research is speech development with 4-5 year-old under the conditions of online PBL suggested in the eTwinning educational portal.



The subject of research are the contents and organisation of the educational process aimed at forming communicative skills with 4-5 year-olds for creating different types of texts under the influence of online PBL.

According to the formulated hypothesis and goal, the research is expected to find solution to the following tasks:

- To study the pedagogical, methodological and psychological literature and to determine which problems are investigated and experimented.
- To study the level of intellectual development of 4-5 year-old children as a starting point in view of the next pedagogical impacts.
- To work out an experimental version integrating online PBL within early literacy development activities.
- To examine the effectiveness of the teaching model under investigation which uses PBL as extralinguistic environment for creating different types of texts.
- To analyse the results from the teaching experiment and to make conclusions on the effectiveness of the experimental version of teaching.

Methods of research

- Theoretical analysis of pedagogical, methodological and psychological literature.
- Online PBL analysis.
- Didactic experiment.
- Mathematical-statistic methods.

The elaborated educational tools include:

- Tasks for matching letters with pictures of things and objects starting with the same sound as the one studied without any advance online PBL.
- Tasks for creations of texts with different communicative aim without advance online PBL.
- Experimental teaching version- tasks for materializing a previously set topic by using online PBL; tasks for matching letters with pictures of things and objects starting with the same sound as the one studied after project work; tasks for text producing after PBL accomplishment.

A system of criteria and their respective indices to render an account of experiment results.

I criteria - Internal organization of speech products

- Indices: Functional-semantic load:
- Number of descriptive-fragmentary speech products;
- Number of fragmentary-narrative speech products;
- Number of descriptive speech products;
- Number of narrative speech products.

Type of connection between text constructing sentences:



- Narrative texts:
 - Linear;
 - Mixed.
- Descriptive texts:
 - Linear;
 - Mixed.

II criteria – Composition of speech products

Indices: Structural text parts

III criteria – Lexical level of speech products

Indices: Presence of lexical components related to different text types.

The Methodology

In view of the problems considered in the article, the findings related to the first criteria research will be presented: Internal organization of speech products and indices: Functional-semantic load; Type of connection between text structuring sentences.

Procedure

Methodological version of training aimed at the development of key predictive skills and abilities of early literacy uses as a base an extra-linguistic environment of project activities. The model involves four levels:

- 1. Exploring:** Children apply their knowledge in practical terms with 3D materials.
- 2. Guide for research:** Creating a new product near relevant problem situations (resolvable through project activities).
- 3. Inventions:** Children apply what they have learned in solving problems in a context of constructing or making their own idea of project theme (transfer between practical activities to oral activity).
- 4. Practicing:** Mastering of specific capabilities about used materials and activities and each child orally explains the personal ideas in the frame of the communicative situation. (Scheme 1).

Results

The presented results are related to the Ist criteria: Internal organization of speech products and indices: Functional-semantic load and Type of connection between text constructing sentences.

Table 1 presents the data related to functional-semantic load of text, obtained by research of the experimental and control groups:

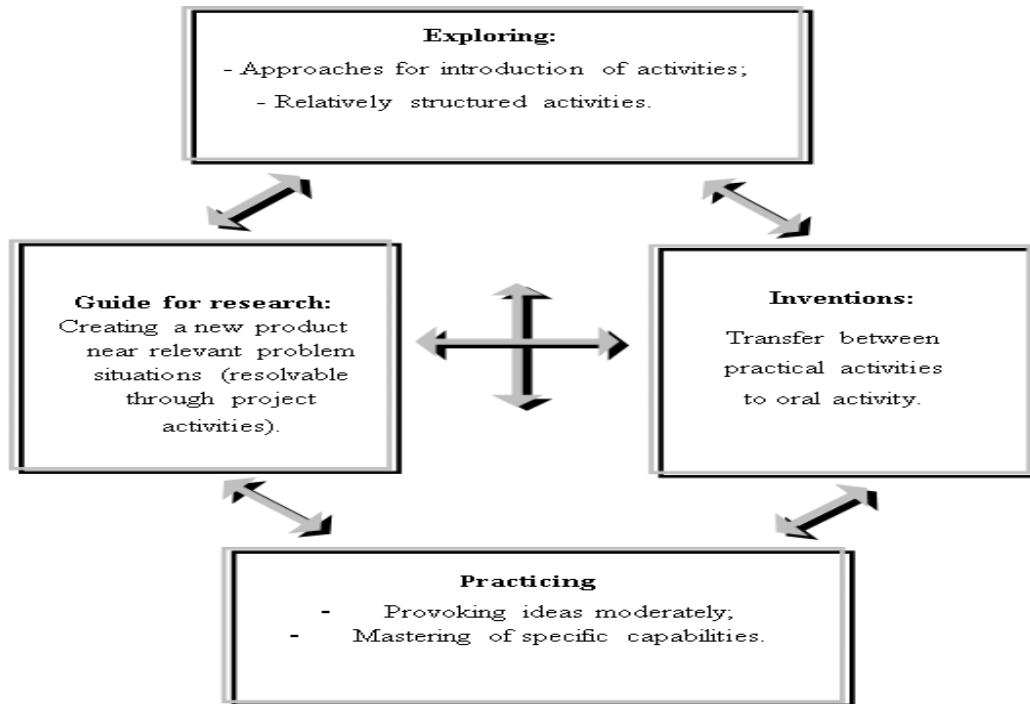


Table 1. Comparative analysis of function and notion loading of the text¹

Function and notion loading	4 y. Ig in.	4 y. Ig out.	5 y. Ig in.	5y. Ig out	4 y. Ung out.	5 y. Ung out.
Number of descriptive-fragmentary speech products	34,6%	16,6%	15,8%	10,2%	19,9%	14,9%
Number of descriptive-narrative speech products	24,3%	19,9%	18,2%	9,4%	18,7%	17,2%
Number of descriptive speech products	22,8%	29,2%	28,7%	38,6%	27,7%	29,6%
Number of narrative speech products	18,3%	34,3%	32,8%	42,6%	32,2%	36,3%

From Table 1 it becomes clear that the number of the descriptive and fragmentary speech products in the experimental group of the 4-year-old children decreases from 34,6% to 16,6%. In the experimental group of the 5-year-old children, regarding the same indicator, there is a change from 15,8% to 10,2%. The results show a considerable increase of the

Scheme 1



¹Note. Key to abbreviations:
Ig in. – Instructed group incoming level
Ig out. – Instructed group outgoing level
Ung out. – Uninstructed group outgoing level



percentage of the texts ‘description’ and ‘narration’, in which there are the main features of the high quality text. The relevant linear relation of sentences respects the sequence, determined by the communication interaction during the project activity concerning the 3D materials. In the experimental group there is a considerable decrease of the number of the descriptive and the fragmentary speech products.

In the control group of the 4-year-old children there is a decrease at 19,90% in condition of equal baseline levels. The change in the control group of the 5-year-old children is insignificant. There is just a slight decrease of the number of the descriptive and the fragmentary speech products, as from 15,8%, the result at the end of the year is 14,9% in condition of equal baseline levels. The summarized experimental data by the end of the teaching experiment show a considerable increase of percentage of texts (descriptive, narrative text types) which have the main features of a quality text (exposition, statement, summary). The results of the diagnostics in the input criteria before, during and after the learning experiment are graphically represented in Diagram 1 and Diagram 2.

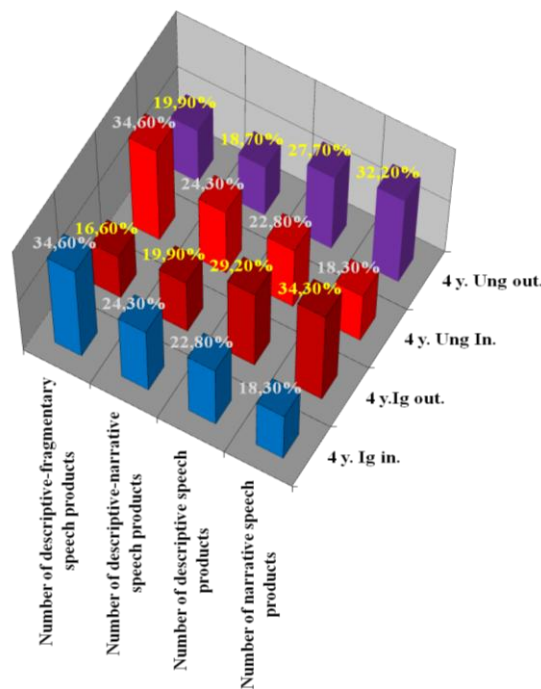


Diagram 1. Comparative analysis of function and notion loading of the texts of 4-year old children (Ig in.; Ig out.; Ung out.)

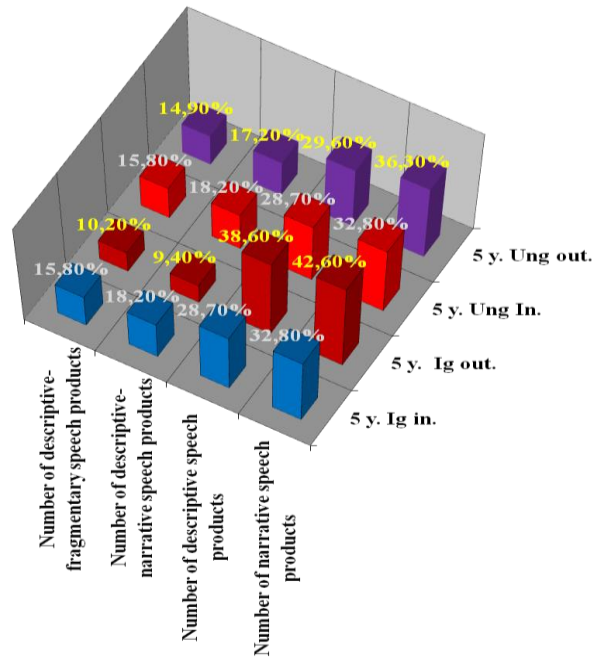


Diagram 2. Comparative analysis of function and notion loading of the texts of 5-year old children (Ig in.; Ig out.; Ung out.)

Diagram 1 presents the distribution of coherence feature (as an ability to make internal logical connections) by groups for incoming and outgoing levels during the teaching experiment and during the second experiment. Diagram 2 presents function and notion loading of the texts of 4-year old children.

The products of speech activity which are being examined show presence of their own summarized construction plan (individual style, intertwining personal social experience and project work influence). This summarized construction plan can be found in the global, hierarchical order of the texts. Single sentences are consistent and logically connected. The common subject of project and speech activities creates the logical connectivity of the texts. Realized by means of the combination of formal signs and subordinate to strictly defined rules, the constructed texts reflect the subject activity and are strongly correlated with the given denotate (object), which fills them up with a particular meaning.

The completed observation of the means towards achieving connectivity (conjunctions, pronouns etc.) characterise the examined speech products for their connectivity indicator but also correlate with the grammar indicator.

In view of the type of connection between the separate text constructing units of the products of children's creativity there can be recognized unities (texts) on a level above the one of a sentence with chain and parallel connection, or the combination of both which is often the case. This conclusion is confirmed by empirical data presented in a summarised way by means of the data in Table 2.



Table 2. Correlation between types of connection of separate text-constructing units

Type of connection between the text-constructing sentences	4 y. Ig in.	4 y. Ig out.	5 y. Ig in.	5y. Ig out.	4 y. Ung out.	5y. Ung out.
Narrative						
- Lineal	22,4%	34,2%	33,8%	32,6%	25,8%	26,5%
- Mixed	77,6%	65,8%	63,2%	67,4%	68,2%	73,5%
Description						
- Lineal	24,5%	39,7%	38,6%	38,3%	27,4%	30,4%
- Mixed	75,5%	60,3%	58,8%	61,7%	68,2%	70,6%

The presented in Table 2 differences in reference to the type of relation between the sentences in the texts show an increase in the number of linear relations from 22,4% to 34,2% in the experimental group of the 4-year-old children. The results of the research of the mixed type relations marks a tendency of decreasing the number: from 77,6% at the beginning of the experiment to 65,8% at the end of it. In the experimental group of the 5-year-old children the differences are not so significant. In the control group of the 4-year-old children there is a decrease of 0,7% of the number of linear relations in condition of equal baseline levels. The change in the control group of the 5-year-old children is insignificant also. There is a decrease in the number of the mixed relations within 2,4%.

The results in respect to the type relations between the different units constructing the text into the speech products of children before and after the project activity, give grounds for the conclusion that in the verbal unities of descriptive and narrative character there is a prevalence of the chain relations. Graphically the data is visualized in Diagram 3 and Diagram 4.

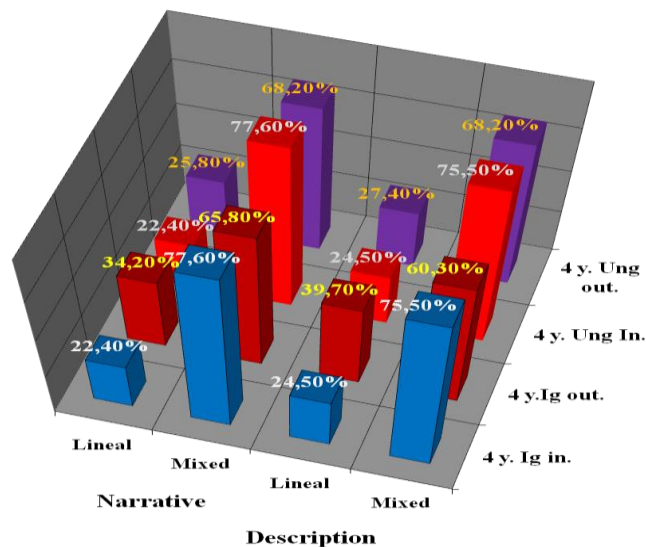


Diagram 3. Correlation between types of connection of separate text-constructing units of 4-year old children (Ig in.; Ig out.; Ung out.)

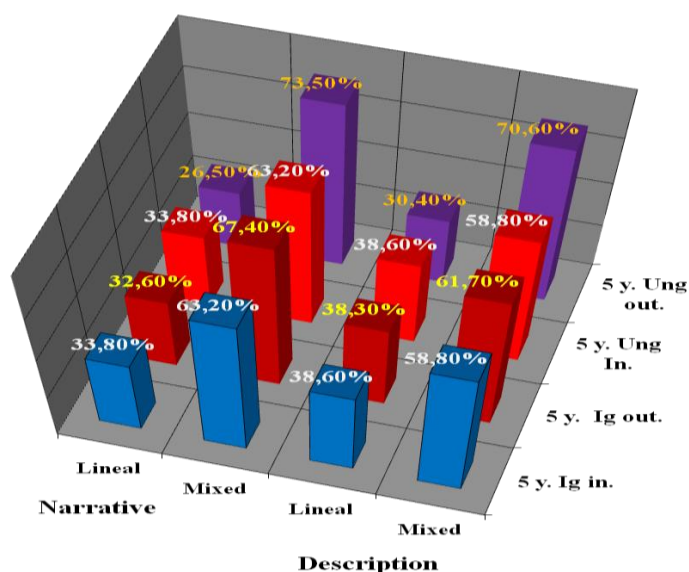


Diagram 4. Correlation between types of connection of separate text-constructing units of 5-year old children (Ig in.; Ig out.; Ung out.)

Observation over the type of connection between text constructing units show that within the text unities of descriptive and narrative character there predominate the chain connections. Each subsequent sentence evolves from the previous one and the topic is consistently elaborated. While the texts lacking the preliminary support of practical activity are deficient in consistency of topic elaboration, those created after some project activity show chain topic development. That conclusion is confirmed by the empirical data represented in Table 2.

Discussion

The present study examined the current context of ICT tools usage in pre-school age with a focus on early literacy. The theoretical analysis showed that recent years the exponential spread of ICT changed the educational paradigm 'teaching-learning' in a way that studying is no longer solely connected with its formal aspect. That has given to T. Valova good reason to conclude that 'literacy is considered necessary in every aspect of life – while playing, learning or working whether these happen in an office, on a construction site, outdoor or in a classroom'. In this way the quality of the educational process and the learning motivation is increased while at the same time the children at the age under observation extend their knowledge even further. The author also implies that working out projects in an online educational platform puts into effect a new way of pedagogical communication. It encourages the early interest in alphabet and books and stimulates the development of early literacy and digital skills (T. Valova, 2013: 669 – 683).

It is important to notice that there are different standpoints related with integration of ICT tools into the process of early literacy. Referring to H. Janice, C. Osborn, S. Sánchez, and E. Thorp's thesis that 'early literacy is what children know about communication, language, verbal and non-verbal, reading and writing before they can actually read and write' (H. Janice,



C. Osborn, S. Sánchez, E. Thorp, 2007), we are to conclude that ‘in the age of digital society when loads of digital information and images sweep over young people on a daily basis, children's ability to filter out, make sense of, analyse and interpret the growing flood of information, to differentiate facts from their attitude to them and have well-developed skills for logical thinking, are considered even more important’ (T. Valova, 2013). In this point of view we should mention that early or emergent literacy refers to what children know about communication, language (verbal and nonverbal), reading and writing before they can actually read and write. It encompasses all the experiences children have had with conversation, stories (oral and written), books and print (R. Parlakian, 2003).

The research work of L. Plowman and C. Stephen reviews the international research evidence on the ways in which information and communication technologies (ICT) are used in both formal and informal pre-school settings. The review addresses the debate over the value and desirability of young children using computers and computational toys; the relationship of these technologies to a media environment which encompasses television, video, books and magazines; the literacy involved in using these media; and interface design and interactivity (L. Plowman, C. Stephen, 2003: 149–164).

There is considerable evidence that young children (aged from 0 to 6) are immersed in a digital world from their birth. For example, surveys conducted in the U.K. revealed that young children were active users of digital technologies engaging in a range of multimodal experiences (J. Marsh, 2005). However, recent research has highlighted a dissonance between technology usage at home and at school and indeed a general under-utilisation of digital technologies in early years classrooms (C. Aubrey, S. Dahl, 2008). The findings of C. Lankshear and M. Knobel are very similar (C. Lankshear, M. Knobel, 2010). C. Burnett considers that ‘there is a need for more extensive exploratory research in this field, which considers how digital practices within educational settings relate to other dimensions of children’s literacy learning, in order to better understand how new technologies are and could be contributing to children’s literacy within educational settings’ (C. Burnett, 2010: 247-270).

For the purposes of the study the extra linguistic environment is the online Project-based learning. It provides an ideal pedagogical approach for implementing learning activities that are cross-curricular and pupil-centered. It uses projects to facilitate pupil-inquiry and group learning about a complex issue or problem with the teacher acting as a facilitator. In the context of online PBL, pupils are expected to use technology in meaningful ways to help them investigate, collaborate, analyze, synthesize and present their learning. While a plethora of technology tools can be used to support PBL, such as for example course management and learning management software (e.g. Interactive Whiteboard), web page authoring software (e.g. Dreamweaver), multimedia software (e.g. Authorware), and instant messengers for synchronous communication (e.g. MSN Instant Messenger). There are several reasons why PBL might be an effective pedagogical approach for students with special needs. These reasons relate to three characteristics of PBL: it is experiential, involves cooperative learning, and occurs within a meaningful authentic context. All those characteristics are related with Cross-curricular approach. This learning uses knowledge from different disciplines or subject matters to explore an issue or solve a problem that is relevant to students' real life. It is learning that seeks to develop awareness and understanding of the connection and differences among subject-matter areas and disciplines in terms of the content they include as well as their particular ways of working and thinking. Proponents of cross-curricular learning argue that integrated curricula may help to prepare students for the challenging and multifaceted



work environment of 21st century and may facilitate the development of problem solving and critical thinking skills. Digital technologies can supplement the development of fine motor skills for handwriting. In this way teachers designing cross subject learning activities that are the bases for developing 21st century skills in classroom. It traces the modern approach towards learning: teach a person, not a subject; teach and learn how to learn, do things themselves and learn together because it doesn't matter as many children know, but what can they do.

In order to support these skills through online PBL it must be said that when children are at home they accidentally find games and exercises in the Internet which are chaotically and non-intentionally selected by their parents or other adults. In the kindergarten these products and instruments are purposefully and intentionally selected by the teacher in order the educational content and the State educational requirements to be supported. Being integrated into the pedagogical interaction, the digital instruments which are the interactive whiteboards, the use of tablets, multimedia and resources from the Internet (for example: <http://prowise.com/en/presenter/>; <http://colarapp.com/>; <http://www.socrative.com/>, etc.) give opportunities for stimulation of the interest of children to perform on their own different play activities in which they develop skills leading towards the literacy. The use of digital instruments leads to the performance of intellectual activities – words composition, examination of the letters sequence in a definite word, change of the words meaning through changing the position of the letters. On the interactive whiteboard children have the possibility to play with letters, to compose words, to make an analysis of the sounds and the syllables, to operate and model words by themselves, to change the position of letters until the composition of a new word, to model sentences thanks to the application for displacing of objects. They also invent stories inspired from the numerous pictures included into the 'library' of the interactive whiteboard. In that way children become active participants into the process of 'live' education, the new information is perceived visually, thus it is memorized and learnt in a better way. The video information is an effective educational resource due to the fact that it interacts simultaneously onto the different perceptions of child. The use of colour, graphics, sound and video give the chance for a simulation of different situations and ambiance from the surrounding world. All this the children put into their practice. She/he does not understand that makes an analysis, synthesis, but it makes it using these instruments. These processes gives to the child the opportunity to acquire those individual skills which represent a difficulty for her/him, separately from the others, practicing it and improving as necessary. In that way children can go fast through the new skills in order to reach others which they manage better. The work with the interactive whiteboard is used in situations for introducing new knowledge as well as for its consolidation. Thus the digital instruments and their functions transform into a kind of language. The particular elements of it are similar to the words and the ways of work with them are similar to the syntax. The child can create modules with pictures, sound, words, which on their side can become part of bigger, overall structure, which to resemble a tale or a story. Thus the whiteboard transforms into a sheet of paper or a pencil, but the activity which it proposes is more entertaining because it encourages the social interaction between the participants using it. Their personal qualities are in course of development because they are put into a new environment of interaction. Namely the communication is of significant importance for the improvement of the attention, the social communication and cooperation.



The interdisciplinary approach used in online project work holds out opportunities for building a flexible educational environment powered by children's needs, interests and ambitions. The successful project which integrates different cultural and educational fields can be compared to a similarly successful classroom situation for it also aims at achieving educational, instructive and skill-promoting goals. An important condition is providing topics and ideas transference. This means that project topics should not be an end in itself but similar to those in the curriculum, integrated in the educational process. In this way there is no risk of taking up the teacher's limited classroom time. What is more project work extends knowledge, skills and competences that are necessary according to State educational requirements and even adds to the obligatory standard.

Dedicated to the aim of acquiring knowledge of language and its figurativeness, a well-planned project motivates and provokes children to communicate and make sense of basic concepts and principles by integrating knowledge, skills and competences from different educational activities. In terms of didactics this could be defined as interdisciplinary integration. Building up graphic skills while illustrating the topic is an argument in maintenance of that thesis. These skills are later applicable when tracing and then writing elements of alphabet letters as well as numbers in mathematics classes at the primary school. Project work also affords opportunities for integration within a school subject by stimulating interest in perceiving and interpreting artistic masterpieces through connecting literature teaching with that aimed at developing knowledge and skills in the 'Vocabulary development' educational nucleus.

Interdisciplinary integration can be found in the transfer of skills for stating one's own position (merely as an act of communication) and its involvement in the process of communication not only as a way to exert influence but also as a speech object open to the influence of the environment. Children study literary characters in a different context and then take on different communicative roles during dramatization games. Consequently the project turns into a factor conducive to building up and specifying the contents of skills, considered necessary when children take in a specific work of art. Parallel to that goes the process of solving communicative tasks connected with: being able to communicate by means of the speech etiquette, information exchange, expressing the emotional attitude of the speech product creator and critical assessment and self-assessment of the produced texts contents. When being assigned the task to draw characters and story with the purpose of collecting them in a book, that acts as a stimulus for children to do the usual fine arts activity with increased willingness and creative test.

Another idea for making sense of the children's drawings and their purpose – they can be used as a part of 3D space situating. Making set-scene for the dramatizations and theatrical games includes activities from different educational directions – 'Technical-constructive and daily activities' and 'Game culture'. Participating in the didactic games gives the children an opportunity to assimilate their knowledge about objects, their use, colours, and quantities. All these activities stimulate and support different skills development and are aimed at accomplishing the project plan and realizing the final product – creating an illustrated book of fairy tales with texts from teachers, parents and students. Some instruments used for making e-books can be applied for visualization: www.calameo.com, <http://myebook.com>, <http://issuu.com>. What is more the book can be published and each child can receive the final joint product.



The analysis of the indicated research work gives us enough reason to conclude that project-based activities can be successfully integrated with Web 2.0 tools and digital instruments in the process of Bulgarian language and Literature teaching at nursery school aimed at developing early literacy. As a result both activities (speech and digital) are considered as the two parts of the same process. In this way together with the existing teaching model which uses traditional means- blackboards, pencils, textbooks etc., other elements of e-teaching are also used.

Conclusions

A) The results from the research and their analysis show that in the observed products of the speech activity of children there is a presence of personal generalized construction plan (i.e. – individual style in which are mixed the personal social experience and the influence of the pedagogical interference during the project activity). The global hierarchical order of texts is reflected in this generalized construction plan.

B) Realized through the combination of formal signs and respecting strict rules, the speech products reflect the models which have been created and are strongly related to the specific object (denotat) which gives them a concrete meaning.

C) The general theme of the project activities creates the theme-rheme structure, the semantic character and the global content relatedness of the produced texts. A mark of progress is the use of means as pronominal initiation and synonymization, which are typical for the mark of relatedness.

D) The conducted research proves the hypothesis: If the elaborated didactical model is used for putting into practice of online project-based activity as an extra-linguistic environment, then the created different types of texts have in a greater degree the features of the high quality text, adequate to the provoked communication situation.

Future recommendations

The study of Functional-semantic load index during the teaching experiment is expected to examine and isolate those elements of pedagogical impact which could be useful as far as correction activity is concerned. That could improve teachers' work without disturbing the common logics and didactic potential of educative units.

REFERENCES

Aubrey, C. and Dahl, S. (2008). A review of the evidence on the use of ICT in the Early Years Foundation Stage. BECTA. Retrieved

May 2015 from: http://dera.ioe.ac.uk/1631/2/becta_2008_eyfsreview_report.pdf

Bolstad, R. (2004). The role and potential of ICT in early childhood education: A review of New Zealand and international literature. Wellington: Ministry of Education.

Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3).



Campbell, A. & Scotellaro, G. (2009). Learning with technology for pre-service early childhood teachers, *Australian Journal of Early Childhood*, 34(2).

Cordes, C., & Miller, E. (2000). Fool's gold: A critical look at computers in childhood.

Retrieved June 2015 from: <http://waste.informatik.hu-berlin.de/diplom/DieGelbeKurbel/pdf/foolsgold.pdf>

Durrant, Cal; Green, Bill. (2000). Literacy and the new technologies in school education: Meeting the l(IT)eracy challenge? *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 23, No. 2.

Hatzigianni, M., and K. Margetts. (2012). 'I am very good at computers': young children's computer use and their computer self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal* 20.

Janice H. Im, Carol A. Osborn, Sylvia Y. Sánchez, and Eva K. Thorp (2015). *Cradling Literacy: Building Teachers' Skills to Nurture Early Language and Literacy From Birth to 5*. Retrieved May 2015 from: http://main.zerotothree.org/site/DocServer/first_pass_FM.pdf

Lankshear, C., Knobel, M. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, September 2010, 10.

McKenney, S. & Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4-7 year olds perceive their own use of computers. *Journal Computers in Human Behavior*, Volume 26.

Marsh, J., Brook, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. Wright, K. (2005). Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies. Sheffield, University of Sheffield. Retrieved June 2015 from: <http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf>

Pahl, K. (2005). 'Narrative spaces and multiple identities: Children's textual explorations of console games in home settings' In: J. Marsh (2005) (Ed.), *Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood*. 126-143. London: Routledge.

Parlakian, R. (2003) *Before the ABCs: Promoting School Readiness in Infants and Toddlers*. Washington, DC: ZERO TO THREE.

Plowman, L. and C. Stephen (2003) A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children: *Journal of Computer Assisted Learning*. Volume 19, Issue 2.

Plowman, L., & Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2).

Programme for the ICT usage in education. Retrieved June 2015 from: <http://www.unesco.org/education/lwf/dl/edict.pdf>

Siraj-Blatchford, I., & Siraj-Blatchford, J. (2006) *A curriculum development guide to ICT in Early Childhood Education*, Nottingham: Trentham Books with Early Education.

Teuwens, J. (2011). *Het gebruik van internet door preschoolers [The use of the internet by preschoolers]*. Unpublished Master's dissertation.



The Qingdao Declaration on Information and Communication Technologies (ICT) in education. Retrieved June 2015 from: <http://www.unesco.org/new/en/education/resources/in-focus-articles/qingdao-declaration/>

Valova, T. (2013). The online based projects in the training of Bulgarian language and literature at the primary school. *Scientific theoretical and methodological journal Pedagogy*, Issue 5.

Van Scoter, J., D. Ellis, and J. Railsback (2001). *Technology in Early Childhood Education: finding the balance.* Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.

Vassiliou, A. *High-level group issues 'wake-up call' for Member States to address literacy crisis.* Retrieved April 2015 from: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-940_en.htm?locale=FR.

Yelland, N. J. (2005) *Critical issues in early childhood.* OUP, Buckingham, UK.



ULUSLARARASI | **INTERNATIONAL**
BİLİM KÜLTÜR VE | **SCIENCE CULTURE AND**
SPOR DERNEĞİ | **SPORT ASSOCIATION**



ISCSA_UBiKS

www.iscs-a.org



www.intjces.com