

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Dergi iletişim bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin sahibi

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Posta adresi:

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2018 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Editör

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR - Fırat Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Vedat Karadeniz

Din Eğitimi

Dr. Hayati Tetik

Temel Eğitim

Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Dr. Öznur Ataş Akdemir

Türkçe Eğitimi

Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Ahmet Selçuk Akdemir

Yayın Kurulu

- Dr. Ahmet Selçuk Akdemir – Fırat Üniversitesi
- Dr. Çiler Hatipoğlu - ODTÜ
- Dr. Fatih Yavuz – Balıkesir Üniversitesi
- Dr. Georgeta Rata - Timișoara Üniversitesi
- Dr. Hüseyin Efe - Artvin Çoruh Üniversitesi
- Dr. Inna Vladimirovna Pevneva - Kemerovo Üniversitesi
- Dr. Işıl Günseli Kaçar - ODTÜ
- Dr. İlknur Pekkanlı - Uludağ Üniversitesi
- Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Dr. Mehmet Nuri Gömlüksiz - Fırat Üniversitesi
- Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Dr. Melih Karakuzu - Erciyes Üniversitesi
- Dr. Michael W. Purdy - Union Üniversitesi
- Dr. Oktay Yağız - Atatürk Üniversitesi
- Dr. Öznur Ataş Akdemir - Fırat Üniversitesi
- Dr. Parisa Yeganehpour - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
- Dr. Selami Aydın - İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Dr. Stephen Ryan - Waseda Üniversitesi
- Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Turgay Han - Ordu Üniversitesi
- Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 2, Sayı: 1, Yıl: 2018

İçindekiler	Sayfa
Editör'den.....	1

Makaleler

Ortaöğretimde Adalet Alanı olan Mesleki Eğitim Talebini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi <i>Somayyeh Radmard & Belgin Dönmez Özbaran.....</i>	1-15
Yaşam Doyumunun Yordanmasında Kendini Açma ve Sosyal Desteğin Rolü <i>Sebahat Sevgi Uygur.....</i>	16-33
Coğrafya Konularını Öğrenmede Karşılaşılan Engeller ve Aşma Yolları <i>Öznur Yazıcı.....</i>	34-53
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi <i>Meltem Gülnar & Sami Acar.....</i>	54-65
Oyun, Gelişim ve Tarihsel olarak Oyunun Eğitimdeki Yeri <i>Gamze İnan Kaya.....</i>	66-78
İlköğretim (1-5) Türkçe Kitaplarında Ortak Sorunlar ve Uygulamalı Öneriler <i>Bayram Necati Peköz.....</i>	79-91

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi ikinci sayısıyla okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Ortaöğretimde Adalet Alanı Olan Mesleki Eğitim Talebini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi

Exploration of the Factors Affecting Vocational Education Demand of Justice in Secondary Education

Somayyeh Radmard
İstanbul Aydın Üniversitesi
somayyehradmard@aydin.edu.tr

Belgin Dönmez Özbaran
İstanbul Aydın Üniversitesi
belginozbaran@hotmail.com

Alıntılama: Radmard, S. & Dönmez Özbaran, B. (2018). Ortaöğretimde adalet alanı olan mesleki eğitim talebini etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2 (1), 1-15.

Geliş tarihi:
3 Aralık 2017
Kabul tarihi:
9 Ocak 2018

Sorumlu yazar:
Somayyeh Radmard
somayyehradmard@
aydin.edu.tr

© 2018 UEAD.
Bütün hakları saklıdır.

Öz: Bu çalışmanın amacı adalet alanı olan meslek liselerinin öğrenci profillerini ve öğrencilerin bu tür okulları tercih etme nedenlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ilinde adalet alanı olan meslek liselerinde öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise Beylikdüzü, Büyükçekmece, Kadıköy, Güngören, Bakırköy ilçelerindeki adalet alanı olan meslek liselerinde öğrenim gören 490 öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin mesleki eğitim taleplerini etkileyen etkenleri ortaya koymak için beşli likert türü ölçek kullanılmıştır. Adalet alanı olan meslek liselerine talebi etkileyen etkenlerin belirlenmesinde; aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; katılımcıların adalet alanı meslek liselerini kendi bireysel tercihleri ile birlikte, anne-babanın iş ve eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyine bağlı olarak tercih ettiklerini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: *Adalet alanı olan meslek lise, eğitim talebi.*

Received:
3 December 2017
Accepted:
9 January 2018

Corresponding author:
Somayyeh Radmard
somayyehradmard@
aydin.edu.tr

© 2018 UEAD.
All rights reserved.

Abstract: The aim of this study was to determine the profiles of the students of justice vocational high school. The students studying at justice vocational high schools in İstanbul in academic year 2014-2015 have been selected as the investigated population of this survey. In this study five likert type scale was used to present the factors that affects the demand for religious high schools by permission, but some parts were shifted, the scale's validity and reliability were confirmed again for the purpose of this study. The data were first explained in terms of their frequency, percentage, mean and standard deviation then they were analyzed by adopting t-test technique. According to the findings of this study, students demand for justice vocational high school was affected by their individual choice, their parents business and educational status, income level of the family.

Keywords: *justice vocational high school, demand for education.*

1. Giriş

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi üretim seviyesi ile doğru orantılıdır. Yani üreten toplumlar gelişmiş sayılır (Parasız, 1997). Üretimden kastedilen sadece mal ve ürün üretimi değil kültür, sanat, edebiyat, sağlık, adalet, fikir, proje ve eğitim gibi bir toplumda ihtiyaç duyulan her hizmetin üretimidir (Barro & Robert, 1991). Dünyadaki gelişmiş toplumlara bakıldığında; bu alanların tamamında güçlü oldukları görülmektedir. İyi, kaliteli ve nitelikli ürün ve hizmet üretmek ancak yetişmiş, nitelikli işgücü ile mümkündür. Yeterli bilgi, birikim ve donanıma sahip nitelikli işgücü yetiştirmek ise mesleki eğitim kurumları sayesinde gerçekleşir. Sanayi ile okulun hem uyumlu hem de amaç birliği sağlayacak doğrultuda eğitim veren kurumlar mesleki eğitim kurumlarıdır. (Binici & Arı, 2004; Radmard, 2015). Sektörlerin ara eleman ihtiyacı bu sayede karşılanır. Mesleki eğitim, ülkenin iyi eğitilmiş ve nitelikli işgücünü piyasaya kazandıran dolayısıyla hem bireyin hem de toplumun refahına önemli katkıda bulunan kurumlardır (Külahçı & Kazu, 1993). Bir başka deyişle; mesleki ve teknik eğitim, piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünü eğitmek ve yetiştirmek, ayrıca da yükseköğretime geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir.

İstikrarlı bir ekonomik kalkınma ve rekabet için, tüm kaynakların aktif ve etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Bu süreçteki en önemli faktör ise nitelikli işgücüdür. İnsan faktörünün bu süreçte yeterli ve etkin olabilmesinin temelinde de insana yapılan yatırım ve eğitim ile var olan niteliğinin yükseltilmesi, geliştirilmesi yatmaktadır. Eğer bu sağlanamamış ve gerekli nicelik ve nitelikte işgücü oluşturulamamış ise kalkınma ve rekabet gücü elde etmede beklenen gelişme sağlanamaz (Wheeler, 2001). Mesleki eğitim, bireylere hayatlarını kazanmaları için belirli bir meslek alanına ilişkin, bilgi beceri alışkanlıklarını kazandıran ve bireylerin kabiliyetlerini çeşitli yönleriyle geliştiren bir eğitim süreci olarak tanımlanabilmektedir (Şahin & Fındık, 2008). Diğer bir ifadeyle, mesleki eğitimin amacı toplumun hedefleri ve iş çevrelerinin talepleri doğrultusunda bireylere belli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin kazandırılmasıdır (Çelik, 2013).

Mesleki eğitim; ülkedeki büyüme ve kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın artırılması ve o ülkenin rekabet gücünün yükselmesi açısından oldukça önemlidir. Ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde sanayileşmenin temel unsuru olan bilgi, beceri ve alışkanlıklara sahip kalifiyeli insan gücünün yerleştirilmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü kalifiye elemanların bilgi ve becerisi, ekonomik başarı ve kalkınmanın da temeli durumundadır (Gezgin & Hoşgörür, 2005). Bu çerçevede özellikle iş dünyasının (sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinin) ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün eğitimi ve yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitim kurumları çok büyük bir öneme sahip olmaktadır (Uçar & Özerbaş, 2013). Mesleki Eğitim veren kurumlar; ülkenin iyi eğitilmiş ve nitelikli iş gücünü piyasaya kazandıran, dolayısıyla hem birey hem de toplumun refahına çok önemli bir katkıda bulunan kurumlardır. Kalkınma ve büyümenin temeli eğitim, eğitimin en önemli unsuru ise insan kaynağıdır. Bu temel kaynağın nitelikli ve etkin olması, ekonomiye olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu anlamda mesleki ve teknik eğitim, bireyin istek ve yetenekleri doğrultusunda, iş gücü piyasasının gereksinim duyduğu yeterlilikleri kazanmış, uyum sağlayabilecek insangücünü yetiştirmektedir (Doğan, 1983; Taymaz, 1983). Dolayısıyla bireyin yaptığı böylesi bir seçim, aynı zamanda ona, eğitime ve piyasada sunulan yetiştirme hizmetlerine yönelik bireysel eğitim isteminin yönünü ortaya koyar (Ünal, 1996; Radmard, 2017). Bireysel eğitim istemi ile iş gücü piyasasının eğitim istemi arasında kesin bir ayrım çizgisi koymak zordur.

Kuşkusuz, iş gücü piyasası koşulları bireylerin eğitim üzerinde ekili olmakla birlikte, bireylerin eğitim istemlerini yalnızca ekonomik koşullara indirgemek doğru değildir. Çünkü bireysel eğitim istemini etkileyen başka etkenler de bulunmaktadır (Tural, 1994; Soysal & Radmard, 2017). Bu etkenler; öğrencinin kişisel özellikleri, öğrencinin yetenek ve başarı durumu, ailesinin görüşü, öğrencinin istediği işin veya programın nitelikleri, işe girme ve devam edebilme koşulları, mesleki yönlendirme ve yükseköğretime devam etme durumu olmak üzere öne çıkanlardır (Kam, 2013). Literatürde mesleki ve teknik ortaöğretim okulları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; Düşük sosyo-ekonomik düzey veya dezavantajlı grup (düşük akademik puan, okullar arası kalite farkı, ebeveyn öğrenim durumu) olarak nitelendirilen öğrencilerin işgücüne katılımını sağlamak amacıyla meslek liselerinde öğrenim gördüğü (Bowles & Gintis, 1976; ERG, 2009; Harris, Simons & Maher, 2009; Yılmaz, 2007) çeşitli raporlarda belirtilmiştir.

Özkan (1991), “Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları ve Okulları Seçişlerinde Rol oynayan Unsurlara İlişkin Mukayeseli Bir Çalışma” adlı araştırmasında; öğrencilerin çok çocuklu ailelerden geldikleri, daha çok işçi, memur, çiftçi ve serbest meslek sahibi kişilerin çocukları olduklarını ortaya koymuştur. Yine anne ve 13 babanın eğitim durumlarına bakıldığında çok büyük bir kısmının ilkokul mezunu ya da tahsil yapmamış olduğu belirlenmiştir.

Barutçu (1994),“Ticaret Turizm Meslek Liselerine Olan Bireysel Talebi Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi” konulu araştırmasında; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğunu, öğrencilerin ortaokul diploma notlarının iyi ya da pekiyi dereceli olduğunu, öğrencilerin ailelerinin çoğunluğunun orta gelire sahip olduğunu, öğrencilerin tamamına yakınının yüksek bir iş bulma beklentisi içinde olduğu, annesi lise ya da üniversite mezunu ve babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babaları yüksek düzeyde görevli olan öğrencilerin bu okulları en çok mesleğe ilgi duydukları için seçtiklerini sonuçlarını elde etmiştir. Mutaf (1995),“Endüstri Meslek, Teknik, Anadolu Meslek, Anadolu Teknik Liseleri’ne Olan Eğitim Talebini Etkileyen Etkenlerin Belirlenmesi” adlı araştırmasında mesleki ve teknik liselerde birinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin bu liselere olan bireysel istemlerini etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin bu okulları tercih etmesinde etkili olan faktörler ekonomik, toplumsal ve bireysel olarak belirlenmiştir. Meslek okulu öğrencilerinin çoğunluğunun erkek öğrencilerden oluştuğu, meslek okuluna ve meslek dallarına ilginin olumlu düzeyde olduğu, öğrencilerin ailelerinin orta gelirli olduğu, anne ve babalarının eğitim durumlarının düşük olduğu, annelerin çoğunluğunun ev hanımı babaların ise işçi olduğu ve öğrencilerin çoğunluğunun orta büyüklükte ailelerden geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri ilköğretimin ikinci kademesinde var olması gereken yönlendirme sisteminin olmamasına dikkat çekmesidir. Böyle olmakla birlikte araştırma sonucunda öğrencilerin seçtikleri meslek ile ilgili beklentileri olumlu bulunmuştur.

Aypay (2003), “Lise Kapısındaki Zor Tercih: Öğrencilerin Genel Liseleri veya Meslek Liselerini Tercih Etmelerine Yol Açan Faktörler Üzerine Bir Araştırma” adlı makalesinde Çanakkale ilinde 866 lise birinci sınıf öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada ortaokul (6-8. sınıf) öğrencilerinin genel liseleri veya meslek liselerini tercih etmelerine yol açan faktörlerin analiz etmiştir. Cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, akademik başarı, kırsal/kentsel hayat yaşama ve bunun yanında okul tercihlerine velinin katılma derecesi bağımsız değişkenler olarak kullanmıştır. Bu değişkenler açısından bakıldığında genel lise öğrencileri ve meslek lisesi öğrencileri arasında açık bir fark görülmüştür. Çalışma aynı zamanda velinin müdahalesinin akademik başarı üzerinde

dolaylı bir etkisinin olabileceğini göstermiştir. Genel anlamda çalışmada öğrencinin tercihleri üzerinde veli müdahalesinden daha fazla statü elde etme faktörlerinin daha önemli olduğu bulunmuştur. Ayrıca beklentilerin aksine kırsal kesimden gelen öğrencilerin genel liseleri daha çok tercih ettiğini tespit etmiştir. Çanakkale ilinde endüstrinin eksikliğinin öğrencilerin meslek liselerini tercih etmemelerinde etken olabileceğini belirtmektedir.

Bishop ve Mane (2004), ortaokul öğrencilerine lise seviyesinde mesleki eğitime devam etme imkânı sağlanmasının, mezuniyet oranları ve mezuniyet sonrası kazanç üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Uluslararası verilerin analizi sonucunda mesleki eğitim programlarında yüksek oranda ortaokul öğrencisi barındıran ülkelerin mesleki eğitime devam etme ve mezuniyet oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. 12 yıllık verilerin analizi sonucunda lise öğreniminde zamanlarının yaklaşık altıda birini mesleki eğitim derslerine ayıranların, mezuniyeti takip eden bir yıl içerisinde % 12 daha fazla ve sonraki yedi yıl içerisinde % 8 den daha fazla kazanç elde ettiklerini bulmuşlardır. Bu değerlendirme yapılırken 8. sınıftaki tutum ve kabiliyetleri, aile alt yapısı ve liseye devam durumu sabit tutulmuştur. Bu sonuçların ortaokul sonrası liseye devam öğrenciler için geçerlidir.

Yukarıda belirtilen açıklamalardan yola çıkarak, Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitime dikkat çekmek, adalet alanı olan meslek liselerinin öğrenci profilleri ve diğer meslek liseleri arasındaki yerini belirlemek ve öğrencilerin bu tür okulları tercih nedenlerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Adalet alanı olan meslek liselerine olan eğitim talebini etkileyen etmenler nelerdir?
- 2- Adalet alanı olan meslek liselerine olan eğitim talebini etkileyen etmenlere ilişkin öğrenci görüşleri, okulun özellikleri, çevresel etki ve kişisel etki boyutlarına göre değişmekte midir? Adalet alanı olan meslek liselerine olan eğitim talebi etkileyen etmenlere ilişkin görüşler, kişisel değişkenlere (Cinsiyet, yaş, aile geliri,, anne iş durumu, baba iş durumu, anne meslek, baba meslek, anne eğitim, baba eğitim ve ailenin gelir düzeyi, yaşamını geçirdiği yerleşim birimi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, uygulama ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma, ortaöğretimde meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, kişisel, eğitim, sosyal ve ekonomik özellikleri ile adalet alanı eğitimi tercih sebepleri ve erişim şekilleri, buradaki eğitim faaliyetleri, , konu ile ilgili genel ve geleceğe yönelik düşünceleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Bununla birlikte, metodolojik açıdan, araştırmanın bazı sorularının yanıtlanması için doküman analizi, bazı sorular için de ölçek metodundan yararlanılmıştır. Bu nedenle araştırma, çoklu veri toplama tekniği kullanılan bir tarama modeli olarak da görülebilir. Karasar (2005) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımında araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığını ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabasının gösterilmediğini belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre,

betimsel model, konunun hâlihazırdaki durumu araştırılarak incelemenin değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır. Bu araştırma modeline göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul'daki adalet alanı olan meslek liselerinde öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Bu liseler Beylikdüzü, Büyükçekmece, Kadıköy, Güngören, Bakırköy ilçelerinde bulunmaktadır. Çalışma adalet alanı olan meslek liselerinde öğrenim gören 490 öğrenci ile yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada örneklem almak yerine, çalışma evreninin tamamına ulaşılması yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmaya katılanların %36,8 i erkek, %63,2 si kızlardan oluşmaktadır. Katımcıların yaş dağılımını incelediğimizde katılanların %70,3 ü 14-16 yaş aralığında, %29,7 si 17-19 yaş aralığındadırlar. Annelerin eğitim durumu incelendiğinde; %35,4 ünün ilkökul mezunu, %23,9 unun ortaokul mezunu, %29,7 sinin lise ve dengi okul mezunu olduğu görülmektedir. %2 sinin okur yazar değil, %2,7 sinin okur yazar, %2,5 unun iki yıllık yüksek okul mezunu, %3,9 unun dört yıllık fakülte/yüksek okul mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların babalarının eğitim durumu incelendiğinde; %25,6 sının ilkökul mezunu, %25,6 sının ortaokul mezunu, %37 sinin lise ve dengi okul mezunu olduğu görülmektedir. %0,8 sinin okur yazar değil, %0,6 sının okur yazar, %3,9 unun iki yıllık yüksek okul mezunu, %5,3 ünün dört yıllık fakülte/yüksek okul mezunu, %1,2 sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %76,3 ünün annesi ev kadını, %11,2 si özel sektörde işçi, %4,5 u esnaf, %2 si kamu kuruluşunda işçi, %2,2 si serbest meslek sahibi, %2,2 si memur, %0,4 ü iş kadını, %1 i başka meslek sahibidir. Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin babasının %27,4 ü özel sektörde işçi, %6,3 ü memur, %5,1 i kamu kuruluşunda işçi, %19,2 si, esnaf, %5,7 si iş adamı, %12,3 ü serbest meslek sahibi, %2,9 u işsiz, %20,7 si başka mesleklere sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi incelendiğinde; %1 inin 0-600 TL ve daha az, %18 inin 601-900 TL, %27,6 sının 901-1500 TL, %31,7 sinin 1501-2500 TL, %26,6 sının 2500-4000 TL., %9,4 ünün 4000 TL ve üstü gelirleri olduğu görülmektedir. Tablo 11'de araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdiği yerleşim birimi incelendiğinde; %1,6 sının köyde, %9+0,2 sinin beldede, %1 inin ilçe merkezinde, %6,7 sinin il merkezinde, %0,4 ünün yurt dışında yaşamını geçirdiği görülmektedir.

Tablo 1 Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	309	63,2
	Erkek	180	36,8
	Toplam	489	100
Yaş	14-16	344	70,3
	17-19	145	29,7
	Toplam	489	100
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	10	2,0
	Okur yazar	13	2,7
	İlkokul mezunu	173	35,4
	Ortaokul mezunu	117	23,9
	Lise ve dengi okul mezunu	145	29,7
	İki yıllık yüksek okul mezunu	12	2,5
	Dört yıllık fakülte/yüksek okul mezunu	19	3,9

	Toplam	489	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	4	0,8
	Okur yazar	3	0,6
	İlkokul mezunu	125	25,6
	Ortaokul mezunu	181	37,0
	Lise ve dengi okul mezunu	19	3,9
	İki yıllık yüksekokul mezunu	26	5,3
	Dört yıllık fakülte/yüksekokul mezunu	6	1,2
	Toplam	489	100
Anne mesleği	Ev kadını	373	76,3
	Kamu kuruluşunda işçi	10	2,0
	Özel sektörde işçi	55	11,2
	Memur	11	2,2
	Esnaf (bakkal, kırtasiyeci, konfeksiyoncu vb).	22	4,5
	İş kadını (fabrika sahibi)	2	,4
	Serbest meslek (avukat, mühendis, doktor)	11	2,2
	Başka	5	1,0
	toplam	489	100
Baba mesleği	Kamu kuruluşunda işçi	27	5,5
	Özel sektörde işçi	134	27,4
	Memur	31	6,3
	Esnaf (bakkal, kırtasiyeci, konfeksiyoncu vb).	94	19,2
	İş adamı (fabrika sahibi)	28	5,7
	Serbest meslek (avukat, mühendis, doktor vb.)	60	12,3
	işsiz	14	2,9
	Toplam	101	20,7
		489	100
Aile Gelir Düzeyi	600 TL ve daha az	5	1,0
	601-900 TL	18	3,7
	901-1500 TL	135	27,6
	1501-2500 TL	155	31,7
	2500-400 TL	130	26,6
	4000 TL ve üstü	46	9,4
	Toplam	489	100
Yaşamını geçirdiği yer	Köy	8	1,6
	Belde	441	90,2
	İlçe merkezi	5	1,0
	İl merkezi	35	6,11
	Toplam	489	100

2.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Altunsaray'ın (2000) imam hatip liselerine istemi etkileyen etmenleri ortaya koymak için geliştirmiş olduğu beşli Likert türü ölçek izin alınarak kullanılmış, bazı bölümleri değiştirilerek, güvenilirlik ve geçerliliği yeniden hesaplanmıştır. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, anne ve eğitim durumu, mesleği, yaşadıkları bölge gibi öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik, kültürel özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler yer alırken, ikinci bölümde ise öğrencilerin adalet alanı olan meslek liselerini tercih etmelerini etkileyen etkenleri belirlemeye yönelik 24 madde bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; okulun özellikleri, kişisel etki ve çevre etkisi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; beşli Likert olup hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, kısmen katılıyorum, tamamen katılıyorum ve büyük ölçüde katılıyorum biçiminde

yanıtlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan toplamı arttıkça etki artmaktadır. Ölçeğin alt ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği uygulanmıştır. Güvenilirlik çalışmaları içinde, iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı uygulanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır (Balcı, 1995; Büyüköztürk, 2002). Yapılan güvenilirlik ölçeği popülasyonu temsil etmesi için seçilen örneklemin popülasyonu ne kadar temsil ettiğini gösterir. Sonuçların güvenilirliği rakamsal olarak Cronbach's Alpha (α) olarak gösterilir ve buna göre değerlendirilir (Kalaycı, 2009). Alfa katsayısı 0.00-0.40 ise ölçek güvenilir değil; 0.40-0.60 ise ölçeğin güvenilirliği düşük; 0.60-0.80 ise ölçek oldukça güvenilir; 0.80-1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek şeklinde ifade etmektedir (Kalaycı, 2009). Alfa değeri 0 ile 1 arasında değer alır ve kabul edilebilir bir değer 0.70 olması arzu edilir. Ancak bu değer inceleme türü araştırmalarda 0.50'ye kadar makul kabul edilebileceği de öngörülmektedir (Altunışık v.d., 2005: 115-116). Öğrencilerin adalet alanı meslek lisesini tercih etme sebeplerini değerlendirme ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı $r = 0.88$ olarak hesaplanmıştır ($p < 0,01$). Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.4.Verilerin Çözümlemesi

Adalet alanı olan meslek liselerine talebi etkileyen etkenlerin belirlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır. Ayrıca Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t testi kullanılacaktır.

Araştırmanın amaçlarından bir bölümü ölçek sorularına verilen yanıtlardan yola çıkarak görüşlerin betimlenmesi yoluyla yanıtlanmıştır. Verilerin analizi amacıyla ölçek sorularına verilen yanıtların frekansları, yüzdeleri, ortalama, standart sapma t-test, ANOVA analizi uygulanmıştır. Veriler elektronik ortamda SPSS 13,0 istatistik paket programıyla çözümlenmiştir ve bulgular ilgili alan yazın taraması bağlamında yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır. İlk önce kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemlerini etkileyen etmenlere yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir . Tablo 2’de ise öğrencilerin adalet meslek lisesini tercih etme sebeplerine ilişkin görüşlerinin, ölçeğin her bir maddesine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin adalet alanına olan eğitim tercihleri üzerinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddeler; böyle bir okulu bitirmenin gelecek yaşantıda (sosyal mevki, ekonomik kazanç, işe kolay girme vb.) avantajlar sağlayacak olması” (Ort.=3,5235) ifadesidir. Öğrencilerin adalet alanı meslek liselerine olan eğitim tercihleri üzerinde en düşük ortalamaya sahip madde (Ort.=1,8855) ise “komşularımızın yönlendirilmesi” ifadesidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Adalet Meslek Lisesini Tercih Etme Sebeplerine İlişkin Görüşlerinin, Ölçeğin Her Bir Maddesine Göre Dağılımı

	N	Ort	SS
Böyle bir okulu bitirmenin gelecek yaşantıda (sosyal mevki, ekonomik kazanç, işe kolay girme vb.) avantajlar sağlayacak olması	489	3,5235	1,29151
Kendi kişisel kararım	489	3,5133	1,33993

Bu okulu bitirenlerin yükseköğretime sınavsız geçiş hakkı kazanması	489	3,3804	1,31764
Bilgi ve becerilerime en uygun okul olması	489	3,1902	1,19537
Sınıf mevcutlarının az olması	489	3,1697	1,27308
Bu okulun öğretmenlerinin çok nitelikli olması	489	3,0429	1,31206
Bu okul bitirince hemen işe başlayacağıma inandığım için	489	2,8834	1,33087
Bu okulda diğer okullardan daha nitelikli öğretim yapılması	489	2,8691	1,29914
Bu okulda çok disiplinli bir eğitim verilmesi	489	2,8364	1,28907
Hem çalışıp hem okuma olanağı sağlaması	489	2,8323	1,37770
Bu okulların fiziksel donanımının çok iyi olması	489	2,8016	1,38623
Devletin bu tür eğitime verdiği önem yaptığı teşvik	489	2,7566	1,24140
Zabıt kâtipliği mesleğinin çok saygın ve statüsünün yüksek bir meslek olması	489	2,5501	1,19513
Anne veya babamın tercihi	488	2,5410	1,33749
Zabıt kâtipliği mesleğini çok sevdiğim için	489	2,3497	1,14448
Oturduğum yere çok yakın olması	489	2,3129	1,34525
Çevremizde bu okuldan mezun kişilerin olması	489	2,2168	1,31435
Bir önceki okuldaki öğretmenlerimin tercihi	489	2,1350	1,29397
Ailemin bütçesinin sadece bu okulda öğrenim görmeme uygun olması	489	2,0675	1,22706
Bu okulda okuyanlara parasal ve sosyal yardımlar yapılması	489	2,0082	1,21464
Arkadaşlarımın çoğunun bu okula gitmesi	489	1,9182	1,15298
Komşularımızın yönlendirilmesi	489	1,8855	1,18701

Adalet mesleki liselerine olan eğitim talebini etkileyen etkenlere ilişkin öğrenci görüşlerinin ölçeğin her boyutunda öğrencilerin cinsiyetine göre t testi sonuçları

Tablo 3'te öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin cinsiyet durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Adalet meslek lisesini tercih Etme Sebepleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

	N	Ort.	SS	T	P
Kız	309	2,6621	,59098	-,416	,001
Erkek	180	2,6891	,83977		

Tablo 3'te adalet meslek lisesini tercih Etme Sebepleri ile Cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ($p=0,001<0,05$) olduğundan adalet meslek lisesini tercih Etme Sebepleri ile Cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin adalet meslek lisesini tercih Etme Sebepleri puan ortalamaları kızlardan daha yüksektir.

Tablo 4'te öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin yaş durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Adalet meslek lisesini tercih etme sebepleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki

	N	Ort.	SS	P	T
14-16	344	2,6760	,68538	,817	,194
17-19	145	2,6627	,71076		

Tablo 4’de adalet meslek lisesini tercih etme sebepleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan bağımsız örneklem t test sonucunda ($p=0,194>0,05$) olduğundan adalet meslek lisesini tercih etme sebepleri ile yaş değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5’de öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Adalet Meslek Lisesini Tercih Etme Sebepleri ile Anne Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

	N	Ort.	SS	F	P
Okur-Yazar Değil				1.783	0,101
Okur-Yazar	13	2,4021	,64812		
İlkokul Mezunu	173	2,5833	,65190		
Ortaokul Mezunu	117	2,7669	,72092		
Lise Ve Dengi Okul Mezunu	145	2,7260	,65785		
İki Yıllık Yüksekokul Mezunu	12	2,9318	,96783		
Dört Yıllık Fakülte/Yüksekokul Mezunu	19	2,6124	,85982		
Total	489	2,6721	,69230		

Tablo 5’de adalet meslek lisesini tercih etme sebepleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan anova analizi sonucunda ($p=0,101>0,05$) olduğundan adalet meslek lisesini tercih etme sebepleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6 ’de öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Adalet Alanı Olan Meslek Lisesini Tercih Etme Sebepleri ile Baba Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

	N	Ort.	SS	F	P
Okur-Yazar Değil	4	2,6136	,20497	,358	,926
Okur-Yazar	3	2,4242	1,27381		
İlkokul Mezunu	125	2,6669	,72322		
Ortaokul Mezunu	125	2,6622	,65536		

Lise Ve Dengi Okul Mezunu	181	2,6713	,68940
İki Yıllık Yüksekokul Mezunu	19	2,8182	,80489
Dört Yıllık Fakülte/Yüksekokul Mezunu	26	2,6136	,58821
Yüksek Lisans Mezunu	6	2,9621	1,03189
Total	489	2,6721	,69230

Adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan anova analizi sonucunda tablo 6'da görüldüğü gibi ($p=0,926>0,05$) olduğundan adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Tablo 7'de öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin annelerinin mesleki durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile Anne mesleği değişkeni arasındaki ilişki

	n	Ort.	SS	F	p
Ev kadını	373	2,6880	,69283	1,223	,288
Kamu kuruluşunda işçi	10	2,4636	,85624		
Özel sektörde işçi	55	2,6537	,62700		
Memur	11	2,6818	,61958		
Esnaf (bakkal, kırtasiyeci, konfeksiyoncu vb.)	22	2,6653	,79073		
İş kadını (fabrika sahibi)	2	3,6591	1,18923		
Serbest meslek (avukat, mühendis, doktor vb.)	11	2,4380	,57254		
Başka	5	2,2273	,65948		
Total	489	2,6721	,69230		

Araştırmada adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile Anne mesleği değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan anova analizi sonucunda ($p=0,288>0,05$) olduğundan adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile anne mesleği değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 8'de öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin babalarının mesleki durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Adalet Alanı Olan Meslek Lisesini Tercih Etme Sebepleri ile Baba Mesleği Değişkeni Arasındaki İlişki

	N	Ort.	SS	F	p
Çiftçi	2	2,7273	,06428	1,135	,338
Kamu Kuruluşunda İşçi	25	2,6527	,62129		
Özel Sektörde İşçi	134	2,6845	,67700		
Memur	31	2,6510	,69178		
Esnaf (Bakkal, Kırtasiyeci, Konfeksiyoncu vb.)	94	2,7002	,73600		
İş Adamı (Fabrika Sahibi)	28	3,0032	,90224		

Serbest Meslek (Avukat, Mühendis, Doktor vb.)	60	2,6508	,70955
İşsiz	14	2,5487	,49133
Başka	101	2,5774	,63058
Total	489	2,6721	,69230

Tablo 8’de adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan anova analizi sonucunda ($p=0,338>0,05$) olduğundan adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile baba mesleği değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Tablo 9 ’de öğrencilerin adalet mesleki liselerine yönelik tercihlerini etkileyen etkenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin, ölçeğin her bir boyutunda öğrencilerin aile gelir durumuna göre t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Adalet Alanı Olan Meslek Lisesini Tercih Etme Sebepleri İle Aile Geliri Değişkeni Arasındaki İlişki

	N	Ort.	SS	F	P
0-600 TL ve daha az	5	2,1000	,77566		
601-900 TL	18	2,7045	,63946		
901-1500 TL	135	2,6694	,66704		
1501-2500 TL	155	2,7047	,67508	,949	,449
2500-4000 TL	130	2,6874	,68863		
4000 TL ve üstü	46	2,5761	,83364		
Total	489	2,6721	,69230		

Tablo 9’da adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile aile geliri değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan anova analizi sonucunda ($p=0,449>0,05$) olduğundan adalet alanı olan meslek lisesini tercih etme sebepleri ile aile geliri değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4. Tartışma

Bu bölümde öğrencilerin adalet mesleki lise tercihlerini etkileyen etkenlerle iliği en çok ve en az katılıma sahip olan ifadeler ve ilgili ifadeler katılıma derecesi açısından cinsiyet, yaş, öğrencinin bulunduğu yerleşim yeri, annenin eğitimi, babanın eğitimi, annenin işi, babanın işi, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre oluşan gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için iki grupta değişkenlerde “t” testi ikinin üzerinde grup oluşan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan istatistiksel işlemlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda çıkarılmış, daha önce yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılması yapılmıştır.

Adalet meslek liseleri tercih sebeplerini etkileyen etkenlere ilişkin öğrenci görüşlerinin en yüksek ortalamaya sahip olan; “böyle bir okulu bitirmenin gelecek yaşantımda (sosyal mevki,

ekonomik kazanç, işe kolay girme vb.) avantajlar sağlayacak olması” ifadesidir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler bu okulda öğrenim gördüklerinde bir meslek sahibi olacaklarını ve bunun da kendilerine yaşamlarını sürdürebilecekleri gelir sağlayacakları düşündükleri ifade edilebilir. Bu bulgu, Lauer’ın (2004) araştırmasında elde ettiği bulgularla ilişkilendirildiğinde, bir anlamda öğrencilerin, meslek liselerini bitirip bir meslek sahibi olduklarında, genel eğitime göre gelecekteki gelir belirsizlerinden kendilerini arındırmak istedikleri söylenebilir.

Adalet meslek liselerini tercih etme nedenlerini etkileyen etkenlere ilişkin öğrenci görüşleri üzerinde en az ortalamaya sahip olan boyut, “komşularımızın yönlendirilmesi” ifadesi olduğu görülmüştür. Yazçayır’ın (1998) araştırmasında, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin seçimi sırasında ailelerinin, iş bulma olanaklarının, arkadaşlarının bu okula gitmelerinin etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Adalet alanı olan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile Cinsiyet değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin Adalet alan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini puan ortalamaları kızlardan daha yüksektir. Harnquist (1978 akt: Tessaring, 1998). Bireyin cinsiyetinin bireysel eğitim tercihini etkilediğini belirtmektedir. Adalet alan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile yaş değişkeni anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Adalet alan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile anne eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Adalet alan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile baba eğitim durumu değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Atalay, Kontaş, Beyazıt ve Madenoğlu'nun (1992) anne ve babanın eğitim durumu da çocuğun okul tercihlerinin arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Anne baba eğitim seviyesi düşük olan çocukların daha çok meslek liselerini tercih ettikleri, eğitim seviyesi yükseldikçe daha çok genel liseleri tercih ettiklerini saptamışlardır.

Adalet alanı olan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile anne mesleği değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Adalet alan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile baba mesleği değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ailede verilen eğitimden toplumun beklentisi erkek çocukların babalarının mesleklerini ve davranışlarını; kız çocukların ise annesinin davranışlarını benimseyerek davranış haline getirmesidir. Ankara Yıldırım Beyazıt Sanat Enstitüsü’nde 1956-1971 döneminde kayıtlı öğrencilerin babalarının meslekleri incelendiğinde; memur ve öğretmenlerin %34.08 ile birinci, çiftçilerin ise %12.96 ile ikinci sırada, işçilerin yüzde 9.60 ile üçüncü sırada oldukları görülmüştür (Tezcan, 1997:134-135).

Adalet alanı olan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini ile aile geliri değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan araştırmalarda ailelerin gelir seviyesinin öğrencilerin bireysel okul tercihlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Furlong, 1993; Pucel, 1972; Ünal, 1996). Ailenin, gelir seviyesinin iyi düzeyde olması eğitim alma isteğini olumlu, gelirin düşük düzeyde olması ise olumsuz yönde etkilemektedir. İlgili alan yazında Tansel (1998), Tomul (2007), Gürler, Turgutlu, Kırıcı ve Üçdoğruk (2007) tarafından yapılan araştırmalar da bu bilgileri desteklemektedir. Gelir düzeyi düşük olan bölgelerde, aileler çocuğun okula devam etmesi yerine, buldukları koşullar sebebiyle gelir sağlayıcı bir işte çalışmaya da yönlendirebilmektedir.

Adalet alanı olan meslek lisesi öğrencilerinin adalet meslek lisesini tercih sebeplerini puan ortalaması ile anne ve babanın yaşamını büyük çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri değişkeni arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İl merkezinde yaşayanların Adalet alan meslek lisesi öğrencilerinin adalet alanı olan meslek lisesini tercih sebeplerini puan ortalaması belde yaşayanlardan daha fazladır.

5. Sonuç ve Öneriler

Adalet meslek liselerini tercih etme sebepleri etkileyen en başında, öğrencilerin bir okulu bitirmenin gelecek yaşantıda (sosyal mevki, ekonomik kazanç, işe kolay girme vb.) avantajlar sağlayacak olması” düşüncesidir. Öğrencilerin bu bölümü bitirdiklerinde meslek sahibi olacak olmaları, böylesi bir okulu bitirecek olmalarının gelecek yaşantılarında onlara yarar sağlayacağı düşüncesi izlenmektedir. Bununla birlikte, Öğrencilerin adalet meslek liselerine olan taleplerini etkileyen etkenler arasında komşularının bu alana yönlendirmesinde hiç etkisi olmadığı ortaya konulmuştur. Adalet meslek liselerini tercih etme nedenlerini etkileyen etkenler arasında öğrencilerin yaş, anne mesleği, aile geliri, baba mesleği ve anne öğrenim durumunun etkili olmadığı gözlenmiştir. Bunun dışında cinsiyetin etki boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayanarak aşağıda belirtilen önerileri yapmak mümkündür:

- 1- Farklı öğretim düzeyleri ve üniversiteleri kapsayacak şekilde adalet mesleki eğitim talebi konusuna ilişkin saptamalar yapacak araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Altın, R. (2007) Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem, (<http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/kitap/meslekiegitimiyeni.pdf>) [Erişim Tarihi: 10.11.2016].
- Anapa, S. (2008). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, B., Konaş, M., Beyazıt, S. ve Madenoğlu, K. (1992). Türk Aile Yapısı. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayın No: 2013.
- Altunsaray, M. (2000). İmam Hatip Liselerine Talebi Etkileyen Etmenler (Ankara İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. Atalay, B., Konaş, M.
- Balcı, A. (1995), Sosyal Bilimlerde Araştırma, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Barro, Robert J., (1991). "Economic Growth in a Cross Section of Countries," *Quarterly Journal of Economics*, 106:2, 407-44.
- Binici, H ve Arı, N. (2004). Mesleki Ve Teknik Eğitimde Arayışlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Furlong, A. (1993). *Schooling for jobs*. Printed and Bound in Great Britain by Athenaeum Press Ltd, Newcastle upon Tyne.

- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, 28-29 Nisan 1983 (ss. 7-11). Ankara: Sevinç.
- Gezgin, G ve Hoşgörür, V. G.(2005). Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada Eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, II (II), 22.12.2012 tarihinde http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ozetler/v_hosgorur.htm adresinden alınmıştır.
- Gürler, K. Özlem, Turgutlu, T., Kırcı, N. ve Üç doğruk, Ş. (2007). Türkiye’de Eğitim Talebinin Belirleyicileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(512), 89-101.
- Härnqvist, K. (1987). Social Demand Models. In G. Psacharopoulos (Ed.). *Economics Of Education Research And Studies* (Pp. 356-363). Oxford: Pergamon Press.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamaları. Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kam, M., 2013. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi ve analizi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocatürk, F. (2006). AB Ülkelerinde Mesleki Eğitim Sistemlerine ilişkin Yaklaşımlar ve Türkiye için Uyum Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.Külahçı, M. Ve Kuzu, İ.Y. (1993). “Mesleki ve Teknik Öğretimde Kooperatif Eğitim Programları” *Verimlilik Dergisi* (Milli Produktivite Merkezi Yayını 1993/4), 113-138.
- Lauer, C. (2004). Education, gender and earnings in France and Germany: Level and dispersion effects, ZEW Discussion Paper No. 04-54, Mannheim.
- Özkan, F. (1991) Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları ve Okulları Seçişlerinde Rol oynayan Unsurlara İlişkin Mukayeseli Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB (2006). Beceri Eğitimin Değerlendirilmesi Yönetmeliği.
- MEB (2013). Adalet Alanı Çerçeve Öğretim Programı, Ankara.
- Parasız, İ., (1997). Modern Büyüme Teorileri, Ezgi Kitabevi.
- Pucel, J. David. (1972). The individual and his choice of occupation. In Alfred H. Krebs (Ed.) *The Individual and His Education*. (Pp. 43-51). Printed in United States Of America.
- Radmard, S. (2015). İran’in Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarındaki Sayısal Gelişmeler. *ANEMON, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 9-22.
- Radmard, S. (2017). Türk Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (1). 67-77.
- Şahin İ. , Fındık T. (2008). Türkiye’ de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, *TSA*, Sayı3, s.65-66.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2017). One step forward, two steps back: An examination of certificated teachers’ metaphorical images of schooling. *Policy Futures in Education*, 15 (6). 1-23.
- Tansel, A. (1998). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey. Economic Growth Center Yale University Center Discussion Paper No: 789.
- Tessaring, M. (1998). Training For A Changing Society: A Report On Current Vocational Education and Training Research in Europe. Thessaloniki: European Centre For The Development Of Vocational Training.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. 11. Baskı, Ankara.
- Tomul, E. (2007). Türkiye’de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 22-131.

- Tural, N. (1994). Eğitim istemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 781-792.
- Türkmen, F. (2002). “Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye’de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması”, Ankara: DPT, Uzmanlık Tezi. DPT 2665. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, , (ss.4-21).
- Uçar, C., & Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Ünal, L. Işıl. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar.
- Wheeler, H. (2001). Chiristopher; “Search, Sorting And Urban Agglomeration”, *Journal of Labor Economics*, Chicago, Oct.
- Yazçayır, N. (1998). *Kız meslek lisesi eğitim programlarının istihdam açısından değerlendirilmesi* (Ankara örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yaşam Doyumunun Yordanmasında Kendini Açma ve Sosyal Desteğin Rolü

The Role of Self-Disclosure and Social Support in the Prediction of Life Satisfaction

Sebahat Sevgi Uygur
Dokuz Eylül Üniversitesi
sevgi.uygur@deu.edu.tr

Alıntılama: Uygur, S. S. (2018). Yaşam doyumunun yordanmasında kendini açma ve sosyal desteğin rolü. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 16-33.

Geliş tarihi:
08 Şubat 2018
Kabul tarihi:
02 Nisan 2018
sevgi.uygur@deu.edu.tr

© 2018 UEAD.
Bütün hakları saklıdır.

Özet: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeylerinin kendini açma ve sosyal destek düzeylerine göre yordanmasıdır. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul'da resmi liselerde öğrenimine devam eden seçkisiz olarak belirlenen 236 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Revizyonu, Kendini Açma Envanteri, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmada çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, algılanan sosyal desteğin yaşam doyumunu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Kendini açma ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kendini açma ve sosyal destek yaşam doyumunun %76'sını açıklamaktadır ($R=0.87$; $R^2=0.76$). Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinde sosyal destek ve kendini açmanın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin sosyal destek ve kendini açma düzeylerinin yükselmesinin yaşam doyum düzeylerini de arttıracığı düşünülmektedir. Bu nedenle lise öğrencilerinin hem sosyal destek hem de kendini açma düzeylerinin yükseltilmesine ilişkin yapılacak olan çalışmaların, yaşam doyum düzeylerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yaşam doyumunu, kendini açma, sosyal destek, lise öğrencileri, regresyon.

Received:
08 February 2018
Accepted:
02 April 2018
sevgi.uygur@deu.edu.tr

© 2018 UEAD.
All rights reserved.

Abstract: The aim of this research is to predict the life satisfaction levels of high school students according to the level of self-disclosure and social support. The sample group of the researcher is composed of 236 formal high school students who are selected from Istanbul with a random sampling method. Revision of the Perceived Social Support Scale, Self-disclosure Inventory, Life Satisfaction Scale and Personal Information Form were used to collect data in this study. Multiple linear regression analysis was applied in the study. The research findings show that perceived social support is positively associated with life satisfaction. It is also found that there is a positive relationship between the self-disclosure and the life satisfaction. The self-disclosure and the social support also account for 76% of life satisfaction ($R = 0.87$; $R^2 = 0.76$). As a result of the research, it was seen that social support and self-disclosure in high school students were a significant predictor of life satisfaction. It is thought that the level of social support and self-disclosure of high school students will increase their life satisfaction levels. For this reason, it can be said that the studies to be done regarding the increase of social support and self-disclosure levels of high school students will contribute to life satisfaction levels.

Keywords: The life satisfaction, self-disclosure, social support, high school students, regression.

1. Giriş

Geçmiş çağlardan bu yana insanlar, mutluluğun sırlarını araştırmaya ve mutluluğu tanımlamaya çalışmıştır ve bu çaba, günümüzde de artarak devam etmektedir. Mutluluk ve mutlulukla ilişkili olan kavramlar pozitif psikoloji alanında en çok çalışılan konular arasında yerini almaktadır. Öznel iyi oluş da mutlulukla yakından ilişkili kavramlardan bir tanesi olarak ilgi çekmektedir (Dursun, 2012; Murdock, 2016). Diener, Oishi ve Lucas'a (2003) göre, öznel iyi oluş, pozitif ruh hali ve sahip olunan doyumun öznelliğini ifade etmektedir. Öznel iyi oluş, kişinin hayata yönelik bütün tepki ve değerlendirmelerini içermektedir. Bu tepki ve değerlendirmeler, bireyin ruh halini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemekte ve değiştirmektedir. Öznel iyi oluşun üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar; olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumudur. Yaşam doyumunu öznel iyi oluşun bilişsel bileşenini oluşturmaktadır (Myers & Diener, 1995).

Yaşam doyumunu, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Diener ve Diener'e (1995) göre yaşam doyumunu bireyin hayatından genel olarak duyduğu memnuniyet düzeyini ifade etmektedir. Yaşam doyumunu, kişinin yaşama ilişkin bilişsel değerlendirmeleridir (Sam, 2001). Yaşam doyumunu Rice ve diğerlerine (1985) göre ise; kişinin hayatının her alanındaki ihtiyaçlarına dair yaşadığı psikolojik ve fizyolojik tatminlik duygusudur. Bu tatminlik duygusu, bir devinim içerisindedir. Yaşam doyumunu, bireyin yaşamında kendi yeteneklerinin farkına varmasına, stresle başa çıkmasına ve üretkenliğine dair algıları olarak da tanımlanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaşam doyumunun bireyin kendine, diğerlerine ve dünyaya ilişkin algılarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Levin v.d., 2011).

Yaşam doyumunu, bireyin başarmak istediği hedefleri ile başardıkları arasında hissettiği uyum düzeyini işaret etmektedir. Bu nedenle, bireyin hedefleri ile başardıkları ne kadar çok uyum gösterirse; yaşam doyumunu düzeyinin de o kadar çok olduğu söylenebilir (Krause, 2004). Yaşam doyumunu, bireyin hayatındaki tüm alanları içerebileceği gibi hayatın sadece belli bir alanına yönelik de olabilir (Diener v.d., 1985). Örneğin; akademik alanda yüksek bir doyuma sahip olan bir birey, sosyal alanda düşük bir doyum düzeyine sahip olabilmektedir. Bir birey, hayatının belli bir bölümünde doyumsuzluk yaşıyor olsa da; genel olarak yaşamına dair aldığı doyum yüksek olabilir. Ayrıca, yaşamının pek çok bölümünden memnun olsa da, sadece tek bir alanda yaşadığı doyumsuzluk genel yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Pavot v.d., 1991).

Yaşam doyumunu, genel standartları içeren bir kavram değildir. Kişiden kişiye farklılık gösterdiği için özneliği yansıtmaktadır. Kişinin kültürel yapısı, yaşam tarzı ve düşünce yapısı kendisi için uygun gördüğü bir standart oluşturmasını sağlamaktadır. Başarı, sağlık gibi unsurlar her bireyin ihtiyacı olsa da bireyin bu unsurlara atfettiği anlamlar farklı olduğu için birey kendi yaşam koşullarını, oluşturduğu standartlarla değerlendirmektedir (Sam, 2001). Bliss ve arkadaşlarına (2012) göre ise; bu değerlendirme sağlık, aile ve kariyer gibi spesifik kriterlerle gerçekleştirilmemektedir. Birey, ilgili olduğunu düşündüğü herhangi bir kriteri kendisi belirlemektedir.

İnsanlar, belli bir hedef doğrultusunda ilerledikleri, faydalı gördükleri bir işi sürdürdükleri ve kendilerini anlamlı bir şey uğruna adadıkları zaman daha yüksek yaşam doyum düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Heo v.d., 2013). Yaşam doyumunu, psikolojik sağlık ile de yakından ilişkili bir kavramdır (Şahin, 2008; Şeker & Akman, 2015; Ümmet, 2017). Buna paralel olarak yaşam doyumunu yüksek olan bireylerin, hayattan ve günlük aktivitelerinden daha çok keyif aldıkları, olumlu duygularının olumsuz duygulardan daha baskın olduğu, benlik saygılarının daha yüksek olduğu ve daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür (Çakar & Karataş, 2017;

Özer & Karabulut, 2003; Serin & Aydınoglu, 2013). Uyum düzeyinin düşük olması beraberinde hayal kırıklığı ve üzüntüyü ve stresi getirmektedir (Krause, 2004; Diener, 2000). Yaşam doyumu düşük olan bireylerin, öfke, depresyon, anksiyete, yalnızlık, madde kullanımı gibi problemlerle daha çok karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Brantley, Huebner & Nagle, 2002; Cirhinlioğlu & Ok, 2010; Çevik, 2017; Kara, Kelecek & Aşçı, 2014; Özdemir, Güreş & Gürbüz, 2015).

Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs'a (2003) göre; yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olan bireyler, daha olumlu kişiler arası ilişkilere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, yaşam doyumu kavramı ele alınırken; kişiler arası ilişkilerle yakından ilişkili olan kavramlara da yer verilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Sosyal destek bu kavramlardan bir tanesidir. Sosyal destek, kişinin sevilip korunduğuna inandığı bir sosyal kaynağa bağlanması, o kaynaktan memnun kaldığı yardımı sağlaması olarak tanımlanabilmektedir (Lepore, Evans & Schneider, 1991). Sosyal destek, bireyin bizi önemseyip değer veren güvенеbileceği insanlara sahip olması (Sarason v.d., 1983), kişi için önemli olan kişiler tarafından ilgilenildiğini ve önemsendiğini hissetmesidir (Cobb, 1976). Sosyal destek bireye, şefkat, sevgi gibi duygusal; para, eşya gibi maddi; tavsiye, öğüt gibi bilgisel destek olanağı sağlamaktadır (Ekşisu, 2009). Sosyal destek, bireylerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Clara v.d., 2003). Bu nedenle, kişinin kendini güvende hissetmesi ve güvenli kişilerarası ilişkiler kurulması için gerekli olan temel faktörlerden biridir (Tilly, 1990).

Sosyal desteğin bireyin sağlıklı gelişimine fayda sağladığı, topluma uyum sağlamasını ve stresle başa çıkmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Yıldız, 2004; Sarason & Sarason, 2009). Ayrıca yüksek sosyal desteğe sahip olan ergenlerin daha az psikolojik rahatsızlıklar ve travmatik stres yaşadıkları görülmüştür (Arıcıoğlu & Gültekin, 2017; Haskan, 2009; Şireli, Çolak, Oruk & Sakınç, 2015; Weiss, 2002). Lirio ve arkadaşlarına (2007) göre ise; sosyal destek, bireylerin iyi hissetmelerine katkı sağlayarak onların problemlerini çözmelerine de yardımcı olmaktadır. Sosyal destek ağına sahip olan bireylerin stresli durumlarda destek alacakları bireylere ulaşacakları inancı taşıdıkları, kendilerini daha güvende hissettikleri ve kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür (Clara v.d., 2003; Mikulincer & Nachshon, 1991). Bu açıdan bakıldığında, sosyal desteğin bireyin yaşam kalitesini arttıran bir kavram olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, çevresine sosyal destek veren bireylerin daha fazla sosyal destek aldıklarını (Bowling v.d., 2005), sosyal destek ile depresyon ve stres arasında negatif, yaşam doyumu ve iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Deniz & Bakioğlu, 2017; Malinauskas, 2010; O' Driscoll, Brough & Kalliath, 2004; Oktan, 2015; Sheeber v.d., 1997; Şireli, Çolak, Orak & Sakınç, 2015; Tapan & Gökçe Arslan, 2017). Çünkü sosyal bir varlık olan insanın sosyal desteğe ihtiyacı vardır. Bireyin bu sosyal destek ihtiyacı karşılandığında mutluluktan ve yaşam doyumundan bahsetmek mümkündür (Özer, 2009). Yakın ilişkiler kurarak bu ilişkilere güvenmek, kişinin sahip olduğu sosyal ağı ile uyumlu olması yaşam doyumunu ve mutluluğu arttırmaktadır (Diener, Diener & Tamir, 2004).

Bu araştırmada yaşam doyumu ile ilişkili olabileceği düşünülen kavramlardan bir diğeri ise; kendini açmadır. Kendini açma, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilgili bildiklerini başka bir kişiye aktarma sürecidir (Jourard, 1964; Akt. Gültekin, 2001). Kendini açma, bireyin kişisel bilgilerinin diğerleriyle paylaşması anlamına gelmektedir (Buhrmester ve diğerleri, 1988). İnsan, ilişkilerin içinde var olabilen, duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacı duyan bir varlıktır. Bireyin bu ilişkinin içinde var olabilmek için iletişim kurabilmesi gerekmektedir (Cüceloğlu, 1994). Kendini açma, iletişim becerilerinden bir tanesidir ve bu beceri, sağlıklı ve doyumlu ilişkilerin yolunu açmaktadır. Kendini açmanın, tanıdıklığı, sevgi ve yakınlığı arttırdığı ve bunun da pozitif kişilerarası ilişkileri güçlendirip geliştirdiği görülmüştür (Aron v.d., 1997; Berger &

Calabrese, 1975; Sprecher v.d., 2012). Çünkü birey, bir başka kişiye kendini açarsa belirsizlik kaybolmaya ve yakınlık artmaya başlar (Sunnafrank, 1986). Böylece ilişkiler kurulup sürdürülebilir (Ataşalar, 1996). Kendini açma davranışı, bireyin hayatındaki sorunların çözümüne de katkı sağlamaktadır. Çünkü problemini bir başka kişiyle paylaşan birey, problemin çözümü konusunda yardım da alabilmektedir (Gültekin, 2001). Kendini daha az açan bireylerin ise, yalnızlık duygusunu daha fazla hissettikleri ve daha fazla depresyon yaşadıkları görülmüştür (Çitil Gürel, 2015; Deniz Derin, 2016; Wei v.d., 2005).

Çocuklar daha spontan ve samimi davranışlar sergilerken zamanla birey, topluma uyum sağlamak adına gerçek benliğini tam anlamıyla yansıtmamaya başlar. Bu durum, içtenliği olumsuz yönde etkilemektedir (Selçuk, 1989; Gültekin, 2001). Kızların erkeklere göre kendilerini daha fazla açma eğiliminde oldukları görülmüştür (Ağlamaz, 2006; Kökdemir, 1995). Ayrıca babanın bir otorite olarak kabul edildiği kültürlerde çocukların daha çok anneye kendilerini açtıkları da bilinmektedir (Garcia & Geisler, 1988). Bu durum, kendini açmanın yaş, cinsiyet ve kültür gibi faktörlerden etkilenen bir kavram olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan araştırmalar, uygun düzeyde kendini açmaya vurgu yapmaktadırlar (Ağlamaz, 2006; Farber, 2006). Kendini açma düzeyinin olması gerekenin çok altında ya da çok üstünde olması uyumsuz davranışları ortaya çıkarmakta ve ilişkileri olumsuz yönde etkilemektedir (Ağlamaz, 2006). Uygun düzeyde kendini açma, psikolojik ruh sağlığını da olumlu etkilemektedir (Farber, 2006). Kendini ebeveynlerine, karşı cinse, arkadaşlarına uygun düzeyde açan bireylerin daha güvenli bağlanmaya sahip oldukları da bilinmektedir (Çetinkaya & Akbaba, 2011). Kendini açmanın düzeyi gibi zamanı da büyük önem taşımaktadır. Zamansız kendini açma, hoş olmayan sonuçlar doğurabilmekte ve ilişkilere zarar verebilmektedir (Farber, 2006).

Yukarıda yapılan tanımlamalardan yola çıkarak sosyal desteğin, kendini açma ile ilişkili bir kavram olduğu söylenebilir. Birey, sosyal desteği aldığı kişilere kendisini daha kolay açabilmektedir. Desteklenme, önemsenme ve problemlerini paylaşmış olmanın verdiği rahatlık gibi duygular bireyin öznel iyi oluşunu ve öznel iyi oluşun bir parçası olan yaşam doyumunu da olumlu yönde etkilemektedir. Anders ve Tucker (2000) ise, öğrencilerin daha zayıf sosyal destek ağına sahip olmasının kendini daha az açma ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ergenlik, bedensel, duygusal, zihinsel pek çok değişimin birlikte yaşandığı bir süreçtir. Özellikle meydana gelen hormonal değişimlerin etkisiyle ergenler daha fazla duygu patlamaları yaşamakta ve gün içerisinde duygusal labilitelerinde büyük farklılıklar görülebilmektedir. Bilişsel olarak meydana gelen değişimlerin etkisiyle de daha fazla akılcı olmayan inançlara sahip olabilmektedirler (Yörükoğlu, 2004). Tüm bunların ergenlerin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Nitekim bazı çalışmalarda bunu doğrular nitelikte bulguları ortaya koymuştur (Çakar & Karata, 2017; Gilman & Huebner, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin artırılmasının ne kadar önemli olduğu söylenebilir.

Ergenlikte meydana gelen değişimlerden bir tanesi de ergenin sosyal çevresinde yaşanan değişimlerdir. Arkadaşlık ilişkileri bu dönemde sosyal destek açısından önem kazanmaktadır ve ergenin sağlıklı gelişimine aile desteği gibi büyük katkılar sağlamaktadır (Ericson, 1968). Sosyal desteğin yaşam doyumunu ile olan ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Suldo & Huebner, 2006; Sun & Shek, 2010). Suldo ve Huebner (2006), yaşam doyumunu yüksek olan ergenlerin çevrelerinden daha çok sosyal destek aldıklarını belirtmiştir. Düşük yaşam doyumunun ise ergenlerin fizyolojik ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Sun & Shek, 2010).

Kendini açma, çocuklukta gelişen bir davranış olsa da özellikle ergenlikteki ilişkilerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. (Jourard, 1964; akt. Gültekin, 2001). Ergenlik dönemi

ergenlerin daha fazla sağlıklı ilişkilere ihtiyaç duyduğu, kimlik arayışının sürdüğü bir süreçtir. Bu dönemde ergen kendi kimliğini bulma arayışındadır (Yörükoğlu, 2004). Bu nedenle, çocukluktan ergenliğe geçişle birlikte arkadaşlarla geçirilen süre artmakta ve yakın ilişkiler daha fazla önem kazanmaya başlamaktadır. Bu sayede ergen farklı kimlikleri deneme şansını yakalayabilmektedir. Ancak yakın bireysel ilişkiler, bireyin duygu ve düşüncelerini diğer grupla paylaşmasını gerektirmektedir (Buhrmester, 1990). Bu nedenle, ergenlik döneminde kendini açma becerisinin daha fazla önem kazandığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların yaşam doyumu, sosyal destek ve kendini açma davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir (Baltacı & Karataş, 2015; Çömez, 2014; Sarı ve diğ., 2012; Saygın, 2008; Süpçeler, 2016; Şahin, 2011, Quek & Fitzpatrick, 2013). Örneğin Piko ve Hamvai'nin (2010) araştırmasına göre, ailelerden algılanan desteğin ergenlerin yaşam doyumunda etkili olduğu görülmüştür. Ailesel değişkenlerin hem erkekler hem de kızlar için iyi oluş ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen bulgulara göre, problemlerini aileleriyle paylaşan ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kızların yaşam doyumunda arkadaşlık ilişkileri daha fazla rol oynarken; erkeklerin ise ale desteğinden daha çok fayda sağladığı bulunmuştur. Bu durumda aileden ve arkadaşlardan sağlanan sosyal desteğin ergenlerin yaşam doyumuna olumlu bir etkisi söylenebilir. Benzer şekilde Baltacı ve Karataş (2015), ortaokul öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada direnci yordamada algılan sosyal destek, yaşam doyumu ve depresyonun rolünü araştırmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal destek ve yaşam doyumu arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki göstermiştir ($r=0.50$; $p<.001$). Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı (2009), lise öğrencilerini dahil ettiği araştırmasında yalnızlık ve yaşam doyumunu incelemiştir. Lise öğrencilerinin yalnızlık ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bilgidен hareketle, kendini daha yalnız hisseden ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. Sarı ve diğ. (2012), annelerin yaşam doyumları üzerinde algılanan sosyal destek ve stres yönetiminin ilişkisini inceledikleri çalışmalarında yaşam doyumunu ile sosyal destek arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki elde etmişlerdir. Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile özgüven ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmaya göre ise; sosyal destek ve yaşam doyumunu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Yani sosyal destek düzeyleri yüksek olan ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir (Süpçeler, 2016). Coffman ve Gilligan (2002), yüksek sosyal destek alma düzeyine sahip olan bireylerin daha az stres yaşayıp daha fazla yaşam doyumuna sahip olduklarını bulurken; bir diğer araştırma, algılanan aile ve arkadaş desteğinin yaşam doyumunu ile anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu (Armsden & Grenenberg, 1987) ve Ünal'ın (2011) çalışması ise, güvenli bağlanma tarzı ile sosyal desteğin yaşam doyumunu yordadığını belirtmiştir. Sosyal desteğin tek başına yaşam doyumununun %16'sını yordadığını göstermiştir.

Whitney ve Kirsten'nin 2012 yılında, üniversite öğrencilerinde Facebook üzerinde kendini açma davranışı ile Facebook kullanımından alınan doyum üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında kendini daha çok açan üniversite öğrencilerinin daha fazla doyum elde ettikleri görülmüştür. Quek ve Fitzpatrick (2013), kendini açma davranışının evli çiftlerde evlilik doyumunu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yani evli çiftlerin birbirlerine kendilerini açmaları, yakınlığı arttırmakta ve daha fazla kendini açan eşler, daha fazla doyumuna sahip olmaktadır. Çömez (2014) ise, fiziksel engelli ergenlerde kendini açma alt boyutunu içeren Akran İlişkileri Ölçeği'nden elde edilen puanların yaşam doyumununun %33'ünü anlamlı olarak yordadığını ancak kendini açma alt boyutunun tek başına yaşam doyumunu

anlamli olarak yordamadığını ve de bu iki değişkenin birbirleriyle de anlamli bir ilişkiye sahip olmadığını belirterek farklı bir bulguyu literatüre kazandırmıştır. Şahin (2011), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, kendini açma, öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek düzeylerini incelemiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi, öznel iyi oluş ve kendini açma düzeyleri arasında aynı yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Yani sosyal destek düzeyleri yüksek olan bireylerin öznel iyi oluş ve kendini açma düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilmektedir. Baytemir'in (2014), ergenlikte ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelediği doktora tezinde ise kendini açma ile genel öznel iyi oluş ve öznel iyi oluşun alt boyutu olan yaşam doyumunu arasında anlamli ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda kendini ebeveynlerine ve akranlarına daha çok açan ergenlerin yaşam doyumunu ve öznel iyi oluş düzeyleri de daha yüksek bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen ilgili literatüre dayanarak, ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin incelenmesi ve yaşam doyumunu etkileyen değişkenlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Kendini açma, sosyal destek ve öznel iyi oluşun bileşeni olan yaşam doyumunu arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ergenlerin kendilerini açma davranışlarındaki artışın çevrelerindeki sağlıklı ve yakın ilişkileri daha çok arttıracığı, sorunlarını paylaşmanın verdiği rahatlama hissini yaşam doyumuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda kişinin özellikle zor zamanlarında yardım alacakları ve güvencikleri bireylere sahip olmaları onların ait olma gibi sosyal ihtiyaçlarını karşılayacağı ve streslerini azaltacağı için çevreden aldıkları sosyal desteğin yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyeceği de söylenebilir. Ancak yapılan çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri üzerinden yürütüldüğü görülmüş ve lise öğrencilerinde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan daha çok çalışmanın varlığına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca yurt içi ve yurt dışı alanyazınında özellikle yaşam doyumunu ile kendini açma arasındaki ilişkiyi ele alan çok az çalışma yer almaktadır. Yaşam doyumunu ve kendini açma arasındaki ilişkiye yönelik kimi araştırmaların anlamli sonuçlar verirken (Whitney ve Kirsten, 2012; Quek ve Fitzpatrick, 2013; Şahin, 2011; Baytemir, 2014); bir araştırmacının ise anlamli sonuç vermediği görülmüştür (Çömez, 2014). Bu noktadan hareketle, bu iki kavram arasındaki ilişkinin daha iyi bir şekilde açıklanarak belirsizliğin giderilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, hem yurt dışında hem de yurt içinde lise öğrencilerinde sosyal destek, kendini açma ve yaşam doyumunu kavramlarını tek bir çalışma altında ele alarak inceleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile sosyal destek ve kendini açma arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin niteliğini ortaya koyarak, yaşam doyumunun kendini açma ve sosyal destek tarafından yordama gücünün incelenmesidir.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın deseni

Araştırmalarda durumlar arasındaki etkileşim konusunda görüşlerin neler olduğu ve bunların arasında ilişkinin olup olmadığı temeline dayanması, araştırmada betimsel yöntemin kullanılmasını gerektirir. (Kaptan, 1993; akt. Kuru & Var, 2009). Betimsel araştırma türlerinden biri, tarama modelleridir. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak ifade edilmektedir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı da vardır. Buna ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer

(Karasar, 1984). Bu araştırma, lise öğrencilerinde akılcı olmayan inanç düzeyi ve karar verme becerilerinin problem çözme becerilerini yordamaki katkılarının incelendiği ilişkiel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenimini sürdürmekte olan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki 5 farklı okulda (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi) öğrenim gören 236 lise öğrencisi oluşturmaktadır.Çalışma grubu, ortaöğretim sürecinin her basamağını temsil etmesi açısından 9. 10. 11. 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	82	34.6
	Erkek	154	65
Sınıf	1.sınıf	50	21.1
	2.sınıf	82	34.6
	3.sınıf	52	21.9
	4.sınıf	52	21.9
TOPLAM		236	100

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubundaki kız öğrenci sayısının 82 (%34.6) ve erkek öğrenci sayısının 154 (%65) olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışma grubunun 50’isini (%21.1) 1. sınıf öğrencilerinin, 82’sini (%34.6) 2. sınıf öğrencilerinin, 52’sini (%21.9) 3. sınıf öğrencilerinin ve 52’sini (%21.9) ise 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Yaş ranjı 15 ile 19 arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları 16.7’dir. Araştırma için öncelikle ölçeklerin kullanım izinleri alınmış daha sonra verileri toplamak için gerekli izinler alınmıştır. Veriler sınıf ortamında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama, gönüllü olan öğrencilerle yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

2.3.Veri Toplama Araçları

2.3.1.Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Ölçek iener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985’de geliştirilmiştir. Ölçek, 5 maddeden oluşan, tek boyutlu, 7’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin amacı, bireylerin yaşamdan aldıkları genel doyum düzeyini ölçmektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçek, Türkçeye Köker (1991) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin, Cronbach alfa katsayısı .86 ve test tekrar test güvenilirliği .73 olarak bulunmuştur.Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir.

2.3.2.Kendini Açma Envanteri (KAE): Selçuk tarafından 1989’da geliştirilen Kendini Açma Envanteri, bireylerin kendini açma davranışlarını belirleyebilmeyi amaçlamaktadır ve 48 maddeden oluşmaktadır. Envanter, altı konuda ve altı bireyde olmak üzere 12 alt boyut ve bir de toplam puan verebilmektedir. Bu araştırmada toplam puan kullanılmıştır. Envanter 0, 1 ve 2 şeklinde puanlanmaktadır. Envanterden en az 0 ve en fazla 576 puan alınabilmektedir. Puanların yükselmesi yüksek düzeyde kendini açmaya ve azalması da düşük düzeyde kendini açmaya işaret

etmektedir. Toplam puan için envanterin Cronbach alfa katsayısı .81 ve geçerliği ise .68 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada toplam puan için ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu (ASDÖ-R): Yıldırım tarafından 1997’de geliştirilen ölçek, 2004 yılında revize edilmiştir. Ölçek, bireyin içinde bulunduğu toplumdan sağladığı sosyal destek düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. 50 sorudan oluşan ölçeğin üç maddesi tersten cevaplanmaktadır. Ölçek; aile, arkadaşlar ve öğretmenler olmak üzere üç farklı türde puan vermekte ve bu üç farklı boyuttan elde edilen puanların toplanmasıyla genel sosyal destek düzeyine ilişkin ayrı ve tek bir toplam puan elde edilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları toplam puanın .93, aile alt boyutunda .94, arkadaş alt boyutunda .91 ve öğretmenler alt boyutunda .93’tür. Ölçeğin bu araştırmadan elde edilen güvenilirlik katsayıları toplam puan için .87, aile alt boyutu için .89, arkadaş alt boyutu için .85 ve öğretmenler alt boyutu için ise .86 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda örnekleme ile ilgili özellikleri saptamak amacıyla, yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine yer verilmiştir.

3. Veri Analizi

Veri analizi SPSS 22.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlanmadan önce kayıp veriler ve uç değerler incelenerek 8 kişiye ait veri analiz dışında bırakılmıştır. Rastgele dağıldığı belirlenen eksik verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Analizlerde Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler gerçekleştirilmeden yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testi sonucunda hata terimleri dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($KS=0.23$, $p=.071$). Durbin Watson testi aracılığıyla hata terimleri arasında otokorelasyon olup olmadığı incelenmiştir. Durbin Watson değerinin 1.5 ile 2.5 arasında değişmesi hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Küçükşille, 2014). Bu çalışmada Durbin Watson değeri 1.75 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun .90’dan küçük olması, VIF değerinin 10’dan küçük ve tolerans değerinin de .10’dan büyük olması durumu çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Araştırmada, bağımsız değişkenlerin alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayılarının .77 ve .85 arasında, VIF değerlerinin 2.15 ve 2.68 arasında ve tolerans değerlerinin de .23 ve .37 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Yani veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi yapabilmek için gerekli koşulları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Bulgular

Lise öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. YDÖ, ASD-R, KAE’ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	Art. Ort.	Std. Sap.
Yaşam Doyumu	236	25.03	8.02

Sosyal Destek	236	103.65	22.83
Kendini Açma	236	49.38	24.31

Tablo 2 incelendiğinde, Yaşam Doyumu Ölçeği'nden alınan puanların aritmetik ortalaması 25.03 ve standart sapması 8.02'dir. Sosyal Destek Ölçeğinin aritmetik ortalaması 103.65 ve standart sapması ise 22.83'tür. Son olarak; Kendini Açma Ölçeğinin aritmetik ortalamasının 249.38 ve standart sapmasının 24.31 olduğu bulunmuştur.

Araştırmada ilk olarak yaşam doyumu, sosyal destek ve kendini açma arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Yaşam Doyumu ile Sosyal Destek ve Kendini Açma Arasındaki İlişki

	Yaşam Doyumu
Sosyal Destek	.85*
Kendini Açma	.77*

* $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yaşam doyumu düzeyi ile sosyal destek ($r = -.85$, $p < .001$) ve kendini açma ($r = -.77$, $p < .001$), arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır.

Sosyal destek ve kendini açmanın yaşam doyumu düzeyini yordayıcı rolünü incelemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Destek ve Kendini Açmanın Yaşam Doyumu Düzeyini Yordayıcı Rolüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	-2.84	1.37		-2.07*		
Sosyal Destek	.23	.02	.65	12.28*	.86	.62
Kendini Açma	.09	.02	.26	4.92*	.77	.31
R=.87	R ² =.76					
F ₂₋₂₃₃ =362.61	*P<.05					

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki korelasyon .86 olarak bulunmuştur. Ancak kendini açma sabit tutulduğunda sosyal destek ile yaşam doyumu arasındaki kısmi korelasyon .31'dir. Kendini açma ve yaşam doyumu arasındaki korelasyon .77; sosyal destek sabit tutulduğunda ise .31'dir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre, sosyal destek ($t=12.28$; $p < .05$) ve kendini açmanın ($t=4.92$; $p < .05$) yaşam doyumu düzeyini yordamaya ilişkin katkısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sosyal destek ve kendini açma ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyum düzeyini

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır şeklinde kurulan regresyon modeli 0,001 düzeyinde anlamlıdır ($F_{2-233}=362.61$). Başka bir ifadeyle, sosyal destek ve kendini açma birlikte yaşam doyumu düzeyinin anlamlı birer yordayıcıdır. Sosyal destek ve kendini açma hep birlikte yaşam doyumu düzeyindeki değişimin %76'sını açıklamaktadır ($R=.87$; $R^2=.76$; $p<0.001$).

Modelde yer alan değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayıları olan β değerleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumu üzerindeki görece önem sırasının sosyal destek (.65) ve kendini açma (.26) şeklinde olduğu görülmektedir. Yani en yüksek beta değerine sahip olan sosyal destek (.65) modelde görece olarak en önemli yordayıcı konumundadır. Kendini açma (.26) ise; modelde en az öneme sahip olan yordayıcıdır.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; yaşam doyumu ölçeği puanları ile sosyal destek ve kendini açma arasındaki ilişkiyi açıklayan matematiksel regresyon eşitliği modeli aşağıda verilmiştir.

Kurulan matematiksel model;

Yaşam Doyumu= $-2.84 + .23 \times \text{Sosyal Destek} + .09 \times \text{Kendini Açma}$ şeklindedir.

Sosyal destekte meydana gelen 1 birimlik artış yaşam doyumu düzeyinde .23 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Aynı şekilde kendini açmadaki 1 birimlik artış yaşam doyumu düzeyinde 0.09 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

5.Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin yaşam doyumu ile kendini açma ve sosyal destek arasındaki ilişkinin ve sosyal destek, kendini açma değişkenlerinin yaşam doyumunu yordama gücünü incelemektir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyi ile sosyal destek ve kendini açma arasında pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu ile sosyal destek arasında yüksek düzeyde ve aynı yönde; yaşam doyumu ile kendini açma arasında yüksek düzeyde ve aynı yönde ilişkiler bulunmuştur. Buna göre; lise öğrencilerinin sosyal destek ve kendini açma düzeyleri arttıkça, yaşam doyumu puanlarının arttığı söylenebilir. Araştırmada, sosyal destek ve kendini açmanın yaşam doyumunu istatistiksel olarak anlamlı yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal destek ve kendini açma birlikte yaşam doyumu düzeyindeki değişimin %76'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre ise; hem sosyal desteğin hem de kendini açmanın tek başlarına yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bu araştırma sosyal destek ve kendini açmanın yaşam doyumunu yordamadaki anlamlı ve yüksek gücünü kanıtlamıştır.

Araştırmanın bulguları, alanyazınındaki araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Piko ve Hamvai (2010) ve Süpçeler (2016) ergenler üzerinde yürüttükleri çalışmada sosyal destek ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Piko ve Hamvai (2010), ailesel değişkenlerin ergenler üzerinde iyi oluş ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerden algılanan desteğin ergenlerin yaşam doyumunda etkili olduğu görülmüştür. Problemlerini aileleriyle paylaşan ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda aileden sağlanan sosyal desteğin ergenlerin yaşam doyumuna olumlu bir etkisi söylenebilir. Bir diğer çalışmada Süpçeler (2016), lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile özgüven ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, sosyal destek ve yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca,

bu araştırmanın bulguları farklı örneklem grupları üzerinde yürütülen ve algılanan sosyal destek ile yaşam doyumunun olumlu yönde ilişkili olduğunu belirleyen araştırma sonuçlarını da desteklemektedir (Armsden ve Grenenberg, 1987; Baltacı ve Karataş, 2015; Coffman ve Gilligan, 2002; Ünal, 2011; Sarı ve diğ., 2012).

Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal destek düzeyi yüksek olan bireylerin yaşamlarından daha fazla doyum aldıkları ve daha az sosyal desteğe sahip olan bireylerin ise daha az yaşam doyumuna sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bu bulgudan hareketle sosyal destek, bireyin stresli durumları algılama biçimini değiştirmeyi sağlayacak kaynakları destekliyor olabilir. Bu sayede birey, stresli durumlara karşı daha pozitif bir tutum sergileyerek, daha farklı atıflarda bulunabilir. Böylece bireyin hissettiği kaygı düzeyi azalabilir. Literatürde sosyal desteğin stresi azalttığına ilişkin bulgular da mevcuttur (Annak, 2005; Coşkun ve Akkaş, 2009). Sosyal destek, sosyal bir varlık olan insanın toplum içindeki en büyük güç kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Özellikle toplulukçu bir kültür olan Türk toplumu için bu kaynak daha fazla önem taşımaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006). Ergenler bu gücü karşılaştıkları stresli durumların üstesinden gelmek için de kullanıyor olabilirler. Bu sayede, güçlü sosyal destek kaynaklarının bireylerin stresli olayların üstesinden daha kolay bir şekilde gelmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Yani sosyal desteğin sağladığı pozitif bakış açısının ve bireye verdiği gücün kaygıyı azaltmada, stresli durumlarla başa çıkmada ve yaşam doyumunu arttırmada rolü olduğu düşünülebilir.

Sosyal destek sistemleri aynı zamanda bireylerin birbirlerine karşı pozitif duygular geliştirmesini kolaylaştırabilmekte ve iletişimi besleyen duygusal bağı da beraberinde getirmektedir (Ekşisu, 2009; Tilly, 1990). Özellikle ergenlik döneminde en önemli ihtiyaçlardan bir tanesi olan iletişim ve bağ kurmak (Ericson, 1968), ergenin alacağı sosyal destek ile şüphesiz ki daha çok kuvvetlenecektir. Temel sosyal ihtiyaçlarında doyum sağlayan ve pozitif duygulara sahip olan ergenin yaşam doyumunda da artış olması beklenen bir durumdur.

Alanyazınında lise öğrencileri üzerinde yürütülen ve kendini açma ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik gerçekleştirilen az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmalardan biri olan Baytemir'in 2014 yılında yürüttüğü çalışma bulguları şimdiki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Baytemir (2014), ergenlikte ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, kendini açma ile genel öznel iyi oluş ve öznel iyi oluşun alt boyutu olan yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda kendini ebeveynlerine ve akranlarına daha çok açan ergenlerin yaşam doyumu ve öznel iyi oluş düzeyleri kendini açmayan ergenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Çelik (2015), çalışmasında kendini açmanın tam tersini ifade eden kendini gizleme değişkenine yer vermiştir. Kendini gizleme, kişilerin kendileriyle ilgili özel bilgileri diğerlerinden gizleme eğilimidir ve araştırma sonuçları kendini gizlemenin yaşam doyumunu negatif olarak yordadığını göstermiştir. Yani, kendini gizleme düzeyi düşük olan ergenlerin yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları ifade edilebilir. Çömez'in (2014) araştırması ise; fiziksel engelli ergenlerde kendini açma alt boyutunun diğer alt boyutlarla birlikte yaşam doyumunun %33'ünü anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur; ancak kendini açma alt boyutunun tek başına yaşam doyumunu anlamlı olarak yordamadığını ve de bu iki değişkenin birbirleriyle de anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmanın ortaya koyduğu bulgu ile farklılık göstermektedir. Bu farklı bulguların nedeni, çalışmada kullanılan ölçme araçlarından veya araştırmanın gerçekleştirildiği örneklem grubunun karakteristik

özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Çelik (2015), Whitney ve Kirsten (2012), Quek ve Fitzpatrick (2013) ve Şahin (2011) ise, farklı örneklem grupları üzerinde yürüttükleri çalışmalarda kendini daha fazla açan bireylerin daha fazla doyum elde ettiklerini ve yaşam doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bireylerin kişisel konular hakkında kendilerini açarak iletişim kurmalarının günlük hayatta duydukları sosyal ihtiyaç ve amaçlarını yerine getirmeleri için önemli bir adım olduğu aşikardır. Bu kişisel konular, bireyin korkuları, şüpheleri, öfkesi gibi olumsuz duyguları olabileceği gibi olumlu duyguları da içerebilir (Derlega ve diğerleri, 1993). Bu açıdan bakıldığında; kendini açmanın bireylerin sağlıklı ilişkiler geliştirmesinde merkezi bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Yani bireylerin kurdukları ilişkilerden alacakları doyum, ilişkilerde gösterdikleri kendini açma davranışıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle ilişkilerin geliştirilmesi ve elde edilecek olan doyumun artırılması için bireyin kendini açma davranışına odaklandığı bir örüntüyü benimsemesi önemli olarak görülmektedir. Kendini açma, ilişkisel açıdan gelişim sağlama ve diğerleriyle yakınlık kurma açısından bir araç olarak kabul edilebilir. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda; sağlıklı ilişkiler ve yakınlığın beraberinde yaşam doyumunu da getirdiği söylenebilir. Böylece kendini daha fazla açan bireylerin daha fazla yaşam doyumuna sahip olduğu belirtilebilir. Ayrıca kendini açmanın bireylerin sosyal destek elde etme düzeylerine de olumlu yönde katkı sağladığı göz önünde bulundurulursa; kendini açma ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki kısmen sağlıklı iletişim sürecinden kaynaklanıyor olabilir. Myers ve Diener (1995) de bunu doğrular bir biçimde yakın ilişkilerin yaşam doyumunu açıklamada en önemli ve etkili faktörlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak kendini açma, yalnızlığın giderilmesi, sorunların paylaşılması ve bu sorunların çözümüne yönelik karşı taraftan yardım talebinde bulunulması ile de ilişkilidir (Deniz Derin, 2016; Gültekin, 2001). Bu açıdan düşünüldüğünde; kendini açan birey stresli durumlar karşısında aslında yalnız olmadığını, aynı problemi başkalarının da yaşadığını veya alacağı yardım ile problemlerin üstesinden gelebileceğini görüp daha pozitif duygular yaşamaya başlayabilir. Bu pozitif duygular, kişinin kendini açması sonucunda ortaya çıkan rahatlama ile de artabilir. Böylece bireyin yaşam doyumunda önemli bir artış meydana gelebileceği söylenebilir.

Tüm bu bilgiler ışığında, kendini açma, bireyleri birbirine yakınlaştırdığı ve samimi bir ilişki ortaya çıkardığı için daha sağlam sosyal destek kaynaklarının oluşmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca kendini açan bireylerin rahatladığı, karşı taraftan yardım alarak stresli durumları daha kolay atlattıkları ve bu durumunda yaşam doyumunu arttırdığı düşünülmektedir. Aynı şekilde sosyal destek, bireylerin kendini güvende hissetmesine katkı sağlamakta ve stresli durumların çözülmesinde kendini açma gibi karşı taraftan yardım alma olanağı sağlamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, sosyal desteğin de yaşam doyumuna olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir. Yapılan çalışma, bu iddiaları doğrular nitelikte veriler ortaya koymuştur.

Araştırmanın bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi örneklem büyüklüğünün küçük olmasıdır. Araştırma verileri İstanbul'da resmi liselerde eğitim gören 1. 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha geniş örneklemelere yer verilmesi ve İstanbul haricindeki bölgelerden de verilerin toplanması daha doğru bulgulara ulaşma olasılığını arttıracaktır. Ayrıca araştırmada veri toplamak için kullanılan Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu ve Kendini Açma Envanterinin alt boyutları olan arkadaş desteği, aile desteği, öğretmen desteği, konulara göre kendini açma, bireylere göre kendini açma değişkenlerine yer verilmemiş ve sadece toplam puanlardan yararlanılmıştır. Fakat

daha ayrıntılı bulgulara ulaşabilmek için bu alt boyutların da araştırmaya dahil edilmesinin alana daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, lise öğrencilerinin sağlıklı gelişimleri ve öznel iyi oluşlarıyla ilişkili olan yaşam doyumlarını arttırabilmek amacıyla kendilerini açmaları konusunda teşvik edilmeleri ve çevredeki sosyal desteğin devreye sokulması konusunda çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir. Kendini açma ve sosyal desteğin artması bireyin ilişkilerini geliştirecek ve yaşam doyumunu yükseltecektir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının ergenlerin duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına odaklanmaları büyük önem taşımaktadır. Buna ek olarak; kendini açma becerilerinin ilave edildiği iletişim becerileri psiko-eğitim programları okullarda yaygınlaştırılabilir. Psikolojik danışmanlar, kendini açma sürecindeki önemli faktörleri ergenler ile birlikte ele alabilir ve uygun kendini açma tekniklerini ergenlere öğretebilirler. Ayrıca okullarda psikolojik danışmanlar tarafından velilere yönelik ergenlerin kendilerini açmalarını kolaylaştıracak davranış örüntülerinin ve ergenlere sağlıklı sosyal destek sağlama yollarının ele alınacağı çalıştaylar, seminerler veya psiko-eğitim programlarına yer verilebilir. Velilere aile içi iletişimde ve öğrencilere ise arkadaş ilişkilerinde sosyal destek ve kendini açmanın yer verildiği seminerler düzenlenebilir. Öğretmenler, ergenlere sağlıklı sosyal destek sağlama noktasında bilgilendirilebilir. Öğrencilere sahip oldukları sosyal destek ağlarını fark etmeleri, bu ağlardan yararlanabilme yolları ve bu ağları geliştirebilmeleri konusunda çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Literatürde bu alanda az çalışmaya yer verilmiş olması daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca kendini açma ve sosyal destek araştırmamızda yaşam doyumunun %76'sını açıklamıştır. Bu, büyük bir oran olsa bile yaşam doyumunun geriye kalan %24'ünü açıklayacak değişkenlere de gerek duyulmaktadır. Literatür incelendiğinde yaşam doyumunun duygusal zeka, anne-baba tutumları (Yıldırım, 2015), güvenli bağlanma (Ünal, 2011), yalnızlık (Brantley ve diğerleri, 2002) gibi değişkenlerle incelendiği görülmüştür. Bu nedenle, bundan sonra bu alanda yapılacak olan araştırmalarda yaşam doyumunu etkilediği düşünülen daha farklı değişkenlere de regresyon analizinde yer verilmesinin daha fazla katkı sağlayacağı, daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştıracağı ve daha büyük örneklem gruplarıyla çalışılmasının sonuçların genellenebilirliğini arttıracacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anders, S.L. ve Tucker, J.S. (2000). Adult attachment style, interpersonal communication competence, and social support. *Personal Relationships*, (7), 379-389. doi: 10.1111/j.1475-6811.2000.tb00023.x
- Annak, B.B. (2005). *Social support, social network, life satisfaction and quality of life: comparing on patients diagnosed anxiety disorder, mood disorder, hemodialysis patients*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin University Social Sciences Institute, Psychology Department, Mersin.
- Arıcıoğlu, A. ve Gültekin, F. (2017). Zihinsel engelli çocuk annelerinin sosyal destek ve gelecek algıları: Psikolojik danışmanların rolleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 1-7. doi: 10.21764/efd.31545

- Armsden, G.C. ve Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and attachment individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-454. doi: 10.1007/BF02202939.
- Aron, A., Melinat, E., Aron, E.N., Vallone, R.D. ve Bator, R.J. (1997). The experimental generation of interpersonal closeness: A procedure and some preliminary findings. *Society for Personality and Social Psychology*. 23(4), 363-377.
- Ataşalar, J. (1996). *Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Kendini Açma Davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. ve Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 4, 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Baytemir, K. (2014). *Ergenlikte ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliğin aracılığı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berger, C.R. ve Calabrese, R.J. (1975). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1(2), 99-112. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>
- Bliss, C.A., Kloumann, I.M., Harris, K.D., Danforth, C.M. ve Dodds, P.S. (2012). Twitter reciprocal reply networks exhibit assortativity with respect to happiness. *Journal of Computational Science*. 3(5), 388-397. doi: 10.1016/j.jocs.2012.05.001
- Bowling, N.A., Beehr, T.A. ve Swader, W.M. (2005). Giving and receiving social support at work: The roles of personality and reciprocity. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 476-489.
- Brantley, A., Huebner, E. S. ve Nagle, R. J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 321-329. doi: 10.1352/0047-6765(2002)040<0321:MLSROA>2.0.CO;2
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T. ve Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991-1008.
- Cirhinlioğlu, F. ve Ok. Ü. (2010). İnanç ya da dünya görüşü biçimleri ile intihara yönelik tutum, depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 1-8.
- Clara, I.P., Cox, B. J., Enns, M.W., Murray, L.T. ve Torquard, L.J. (2003). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment*, 81(3), 265-270. doi: 10.1207/S15327752JPA8103_09
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-315.
- Coffman, D.L. ve Gilligan, T.D. (2002). Social support, stress, and self-efficacy: effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 53-66.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 213-227.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, F.S. ve Karataş, Z. (2017). adolescents' self-esteem, school anger and life satisfaction as predictors of their school attachment. *Education and Science*. 42(189), 121-136.

<https://search.proquest.com/openview/d92ed4f8c435d285ec0ac1908f808024/1?pqorigsite=gscholar&cbl=1056401> adresinden elde edilmiştir.

- Çelik, E. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Journal of European Education*, 5(1), doi: <http://dx.doi.org/10.18656/jee.02586>
- Çetinkaya, B. ve Akbaba, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (3), 1- 18.
- Çevik, G.B. (2017). Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerini yordamada öfke, yaşam doyumu ve stresle başa çıkmanın rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 283-305. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7039>
- Çitil Gürel, E. (2015). *Kişilerarası iletişimde kendini açma ve özsaygı ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, N. C. (2009). Loneliness and life satisfaction in adolescents with divorced and non-divorced Parents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 513-525.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çömez, T. (2014). *Fiziksel engelli ergenlerde akran ilişkilerinin yaşam doyumu üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz Derin, G. (2016). *Bir sosyal ağ olarak facebook kullanmayan kişilerin yalnızlık algıları, kendini açma biçimleri ve etkileşim kaygıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M. ve Bakıoğlu, F. (2017). Ergenlerde sır saklamanın duygusal özerklik, ahlaki olgunluk, yalnızlık, utangaçlık ve sosyal destek açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1118-1133. doi: 10.14686/buefad.338144
- Diener-Biswas R., Diener, E. ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective wellbeing. *Daedalus*, 133(2), 18-25.
- Diener, E., (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34> adresinden elde edilmiştir.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Ekşisu, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erikson, H.E. (1968). Identity, youth and crisis. *Behavioral Science*, 14(2), 154-159. doi: 10.1002/bs.3830140209
- Farber, B.A. (2006). *Self-disclosure in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Garcia P.A. ve Geisler J.S. (1988) Sex and age/grade differences in adolescents self-disclosure. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 427-432. doi: 10.2466/pms.1988.67.2.427
- Gültekin, F. (2001). Lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının kimlik gelişim düzeyleri açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 231-241.

- Haskan, Ö. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal Destek*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Heo, J., Stebbins, R. A., Kim, J. ve Lee, I. (2013). Serious leisure, life satisfaction, and health of older adults. *Leisure Sciences*, 35, 16-32.
- Kağıtçıbaşı, C. (2006). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kara, F.M., Kelecek, S. ve Aşçı, F.H. (2014). Sporcu eşlerinin yaşam doyumu ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*. 25(2), 56-66.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kökdemir, D. (1995). *Who discloses what to whom and where?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krause, N. (2004). Life time trauma, emotional support, and life satisfaction among older adults. *The Gerontologist*. 44(5), 615- 623.
- Kuru, E. ve Var, L. (2009). Futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma: Kırşehir ili örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(2), 141-153.
- Küçüksille, E. (2014). Basit doğrusal regresyon: Çoklu doğrusal regresyon modeli. (Ed. Kalaycı, Ş.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara.
- Lepore, S.J., Evans, G.W. ve Schneider, M.L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*. 61(6), 899-909. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.61.6.899>
- Levin, K.A., Torsheim, T., Volleberg, W., Richter, M., Davies, C.A., Schnohr, C.W., Due, P. ve Currie C. (2011). national income and income inequality, family affluence and life satisfaction among 13-year old boys and girls: A multilevel study in 35 countries. *Social Indicators Research*. 104, 179–194. doi: 10.1007/s11205-010-9747-8
- Lirio, P., Lituchy, T.R., Monserrat, S.I., Olivas-Lujan, M.R., Duffy, J.A., Fox, S., Gregory, A., Punnet, B.J. ve Santos, N. (2007). Exploring career-life success and family social support of successful women in Canada, Argentina and Mexico. *Career Development International*, 12(1), 28-50.
- Malinauskas, R. (2010). The associations among social support, stress, and life satisfatcion as perceived by injured college athletes. *Social Behavior and Personality*. 38(6), 741. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.6.741>
- Mikulincer, M. ve Nachshon, O. (1991). Attachment styles and patterns of self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 321-331.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*. 6(1), 10-19.
- O'Driscoll, M.P, Brough, P ve Kalliath, T.J. (2004). Work/family conflict, psychological well-being, satisfaction and social support: A longitudinal study in New Zealand. *Equal Opportunities International*, 23 (1), 36.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlı internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(3), 281-292.
- Özdemir, N., Güreş, A. ve Gürbüz, N. (2015). Sporun kadınlarda yalnızlık ve yaşam doyumu üzerine etkileri. *Uluslararası Hakemli Akademik ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 4(13), 101-110.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatric Dergisi*, 6(2), 72-74.

- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C.R. ve Sandvick, E. (1991). Furher validation of the satisfaction with life scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures, *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Piko, B.F. ve Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1479-1482. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.07.007>
- Quek, K.M.T. ve Fitzpatrick, J. (2013). Cultural values, self-disclosure, and conflict tactics as predictors of marital satisfaction among singaporean husbands and wives. *The Family Journal*. 21(2), 208-216. doi: 10.1177/1066480712466822
- Rice, R.W., McFarlin, D.B., Hunt, R.G. ve Near, J.P. (1985). Job importance as a moderator of the relationship between job satisfaction and life satisfaction. *Basic and Applied Social Psychology*, 6(4), 297-316.
- Sam, D.L. (2001), Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social Indicators Research*. 53(3), 315-337.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B. ve Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139. doi: 10.1.1.458.9485&rep=rep1&type=pdf
- Sarason, I.G. ve Sarason, B.R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*. 26(1), 113-120.
- Sarı, H. Y., Altıparmak, S., Salman, F., Coşkun, H., Karayel, H., Bilgin, N., Öztürk, H. ve Bahçeci, B. (2012). Relationship between life satisfaction, health status, social support, stress management and sociodemographic variables in mothers of children with intellectual disability. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*. 3(4), 92-118.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Selçuk, Z. (1989). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Serin, N.B. ve Aydınoglu, N. (2013). Investigation of life satisfaction predictors of school counsellors. *Eurasian Journal of Educational Research*. 53, 345-360.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davids, B. ve Andrews, J. (1997). family support and conflict: prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 25(4), 333-344.
- Sunnafrank, M.J. (1986). Predicted outcome value during initial interactions: a reformulation of uncertainty reduction theory. *Human Communication Research*, 13(1), 3–33 doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.1986.tb00092.x>
- Sprecher, S., Treger, S. ve Wondra, J.D. (2012). Effects of self-disclosure role on liking, closeness, and other impressions in get-acquainted interactions. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0265407512459033>
- Sun, R.C.F. ve Shek, D.T.L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research*. 105(3), 541-559. doi: 10.1007/s11205-011-9786-9
- Suldo, S.M. ve Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179–203.
- Süpçeler, B. (2016). *Ergenlik döneminde algılanan sosyal destek ile yaşam doyumu ve özgüven ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

- Şahin-Baltacı, H. ve Karataş, Z. (2015). perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The Case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, doi:111-130 10.14689/ejer.2015.60.7
- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şeker, B.D. ve Akman, E. (2015). Bilişsel kapalılık ihtiyacı ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 18(35), 51-63.
- Şireli, Ö., Çolak, M., Oruk, Y. ve Sakınç, N. (2015). Ergenlerde algılanan sosyal destek düzeyinin depresyon ve intihar olasılığı ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 22(2), 97-106.
- Tapan, M.G. ve Gökçe Arslan, E. (2017). Bir çocuk destek merkezinden hizmet alan ergenlerin, madde kullanım özellikleri ve sosyal destek düzeylerinin sosyodemografik özellikleri açısından incelenmesi. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*. 9, 9-25.
- Tilly, C. (1990). *Transplanted networks: Immigration reconsidered*: New York: Oxford University Press.
- Ümmet, D. (2017). Genel psikolojik sağlık ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracı rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 6 (1), 159-175. <http://www.itobiad.com/issue/27443/291120> adresinden alınmıştır.
- Ünal, A.Ö. (2011). *Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Wei, M., Russell, D.W.ve Zakalik, R.A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115-130. doi: 10.1177/1362361302006001009
- Whitney, P.S. ve Kirsten, E.L.B. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook. *Computers in Human Behaviour*. 28, 624-630. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.008>
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 221-2
- Yıldız, S. A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*. 6(3), 131- 150.
- Yörüköğlü, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Coğrafya Konularını Öğrenmede Karşılaşılan Engeller ve Aşma Yolları

Barriers in Learning of Geography Subjects and the Ways of Overcoming

Öznur Yazıcı

Karabük Üniversitesi

oznuryazici@karabuk.edu.tr

Alıntılama: Yazıcı, Ö. (2018). Coğrafya konularını öğrenmede karşılaşılan engeller ve aşma yolları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 34-53.

Geliş tarihi:

09 Şubat 2018

Kabul tarihi:

09 Mart 2018

oznuryazici@karabuk.edu.tr

© 2018 UEAD.

Bütün hakları saklıdır.

Öz: Öğrenmenin sınırları ve sonuçları kişiden kişiye değişmekte ve öğrenme süreci boyunca çok çeşitli engeller ortaya çıkabilmektedir. Öğrenmenin başarıyla gerçekleşmesi için, her bilimsel alana özgü ihtiyaçların sağlanması ve engellerin olabildiğince aşılması gerekir. Buna dayanarak yapılan bu çalışmada; coğrafya konularını öğrenmede karşılaşılabilecek bazı engeller ele alınmış ve bu engellere yönelik coğrafya bölümü lisans mezunu öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma; 2016-2017 eğitim öğretim yılında Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü'nden mezun olan 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde tesadüfi olmayan (olasılıklı olmayan) örnekleme grubundaki amaçlı (yargısal) örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma betimsel nitel araştırma metodolojisinde (alan taraması) hazırlanmış ve elde edilen verilerin analiz aşamasında, nitel veri çözümleme tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguları desteklemek üzere, yer yer doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin; araç-gereç, yöntem, öğretim elemanının donanımı, çevre olanaklarından yararlanamama, motivasyon yetersizliği ve eksikliklerinin öğrenmeye büyük engel oluşturduğunu düşündükleri belirlenmiş ve her bir engel için çeşitli çözüm önerileri alınmıştır.

Anahtar kelimeler: *Coğrafya eğitimi, öğrenme, engel, betimsel analiz.*

Received:

09 February 2018

Accepted:

09 March 2018

oznuryazici@karabuk.edu.tr

© 2018 UEAD.

All rights reserved.

Abstract: The boundaries and consequences of the learning vary with individual and a wide variety of obstacles can emerge throughout the learning process. For learning to occur successfully, the specific needs of each scientific area must be met and the obstacles must be overcome as much as possible. In this study based on this, some of the obstacles that can be encountered when learning about geography subjects were discussed and it was interviewed with the students who graduated from geography department regarding to these obstacles. The study was conducted with 30 students who graduated from Karabük University Faculty of Letters Department of Geography in 2016-2017 academic year. The criterion sampling technique, which is one of the purposive (judgemental) sampling methods in non-random (non-probability) sampling group, was used in determining the study group. The study was prepared as descriptive qualitative research (survey) and in the analysis of the obtained data, descriptive analysis was used as the qualitative data analysis technique. In order to support the findings of the study, direct quotations are given in some places. As a result, it is determined that the equipment inadequacy, the lack of methods, inadequacy of the lecturers' qualifications and skills, inadequacy to take advantage of environmental facilities, the lack of motivation were seen as major obstacles to learning by the students, and various solution suggestions were received for each obstacle by them.

Keywords: *Geography education, learning, barrier, descriptive analysis.*

1. Giriş

Hem sosyal bilimlerin hem de fen bilimlerinin dostça paylaştığı coğrafya; en yakınımızdan en uzak mesafeye kadar uzanan mekân ile onun üzerinde misafir olan insan arasındaki etkileşimi konu alır. Kimi zaman mekânsal özelliklerin, kimi zamansa insan etkinliklerinin baskın olduğu bu etkileşim, bitki ve hayvanların da katılımıyla çok daha renkli bir karnavala dönüşür.

Bağlı bulunduğumuz coğrafyalardaki karşılıklı etkileşimler, kimi durumda koruma ve dayanışma sağlarken, kimi durumda ise tahribat ve uyuşmazlıkla sonuçlanır. Ne yazık ki, bunun bedelini hem doğa hem de insanlar ödemektedir. Üstelik günümüzde yaşanan sorunlar artık yerel ölçekte sınırlı değildir. Gezegenimiz; yeşil alanların yok edilmesi, aşırı nüfus artışı, bazı hayvan nesillerinin tükenmesi, iklim değişikliği, doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı ve hava kirliliği gibi çok ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Geniş bir konu kapsamı olan coğrafya bilimi, doğal ortam ve insan arasındaki etkileşimden kaynaklanan sorunlara yönelik farkındalık yaratılmasında anlamlı bir işleve sahiptir.

“Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini arttırabilmeleri için mutlaka coğrafya biliminden yararlanmaları gerekir” (Çiftçi, 2017: 865). Bu durum, Karabağ ve Şahin (2007) tarafından “doğa ve insana ait unsurları sahiplenme, koruma, kullanma, düzenleme, planlama ve geleceğe aktarma” şeklinde tanımlanan coğrafi bilinç ile coğrafi birikimin öneminden kaynaklanmaktadır. O halde, 21. yüzyılın güçlü eğilimlerine bağlı olarak ilköğretimden başlanarak yüksek öğretimin sonuna varıncaya kadar, iyi bir coğrafya eğitim planının oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Ortaöğretimde nitelikli coğrafya eğitimi verilmesinin yolu, öncelikle yükseköğretimde nitelikli coğrafya öğretmenlerinin yetişmesinden geçmektedir. 1980’li yılların öncesinde sadece öğretmen merkezli olan sistem, 1980’li yılların ikinci yarısında yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Millî Eğitim’deki önemli adımlar sonucu başlatılan bu yaklaşımlar; yaparak ve yaşayarak öğrenme, araştırma ve keşfetme, problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliğine dayalı, proje tabanlı çalışmalarla ve çok sayıda etkinlikle öğretmeyi hedef almaktadır. Bunların yanı sıra; bilgi ve teknolojilerin kullanımına bağlı olup, adımı bile coğrafyadan alan CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) uygulamaları MEB’in 2018 yılı müfredatında 14., 18. ve 25. sayfalarda yer almıştır. Artvinli’ye (2010: 1261) göre CBS, “coğrafya eğitiminde öğrencilerin aktif olarak derse katılımını sağlayan, onların öğrenme süreçlerini kendilerinin yapılandırılmalarına imkân veren, bunun yanında teknolojiyi sınıfın içine taşıyabilen yöntemlerden biri”dir. Yükseköğretim coğrafya programlarına, CBS ile birlikte Uzaktan Algılama ders ve konuları ilave edilmiştir. NASA’nın web sayfasındaki açıklamalara göre; 1950’lerde ABD Deniz Kuvvetleri bünyesindeki Donanma Araştırmaları Ofisi’nden Evelyn Pruitt tarafından ilk kez kullanılan “uzaktan algılama” terimi, bilim (ve sanatta) doğrudan temas etmeden bir objeyi tanımlama, gözlemlene ve ölçme amacıyla günümüzde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu süreç, sınıf/tip, madde ve mekânsal dağılım ile tanımlanıp kategorize edilebilen uzaktaki nesnelere ve materyallerden yansıtılan ya da yayılan farklı dalga boylarındaki radyasyonun tespiti ve ölçülmesini kapsamaktadır (Graham, 1999).

Bir eğitim süreci içerisinde, eğitim alan bireylerde öğrenmenin gerçekleşmesi çok hassas dengeler içerir. Woolfolk (1998)’un, genel anlamda bir bireyin bilgi ya da davranışlarında oldukça kalıcı değişikliklere neden olan yaşantıların meydana gelmesi olarak açıkladığı “öğrenme”nin önüne sayısız engel çıkabilir. Westwood’a göre (2004) öğrenme güçlükleri; yetersiz veya uygun olmayan eğitim, konuya uygun olmayan ders müfredatı, uygun olmayan sınıf ortamları, sosyoekonomik dezavantajlar, aşırı devamsızlık, ikinci bir dil ile öğrenme, duygusal ve davranışsal problemler, duyu bozukluğu ve belirli bilgi işleme bozuklukları gibi pek çok etmenden bir veya birkaçının bir araya gelmesiyle çıkabilir. Levinthal ve March (1993) öğrenme

sürecindeki başarısızlıkların nedenini genellikle öğrenme miyopluğu olarak yorumlamıştır. Araştırmacılar öğrenme miyopluğunun üç şeklini; kısa vadeyi dikkate alıp uzun vadeyi görmezden gelme, bir noktaya sabitlenip geniş resmi görmezden gelme ve yalnızca zaferlere odaklanıp başarısızlıkları görmezden gelme eğilimi olarak sıralamıştır. Yorgancı (2006), kaygı ve depresyonun öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görüşündedir.

Çoklu zekâ kuramına göre kendi zekâ türünün önemini yanı sıra, temel olarak öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencinin “öğrenmeyi öğrenme”siyle sağlanır ve kolaylaşır. Özer (1998: 150) öğrenmeyi öğrenme olayını, “bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi” olarak tanımlar. Bireyin kendini daha iyi tanıma, eksik ve ihtiyaçlarını belirleme, deneyim ve önceki bilgilerden yararlanma yoluyla kendisine en uygun öğrenme stillerini belirlemesi, yaşı ve öğrenim gördüğü sınıf seviyesi yükseldikçe, “öğrenmeyi öğrenme”sinin daha başarılı olması beklenir. Ancak yüksek öğretim ve sonrası da dâhil olmak üzere öğretimin her kademesinde gerek öğrencinin kendisinden, gerekse öğretici kişinin donanımı, uyguladığı yöntem veya materyal eksikliği gibi öğrenme engelleri ortaya çıkabilmektedir.

Çalışmada söz edilen öğrenme engelleri; mental sorunlar nedeniyle yavaş öğrenme, parçalanmış ailede yetişme, düşük gelir, ana dil uyumsuzluğu, yetersiz beslenme, yetersiz sağlık koşulları, şiddete maruz kalma gibi elde olmayan öğrenci mağduriyetini kapsamamaktadır. Alanyazın taramasında eğitim alanındaki engelleri, eksiklikleri ya da sorunları belirlemek üzere bugüne kadar yapılan bazı araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin Akınoğlu (2005), coğrafya öğretiminin ne olduğu, ne olması gerektiği, etkililiği ve sorunlarının neler olduğu ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı tezsiz yüksek lisansında öğrenim gören 35 öğrenci ile görüşme yapmıştır. Çalışma sonunda coğrafya eğitiminde yaşanan sorunları; öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, okuldan kaynaklanan sorunlar olarak sınıflandırmıştır. Bunlar örneğin; okullarda gerekli materyalin bulunmaması, okulların teknolojik araç-gereçler bakımından yeterli olmayışı, öğrencilerin coğrafyayı ansiklopedik bilgi için öğrenmeye çalışması, coğrafya dersinin gereğinden fazla konu kapsamaması, ortaöğretimde okutulan coğrafya derslerinin az olması ve buna bağlı olarak üniversite giriş sınavlarında coğrafya dersi ile ilgili az soru çıkması, coğrafya öğretmenlerinin yeterlilikleri sorunu, sınav kaygısı ve bu kaygıya odaklı bir öğretimle öğrenciye aşırı bilgi yüklemesi yapılmıştır.

Elmas (2006), ortaöğretim kurumlarındaki coğrafya eğitiminin sorunlarını Kartal ilçesi ölçeğinde belirlemiş, bu sorunların nedenlerini ortaya koyarak çözüm önerileri geliştirmiştir. Çalışmada coğrafya eğitiminin sorunlarının ders kitaplarının yetersizliğine, müfredatın yoğunluğuna, okulların ve öğretmenlerin coğrafya eğitimi açısından yetersizliklerine, öğrencilerin ilköğretimden yetersiz bilgiyle gelmelerine imkân sağlayan sınıf geçme sistemine ve Kartal ilçesindeki öğrencilerin 1/3 oranında başka ilçelerden gelmesine bağlı olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin ve öğretmenlerin belirttiği önerilere ayrı ayrı yer verilmiştir.

Güler (2006), İstanbul’un Pendik ilçesinde coğrafya eğitimi ve sorunlarını ele aldığı çalışmada, karşılaşılan başlıca sorunları; ders araç ve gereçlerinin, öğretmenlerin ve ders kaynaklarının yetersizliği, 2005’te güncellenen yeni coğrafya müfredatının uygulama problemleri, bazı öğrencilerin eğitimle ilgilenmeyişi ve ailelerin maddi imkânsızlıkları olarak belirlemiştir. Araştırmacının çözüm önerileri ise; okul ve dersliklerin fiziki yapılarının düzeltilmesi, öğretmenlerin gelirlerinin artırılması, ders materyallerinin modernizasyonu,

velilerin maddi ve manevi desteklerinin sağlanması, gezilerin arttırılması ve öğrencilerin araştırmalara yönlendirilmesi olmuştur.

Ilgar (2006), ülkemizde Coğrafya öğretiminde yaşanan temel sorunları açıklayarak çözüm önerileri sunmuştur. Araştırmacı bu amaçla; müfredat programı, öğretmen, ölçme değerlendirme, yöntem, araç-gereçler, ders kitabı, üniversite giriş sınavı, dershaneler, mezunların iş ve istihdamı, coğrafya öğretmeni yetiştirmeye yönelik yükseköğretim kurumları gibi başlıklar altında konu ile ilgili çok çeşitli sorunları ele almıştır. Sonuçta, coğrafya öğretiminin öneminin ülkemizde yeterince anlaşılmadığını vurgulayan Ilgar, dünya coğrafyacılarının yaşamları boyunca sadece bir kitap yayınlatabildiklerini, uzun yıllar boyunca bu kaynak ya da ders kitabının okutulduğu torunlarına miras bırakıldığını yazmaktadır. Araştırmacıya göre, ülkemizdeki coğrafyacılar çok kısa sürede çok fazla ders kitabı yayınlamakta ve bunların bir kısmı eksik, yanlış ve öğrenci seviyesine uygun olmayan bilgiler içermektedir. Ilgar'ın bir başka görüşü de, coğrafya dersinde kullanılan araç-gereç yetersizliğinin bir an önce giderilmesi gerektiğidir.

Gökçe (2009), coğrafya eğitiminin sorunlarını belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmak üzere yaptığı çalışmada, Türkiye'nin on bir farklı üniversitesinden kendisine ulaşılabilen on altı gönüllü öğretim elemanı ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretim elemanlarının coğrafya eğitimi konusunda yetersiz oldukları, programlardan bazı coğrafya derslerinin kaldırılmasının coğrafya eğitimi açısından olumsuz olduğu, öğretmen adaylarının hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu gibi coğrafya eğitiminin kimi sorunları ve çözüm önerileri tespit edilmiştir.

Kamaşak ve Yücelen (2009), örgütsel öğrenme engellerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada örgütsel düzeyler arasındaki bilgi transferini ve örgütsel öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecek engellerin sistematik olarak incelenmesi için beş boyut belirlenmiştir. Bunlar; sırasıyla kişilerarası, ilişkisel, kültürel, yapısal ve toplumsal boyutlar olarak adlandırılmış; bir grup yönetici üzerinde Delphi yöntemi uygulanarak, bu beş boyutun örgütsel öğrenme engelleri ve bilgi transferi üzerindeki belirleyici etkisi açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Lloyd, Byrne ve McCoy (2012); online eğitimdeki engeller konusunda üniversite öğretim elemanlarının görüşünü almak için yaptıkları çalışmada, 75 personel tarafından algılanan engelleri; kişilerarası engeller, kurumsal engeller, yetiştirme ve teknoloji engelleri ve maliyet/fayda analizi engelleri olarak belirlemişlerdir.

Yazıcı (2015), uzaktan eğitim öğrencilerinin fiziki coğrafya içerikli derslerde karşılaştıkları aksaklıkları araştırmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşadıkları başlıca sorunlar; uzaktan harita üzerinde çalışmanın güçlüğü, arazi uygulamalarının eksikliği, birbirleriyle ve özellikle öğretim elemanlarıyla iletişimin eksikliği olmuştur.

Ndegwa, Omondi ve Njiraini (2016), Kenya'nın Tran-Nzoia Bölgesi Kwanza Zone'da yer alan seçilmiş bazı ortaokullarda, coğrafya öğretimine ampirik yaklaşımın okulla ilgili ve okulla ilgili olmayan zorluklarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, okullarda coğrafya öğretimine ampirik yaklaşımın okulla ilgili zorluklarının; müfredatı tamamlama, yenilik eksikliği, zayıf pedagoji ve metodoloji, yeterli öğretim ödeneği eksikliği, öğretmenlerin olumsuz tutumları ve okul yönetimlerinden işbirliği eksikliği olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yoksulluğun, eğitimli personel eksikliğinin, bilimsel materyal eksikliğinin, kaynak yetersizliğinin ve zayıf devlet politikasının coğrafya öğretimine ampirik yaklaşımın okul dışı zorlukları olduğu bulunmuştur.

de Guzman, Olague ve Novera (2017), Filipinler'in Botolan Bölgesi Zambales Bölümü'ndeki bazı ulusal okullarda sosyal bilgiler derslerindeki coğrafya konularının öğretiminde içerik ve öğretim kaynakları bakımından karşılaşılan zorlukları belirlemiş ve coğrafya öğretiminin iyileştirilmesine yardımcı olabilecek bazı stratejiler önermişlerdir. 62

Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yürütülen çalışma sonunda, program içeriğinin fazla detaylı ve aşırı bilgi yüklü olmasının dersin planlamasında ve coğrafya ders sürelerinin uzun olması nedeniyle işlenişte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretim kaynakları eksikliği sorunu için, okul idaresinin daha fazla kitap ve diğer kaynakları satın almaya öncelik vermeleri gerektiğini önermişlerdir.

Coğrafya bilgisine büyük önem verilen Zimbabve’de liselerde ileri düzey coğrafya öğretilmektedir. Gondo, Sevious, Taurai ve Kolawole (2017), ülkenin Hurungwe Bölgesi’nde bulunan dört lisede ileri düzey coğrafya dersindeki yüksek başarısızlık oranının nedenlerini araştırmıştır. Elde edilen çok sayıda bulgu arasında; kaynak yetersizliği, nitelsiz ve tecrübesiz öğretmenlerin istihdam edilmesi, öğretmen ve öğrencilerin devamsızlıkları, müfredatın yetiştirilemeyeşi, okullarda internetin ve kütüphanenin bulunmayışı, öğretmenlerin aşırı gergin oluşu, özel coğrafya odasının bulunmayışı, müfredatın eski oluşu, çok fazla konunun varlığı, sürenin çok kısa oluşu, bölge bürosu tarafından öğretmen atamalarındaki isteksizlik, arazi gezilerinin yapılamayışı, öğretmenlerin yöntem kullanımındaki eksiklikleri, aşırı yük çizelgeleri, öğrencilerin tembel oluşu, müfettişlerce denetleme eksiklikleri ve bölgede özellikle coğrafya uzmanı müfettişin bulunmayışı, ders kitaplarının azlığı ve öğrencilerin bunları satın alamayacak derecede yoksul oluşu, ders sırasında öğretmenin önceden planlanmamış toplantılara çağırarak için dersi bölerek çok fazla rahatsızlık verilmesi sayılabilir.

2. Amaç

Eğitimle ilgili bütün bilimsel çalışmalar; eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılabilmesine yöneliktir. Bunun sağlanmasında kuramsal çalışmaların yanı sıra, zaman zaman sistemin içerisinde yer alan paydaşların görüşlerine başvurulmaktadır.

Bir ülkenin temel bilimsel üretim merkezleri üniversitelerdir. Bununla beraber, üniversitelerin de bazı konularda tedarik edilmesi gereken eksiklikleri olabilir. Bina, derslik, öğretim elemanı, laboratuvar ve benzeri kurumsal çözüm isteyen eksiklikler eğitim-öğretimin sağlanmasını kuşkusuz engelleyecektir. Bunların yanı sıra, doğrudan dersin kapsamında değerlendirilmesi gereken öğrenme engelleri de bulunmaktadır. ‘Öğrenme’nin alıcısı ve odak noktası konumunda olan öğrencilerin görüşleri, memnuniyet ve beklentilerini bilerek, onları sürecin bir parçası, paydaşı olarak görerek yaşadıkları sorun ve engellerin üstesinden gelinebilir. Bu amaçla çalışmada; araç-gereç, yöntem, öğretim elemanının donanımı, çevre olanaklarından yararlanamama ve motivasyon eksikliklerinin öğrenmeye engel olup olmayacağı konusunda pedagojik formasyon da almış olan coğrafya bölümü üniversite mezunu öğrencilerin görüş ve önerileri alınmıştır.

Bu amaçla aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

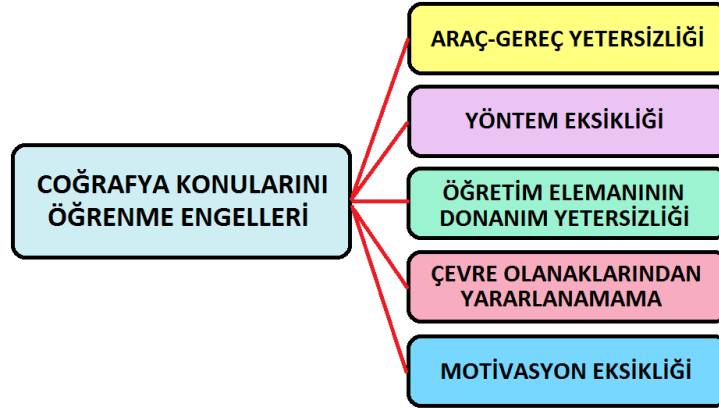
*Coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliği bir engel midir? Eğer engel ise, nasıl aşılmalıdır?

*Coğrafya konularının öğrenilmesinde yöntem eksikliği bir engel midir? Eğer engel ise, nasıl aşılmalıdır?

*Coğrafya konularının öğrenilmesinde öğretim elemanının donanım yetersizliği bir engel midir? Eğer engel ise, nasıl aşılmalıdır?

*Coğrafya konularının öğrenilmesinde çevre olanaklarından yararlanamama bir engel midir? Eğer engel ise, nasıl aşılmalıdır?

*Coğrafya konularının öğrenilmesinde motivasyon eksikliği bir engel midir? Eğer engel ise, nasıl aşılmalıdır?



3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada betimsel nitel araştırma metodolojisi (alan taraması) kullanılarak, araştırılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamları belirlemek esas alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Strauss ve Corbin, 1998). Betimsel nitel araştırma yöntemi; bir olguyu, bir süreci veya ilgili kişilerin perspektiflerini ve dünya görüşlerini keşfetmeye ve anlamaya çalışmak amacıyla yapılır (Merriam, 2013). Bu yönüyle araştırmacı, araştırılacak konu ya da olayı doğal ortamında inceleyerek araştırılan bireyin bu durumlar hakkında zihninde yapılandığı anlamları belirleme ve bunları yorumlama gayreti içerisinde bulunur (Denzin ve Lincoln, 1998). Nitel çalışmalarla derinlemesine (satır aralarındaki) bilgiye ulaşmaya çalışılır (Strauss ve Corbin, 1998). “Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008a: 119). Araştırmada öğrenci görüşlerine göre, coğrafya konularının öğrenilmesinde karşılaşılan engeller ve bu engelleri aşma yolları derinliğine tanımlanmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman (1984), nitel araştırmalar için veri analiz sürecini üç aşamada ele almaktadır. Bunlar; ilk gelen verilerin sadeleştirilerek işe yarayanların belirlenmesi, verilerin tablo-grafik-diyagram şeklinde görsel hale getirilmesi, sonuca ulaşması ve doğrulanmasıdır. Çalışmada, öğrencilerden elde edilen görüşler bu çerçevede ele alınarak değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini üniversitelerin coğrafya bölümü mezunları, çalışma grubunu ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü’nden mezun olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, tesadüfi olmayan (olasılıklı olmayan) örnekleme çeşitlerindedir. Özen ve Gül’e (2007: 412) göre “örnekleme almada temel kural, yansızlıktır”. Belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her elemanın örnekleme girebilme olasılığı belli, birbirinden bağımsız ve birbirine eşit olması gerekir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme ise, “örnekleme seçilen her bireyin seçilme olasılığı eşit olmadığı” (Kılıç, 2013: 44) gibi, aynı zamanda onların belirli özelliklere sahip olmaları da beklenir. “Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır” (Balcı, 2005: 90). “Ölçüt örnekleme, araştırma ile ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşur ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir” (Patton, 1997). Bu bilgiler ışığında belirlenen çalışma grubunda, 19’u kız 11’i erkek toplam 30 öğrenci gönüllü olarak yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya ait veriler nitel araştırma yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman önerileri alınarak son şekli verilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşme formları, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır” (Büyüköztürk vd., 2012). İlgili alan yazın taraması yapılarak ve akademisyenlerin görüşleri alınarak 8 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular katılımcı görüşlerini ne derecede temsil ettiği tespit etmek amacıyla alandan dört uzmana ve 5 öğrenciye okutulmuş, anlaşılması zor ve kavram kargaşası yaratacağı ifade edilen 3 soru formdan atılarak geriye 5 soru kalmıştır. Uzmanların tamamı hazırlanan soruların katılımcı görüşünü tam olarak temsil edeceğini belirtmiştir. Daha sonra da geçerlik ve görünüş geçerliliği değerlendirilmiştir. “Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının ilgilendiği konuyu olabildiğince tarafsız gözlemesidir. Nitel araştırmada geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur” (Yıldırım ve Şimşek, 2008b: 256). “Güvenirlik, bilimsel çalışmalarda sağlanması gereken ilk koşuldur. Güvenirliği düşük olan bir ölçmenin hiçbir bilimsel değeri olmadığı gibi güvenirliliğin yüksek olması da yapılan ölçmenin amaca uygunluğunun garantisi değildir. Yapılan bir ölçmede üç tür güvenlik ölçütü alınabilir. Bunlar; zamana göre değişmezlik, bağımsız gözlemciler arası uyum ve iç tutarlılıktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008b: 259-260). Geliştirilen araçta, araştırmacının konumu, veri toplanan bireyler, sosyal ortam ve süreçler, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımlar, veri toplama ve analiz yöntemleri tanımlanmıştır. Ayrıca, veriler önce yorumsuz sunulmuş, birden fazla araştırmacının görüşü alınmış, gözlemlerin görüşmelerle onaylanması sağlanmış, analizde başka araştırmacılardan yararlanılmış, veriler önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı kavramsal çerçeveye bağlı analiz edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizi aşamasında, nitel veri çözümleme tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. “Bu yaklaşımda amaç, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008b: 224). Bu analizde; katılımcı öğrencilerin görüşlerini önemle vurgulamak üzere, sorulara verilen yanıtlar, kelimesi kelimesine ya da olabildiğince öğrencilerin kullandığı sözcüklere yakın bir biçimde aktarılmıştır. Ardından, elde edilen verilerden belirgin sözcük grupları kaldırılarak, bu ifadelerin anlamları yapılandırılmış ve yeniden düzenlenmiştir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar, kendilerinden onay alınarak yazılı notlara çevrilmiştir. Gizliliği korumak üzere, katılımcı öğrencilere (Ö1, Ö2,, Ö30) şeklinde kısaltma yapılarak her öğrenciye birer numara verilmiştir. Elde edilen verilerdeki ortak yanıtların tekrarlanma durumuna göre temalara ayrılıp gruplandırılmasının ardından içerik analizi aşamasına geçilmiştir. İlgili literatüre dayalı olarak temalar tespit edilmiş, kodlar verilmiş ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlemesi yapılmaya çalışılarak bulgulara sunulmuştur.

“Nitel araştırmalarda güvenilirlikte önemli olan asıl soru, ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur” (Merriam, 2013). Bir araştırmanın geçerliği, araştırma sonuçlarının ya da sonuçlardan yapılacak çıkarımların doğruluğuna ve sağlamlığına karşılık gelir (Christensen, Johnson, Turner, 2015). Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliliği yükseltebilmek için, gerek veri toplama aşamasında gerekse elde edilen verilerin değerlendirilmesinde son derece

hassas ve titiz davranılmalıdır. Çalışmanın sonuçlarını etkileyebilecek ya da değiştirebilecek bilimsel etiğe aykırı müdahalelerden kaçınılmalıdır.

4. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliği ve bu yetersizliğin giderilmesine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Coğrafya Konularının Öğrenilmesinde Araç-Gereç Yetersizliğinin Engel Teşkil Edip Etmediğine Dair Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri

Engeldir diyen öğrenciler	Engel değildir diyen öğrenciler	Öğrencilerin çözüm önerileri
27 öğrenci araç gereç yetersizliğini engel olarak görmüşlerdir.	3 öğrenci araç gereç yetersizliğini engel olarak görmemişlerdir.	*9 öğrenci: Maket ve materyaller geliştirilmelidir. *7 öğrenci: Araç-gereçler kurum içi ve dışı talep ve yazışmalarla ilgili yerlerden temin edilmelidir. *4 öğrenci: Derslerde haritalar aktif olarak kullanılmalıdır. *3 öğrenci: Laboratuvar ortamı oluşturulmalıdır *2 öğrenci: Tahta aktif kullanılmalı ve üç boyutlu çizimler ön planda tutulmalıdır. *1 öğrenci: Çok sayıda örnek verilmelidir. *1 öğrenci: Öğreticiler araç-gereç kullanma konusunda teşvik edilmelidir.

Tablo 1’de, 27 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliğini bir engel olarak değerlendirdiği görülmektedir. Katılımcılardan 3’ü (Ö5, Ö10, Ö21) ise, coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliğini bir engel olarak görmemektedir. Öğrenciler, bu konuya ilişkin 7 çözüm önerisi sunmuşlardır. Araç-gereç yetersizliği sorununu ortadan kaldırmak için, 9 öğrenci (Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö25) araç-gerecin olmadığı durumlarda maket ve materyal geliştirilebileceğini, 7 öğrenci (Ö1, Ö6, Ö16, Ö23, Ö26, Ö27, Ö30) araç-gereçlerin kurum içi ve dışı talep ve yazışmalarla ilgili yerlerden temin edilmesi gerektiğini, 4 öğrenci (Ö15, Ö19, Ö22, Ö29) derslerde haritaların aktif olarak kullanılması gerektiğini, 3 öğrenci (Ö3, Ö4, Ö24) öğretim için laboratuvar oluşturulması gerektiğini, 2 öğrenci (Ö2, Ö8) üç boyutlu blokdiyagramlar ve diğer çizimleri ön planda tutabilmek için sınıftaki tahtanın aktif kullanılması gerektiğini, 1 öğrenci (Ö18) örnek sayısının artırılmasıyla araç-gereç yetersizliğinin bertaraf edilebileceğini, 1 öğrenci (Ö28) ise öğreticilerin araç-gereç kullanma konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Aşağıda coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliğinin engel teşkil edip etmediğine dair bazı öğrenci görüşleri verilmiştir:

Birinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö7: Evet engeldir. Bu engel görseller, materyaller, maketler geliştirilerek sağlanabilir. Görsel öğrenmenin sözel öğrenmeye göre daha etkili ve efektif olduğu kanaatindeyim.

Ö9: Engeldir. Yeterli araç-gereç, laboratuvar ortamı sağlanamıyorsa, öğretim elemanı ya da öğrenci tarafından gerekli materyaller üretilebilir. Böylece çok daha sağlıklı ve verimli bir iş ortaya çıkacaktır.

Ö20: Coğrafya konularını anlatırken araçlar kullanılmadığı zaman konuların havada asılı kaldığını görüyoruz. Özellikle tanımlara, teorilere, modellere ilişkin bilgilerde görsel materyal oluşturularak kullanılması gerekir. Örneğin, Dünya'nın şekli ve hareketleri anlatılırken; Dünya'nın eksenini ile Güneş etrafındaki hareketlerini gösteren elektronik ışıklı bir düzenek hazırlanıp kullanıldığında, soyut bir konunun anlaşılması sağlanacaktır.

İkinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö6: Bilgisayar laboratuvarı, program ya da teknik donanım eksikliği, öğrenimi kolaylaştırma karşısında birer engeldir. Aşılması hususundaki temel faktör, kurum desteğinin sağlanmasıdır. Kurum desteği için de, talepte bulunanların ihtiyaçları yeterli açıklamaları gereklidir.

Dördüncü çözüm önerisi ile ilgili görüş örneği:

Ö24: Kesinlikle engeldir. Coğrafyayı diğer bilim dallarından ayıran en önemli özellik harita kullanımudur. Bir coğrafyacının en büyük araç gereci, haritaları ve gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayar ortamından elde edilen coğrafi verilerin kullanımudur. Coğrafyanın tam anlamıyla öğrenilmesi, çevrenin tanınması da bu araç gereçlerle sağlanır. Her okulda gerekli haritaların ve Coğrafi Bilgi Sistemleri'ni kullanabilmek için bilgisayar laboratuvarlarının sağlanmasıyla bu engeller aşılabılır.

“Engel değildir” yanıtı ile ilgili görüş örneği:

Ö21: Uygun yöntem ve tekniği kullanan bir eğitimci, öğrencilere konunun öğretiminde yeterli olacaktır. Araç-gereç destek sağlayıcı olabilir, ancak bir engel teşkil etmez.

Harita, küre, atlas, pusula, altimetre, kayaç örnekleri, bitki örnekleri, toprak örnekleri, fosiller, hava fotoğrafları ve en ileri düzeyde harita oluşturmada kullanılan Coğrafi Bilgi Sistemleri programı gibi teknolojiler, bugün artık coğrafya alanının vazgeçilmezleri durumuna gelmiştir. Araç-gereçlerin yokluğu ya da azlığı; özellikle üniversitelerde coğrafya öğretiminin istenen düzeyde gerçekleşmesinde çok büyük bir engel oluşturmakta ve başka yollarla kolay kolay telafisi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin çoğu araç-gereçsiz öğrenme olabileceğini kabul etmeyerek, mutlaka araç-gereç temin edilmesinden yana görüş bildirmiştir.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde yöntem eksikliği ve bu eksikliğin giderilmesine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Coğrafya Konularının Öğrenilmesinde Yöntem Eksikliğinin Engel Teşkil Edip Etmediğine Dair Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri

“Engeldir” diyen	“Engel değildir” diyen	Öğrencilerin çözüm önerileri
------------------	------------------------	------------------------------

Coğrafya Konularını Öğrenmede Karşılaşılan Engeller ve Aşma Yolları

öğrenciler	öğrenciler	
30 öğrenci yöntem eksikliğini engel olarak görmüşlerdir.	-	*13 öğrenci: Öğretim ilke ve yöntemlerine hâkim olmak gereklidir. *7 öğrenci: Konuya uygun bütün yöntemler bir arada kullanılmalıdır. *3 öğrenci: Yaratıcılığı kullanarak farklı yöntemler geliştirilmelidir. *2 öğrenci: Gezi-gözlem yöntemi ve arazi çalışmaları kullanılmalıdır. *2 öğrenci: Çok sayıda görsel ve materyal kullanılmalıdır. *2 öğrenci: Öğrenciyi aktif kılarak tartışma ortamı oluşturulmalıdır. *1 öğrenci: Öğretim elemanları bir araya gelerek ortak fikirlerle hareket etmelidir.

Tablo 2’ye bakıldığında, katılımcıların tamamının (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30), coğrafya konularının öğrenilmesinde yöntem eksikliğini engel teşkil ettiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler toplam 7 çözüm önerisi sunmuşlardır. En büyük sayıdan en aza doğru sıralanan çözüm önerilerinden birincisi, 13 öğrencinin (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö30) görüşünden derlenen “Öğretim ilke ve yöntemlerine hâkim olmak gereklidir” olmuştur. Coğrafya konularının öğrenilmesinde yöntem eksikliğini bir engel olduğunu belirten öğrencilerden 7’sinin (Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö22, Ö25, Ö28) çözüm önerisi ise konuya uygun öğretim yöntemlerinin hepsinin bir arada kullanılması gerektiği olmuştur. 3 Öğrenci (Ö1, Ö7, Ö21) yaratıcılığı kullanarak farklı yöntemler geliştirilmesi gerektiğini, 2 öğrenci (Ö3, Ö9) gezi-gözlem yöntemi ve arazi çalışmalarının gerektiğini, 2 öğrenci (Ö12, Ö29) çok sayıda görsel ve materyal kullanılması gerektiğini, 2 öğrenci (Ö19, Ö20) tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin aktif kılınması gerektiğini ve 1 öğrenci (Ö10) öğretim elemanlarının bir araya gelerek ortak fikirlerle hareket etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Aşağıda coğrafya konularının öğrenilmesinde yöntem eksikliğini engel teşkil edip etmediğine dair bazı öğrenci görüşleri verilmiştir:

Birinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö5: Herhangi bir basit konunun öğretilmesinde bile basit yöntemler uygulanması, başarıyı daha kısa sürede elde etmede etkilidir. Coğrafya konularının öğrenilmesinde, uzmanlar tarafından belirlenen yöntemlerin kullanılmasını savunurum. Bu konuda ciddi çalışmalar yapılmalıdır.

Ö24: Engeldir. Konuyu anlatma yöntemini bilmeyen bir eğitimci, konuyu ne kadar anlattırsa anlatsın, öğrencilerde tam anlamıyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayamaz. Ayrıca, sadece öğretmenin anlatım yöntemi değil, öğrencinin ders çalışma yöntemi de konunun öğrenilmesini etkiler. Öğrenci dersi sadece geçebilmek için değil de, gerçekten öğrenmek için konuyu çalışmalıdır.

İkinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö11: Öğretim elemanı, anlatacağı konuyu en uygun yönetime göre anlatmalı; hatta kullanabildiği ve konuya uygun olan bütün yöntemleri kullanarak anlatmalıdır.

Ö15: Engeldir; çünkü her öğrencinin anlama düzeyi aynı olmayacaktır. Farklı tekniklerle öğrencilerin hepsine ulaşma şansı yakalanabilir.

Dördüncü çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö3: Coğrafya konularını öğrenmede yöntem eksikliği bir engeldir. Herhangi bir fiziki coğrafya konusu işlenirken, gezi-gözlem yöntemini kullanmak çok verimli olacaktır.

Altuncı çözüm önerisi ile ilgili görüş örneği:

Ö19: Engeldir. Öğrenciler derste etkin kılınmalı, uygun konularda gruplar oluşturularak farklı fikirlerde birbirini iknaya çalışmalarını konusunda yönlendirilmelidir.

Konuya uygun seçilecek öğretim ilke ve yöntemleri, öğrenmenin başarıyla gerçekleşmesinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Coğrafyanın üç prensibinden ikisini meydana getiren ilgi/bağlılık kurma ve nedenselliği sorgulama başarıya ulaştığı derecede, coğrafya konuları ezberden uzak hale gelebilir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde; çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılarak üst düzey düşünme becerileri geliştirilip kalıcı öğrenmelere ulaşılabilir. Coğrafya Bölümü öğrencilerinin verdiği yanıtlarda, aktif öğrenme yöntemlerini görmek istedikleri açıktır.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde öğretim elemanının donanım yetersizliği ve bu yetersizliğin giderilmesine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Coğrafya Konularının Öğrenilmesinde Öğretim Elemanının Donanım Yetersizliğinin Engel Teşkil Edip Etmediğine Dair Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri

“Engeldir” diyen öğrenciler	“Engel değildir” diyen öğrenciler	Öğrencilerin çözüm önerileri
29 öğrenci öğretim elemanının donanım yetersizliğini engel olarak görmüşlerdir.	1 öğrenci öğretim elemanının donanım yetersizliğini engel olarak görmemişlerdir.	*19 öğrenci: Öğretim elemanları mutlaka çağa ayak uydurmalı, kendini yenilemeli ve eksik yönlerini geliştirmelidir. *6 öğrenci: Öğretim elemanları zaman zaman denetlenmeli ve değerlendirilmelidir. *4 öğrenci: Derslere çok iyi hazırlanarak gelmeli ve birkaç kaynaktan ve materyallerden yararlanmalıdır.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, coğrafya konularının öğrenilmesinde öğretim elemanının donanım yetersizliğinin engel teşkil ettiğini düşünenlerin sayısı 29 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27; Ö28, Ö29, Ö30) iken, engel teşkil etmediğini düşünenlerin sayısı 1’dir (Ö5). Bu 29 öğrenciden gelen çözüm önerileri üç grupta toplanmıştır. 19 katılımcı (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30) bu engeli aşmak için öğretim elemanlarının mutlaka çağa ayak uydurması, kendini yenilemesi ve eksik yönlerini geliştirmesi gerektiği; 6 katılımcı (Ö1, Ö2, Ö10, Ö12, Ö24, Ö27) öğretim elemanlarının zaman zaman denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği, 4 katılımcı (Ö7, Ö18, Ö22, Ö25) ise öğretim elemanlarının derslere çok iyi hazırlanarak gelmesi, birkaç kaynaktan ve materyallerden yararlanması gerektiği görüşündedir.

Aşağıda coğrafya konularının öğrenilmesinde öğretim elemanının donanım yetersizliğinin engel teşkil edip etmediğine dair bazı öğrenci görüşleri verilmiştir:

Birinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö17: Engeldir. Kendini yenileyen tekdüze eğitim kalıplarından çıkmış eğitimcilerimiz soruna daha yapıcı yaklaşabilir.

İkinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö27: Kesinlikle engeldir. Böyle hocaların öğrenmek isteyen hevesini kırdığını, öğrenme ihtiyacının geriye doğru ilerlediğini düşünüyorum. Öğretim elemanı sürekli denetlenmeli diye düşünüyorum. Öğretim elemanlarının ders sayılarının az olması da, yapılan derslerin de niteliğini ve niceliğini iyileştirecektir.

Üçüncü çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö25: Engeldir. Öğretim elemanı yetersiz kalırsa öğrenci birçok şeyden eksik kalır. Coğrafya öğrenciler tarafından zor görünen bir derstir. Bu yüzden, öğretim elemanı kendini yetiştirmeli, derslere önceden hazırlanmalı, dersleri yeterli görsellerle materyallerle desteklemelidir.

“Engel değildir” yanıtı ile ilgili görüş örneği:

Ö5: Bence engel değildir. Neticede dünya kadar kaynak ve çalışma örnekleri var. İyi bir coğrafyacı her şeyden ders çıkarıp, kendini yetiştirebilir. Kaynak taramaları ve incelemeleri ile bu engel çok kolay aşılabılır.

Öğretim üyelerinin de diğer herkes gibi kendine özgü kişisel ve mesleki sorunları olsa da, toplumun en idealist kesiminde yer almaları gerekmektedir. Bilginin ve teknolojinin çok hızlı güncellendiği günümüzde, hem alanına hem öğrencilerine değer katan akademisyenler iyi birer rol model olabilirler. Çalışmaya katılan öğrencilerin de beklentisi bu yönde çıkmıştır.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde çevre olanaklarından yararlanamama ve bu eksikliğin giderilmesine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Coğrafya Konularının Öğrenilmesinde Çevre Olanaklarından Yararlanamamanın Engel Teşkil Edip Etmediğine Dair Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri

“Engeldir” diyen öğrenciler	“Engel değildir” diyen öğrenciler	Öğrencilerin çözüm önerileri
28 öğrenci çevre olanaklarından yararlanamamayı engel olarak görmüşlerdir.	2 öğrenci çevre olanaklarından yararlanamamayı engel olarak görmemişlerdir.	*18 öğrenci: Daha fazla çevresel etkinlik stratejisi geliştirilmeli ve arazi çalışması düzenlenmelidir. *5 öğrenci: Arazi çalışması yapılamıyor ise, üç boyutlu yüzey şekillerini gösteren maket, materyal ve fotoğraflardan yararlanılmalıdır. *3 öğrenci: Bürokratik engeller kaldırılarak öğrenci gezileri kolaylaştırılmalıdır. *1 öğrenci: Üniversitelerde ve bölümlerde gezi kulüpleri gibi organizasyon yapan gruplar oluşturulmalıdır. *1 öğrenci: Sadece araziye çıkmak yeterli olmayacaktır, öğrencinin farkındalığının artmasını ve baktığını görmesini sağlamak gerekir.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde çevre olanaklarından yararlanamamanın değerlendirildiği Tablo 4 incelendiğinde, 28 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) bunu bir engel olarak gördüğü, 2 öğrencinin (Ö6, Ö25) ise bunu engel olarak görmediği anlaşılmaktadır. Gelen çözüm önerileri 5 maddede toplanmıştır. Sayısı en fazla olan çözüm önerisi 18 katılımcıdan (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö28) gelen “Daha fazla çevresel etkinlik stratejisi geliştirilmeli ve arazi çalışması düzenlenmelidir” olmuştur. İkinci öneri olan “Arazi çalışması yapılamıyor ise, üç boyutlu yüzey şekillerini gösteren maket, materyal ve fotoğraflardan yararlanılmalıdır” 5 kişinin (Ö15, Ö18, Ö27, Ö29, Ö30) ortak görüşüdür. 3 Öğrenci (Ö9, Ö24, Ö26) bürokratik engellerin

kaldırılarak öğrenci gezilerinin kolaylaştırılmasını önermiştir. 1 öğrenci (Ö3) üniversitelerde ve bölümlerde gezi kulüpleri gibi organizasyon yapan gruplar oluşturulması gerektiği, 1 öğrenci (Ö23) de sadece araziye çıkmanın yeterli olmayacağını, öğrencinin farkındalığının artmasının ve baktığını görmesinin sağlanması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Aşağıda coğrafya konularının öğrenilmesinde çevre olanaklarından yararlanamamanın engel teşkil edip etmediğine dair bazı öğrenci görüşleri verilmiştir:

Birinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö4: Coğrafya başlı başına bir çevre dersidir. Sürekli sınıflarda işlenen ve gezinin olmadığı ya da yetersiz olduğu yerlerde verimli eğitimden söz edilemez.

Ö10: Engeldir. Üniversite düzeyinde bir eğitimde yerinde inceleme ve araştırma her zaman birinci derecede önemlidir. Çünkü canlı olarak çevreden yararlanmak bize sadece sade bir bilgi değil aynı zamanda bunları bir bütün halinde ilişkilendirmemizi sağlar. Mesela Toprak yapısı, Arazi yapısı elimize aldığımız sert bir yaprak anlatımdan daha kuvvetli olabiliyor. Hepsini bir arada görme seçeneğimiz doğabiliyor.

Ö12: “Kitaplarla vasat bir coğrafya yapılabilir, haritalarla daha iyisi yapılır; ama en iyisi arazide yapılır.” Paul Vidal de la Blach

Ö17: Engeldir. Çevre bizim için doğal dersliklerdir. Sayfaların anlattığını bize yaşama imkânı sunar. Bu problemi aşmada, eğitimcilerin duvarlar olmaması için sınırları zorlaması şarttır.

İkinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö15: Engeldir; çünkü coğrafya görsele dayalı hayatın içinden bir bölümdür. Anlatılanların arazide, doğada var olması ve oradan örneklerle anlatılması ders anlatımı için verimli olur. Ancak her konuya uygun araziye çıkılamıyorsa, üç boyutlu materyaller hazırlanıp sınıf ortamında arazi atmosferi oluşturulabilir. Örneğin; buzul topoğrafyasındaki nunataklar veya sirk çanakları çok nitelikli birer materyal biçiminde görülebilir.

Ö18: Çevre olanaklarından yararlanamama engeldir, coğrafya konuları uygun araziye çıkılıp çevreden örnekler verilip gösterilirse öğrenme daha kalıcı ve anlaşılır olur. Bu yüzden engelin aşılması için araziye gidilemese de, uygun üç boyutlu maketler, fotoğraflar ve bol bol örneklerle konu pekiştirilip anlatılabilir.

Ö29: Çevre koşulları gözlem yapmak için yeterli değilse, görsel kaynaklardan çokça faydalanarak telafi edilmeye çalışılmalıdır.

Üçüncü çözüm önerisi ile ilgili görüş örneği:

Ö9: Engeldir. Türkiye’de bu konuda maalesef çok fazla bürokrasi mevcuttur. Daha pragmatik, daha fonksiyonel yollar üretilebilmelidir. Çünkü her coğrafi olgu ve olay bir çevrede, arazide ve doğal ortam şartlarında cereyan etmektedir. Bu nedenle, bu sorunların acil bir şekilde aşılması çok önemlidir.

Dördüncü çözüm önerisi ile ilgili görüş örneği:

Ö3: Coğrafya konularını öğrenmede çevre olanaklarından yararlanamama bir engeldir. Yakınlarda gerçekleşen bir doğa olayını incelemek, yerinde görme fırsatı verir ve olayın neden-sonuç ilişkisi içerisinde incelenmesini sağlar. Bunun için de, yine üniversitelerde ve bölümlerde gezi kulüpleri gibi organizasyon yapan gruplar oluşturulmalıdır.

“Engel değildir” yanıtı ile ilgili görüş örneği:

Ö25: *Bir engel değildir, fakat çevreyle pekiştirilmesi faydalıdır.*

Laboratuvarı doğanın kendisi olan coğrafya; taş, toprağa, bitkiye dokunarak öğrenilir. Arazi çalışması ve gözlemin olmadığı yerde, teorik bilgilerin kalıcı olması beklenemez. Gezi-gözlem yoluyla bilgilerin yerleşmesinin yanısıra; problem çözme, yaratıcı ya da eleştirel düşünme, iletişim kurma gibi becerilerin kazanılması da sağlanır. Katılımcı öğrenciler, çevresel keşiflerin yapılamamasını önemli bir engel olarak görmekteyler.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde motivasyon eksikliği ve bu eksikliğin giderilmesine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Coğrafya Konularının Öğrenilmesinde Motivasyon Eksikliğinin Engel Teşkil Edip Etmediğine Dair Öğrenci Görüşleri ve Çözüm Önerileri

“Engeldir” diyen öğrenciler	“Engel değildir” diyen öğrenciler	Öğrencilerin çözüm önerileri
30 öğrenci motivasyon eksikliğini engel olarak görmüşlerdir.	-	*16 öğrenci: Öğrenci güdülenmelidir. *4 öğrenci: Öğrenci zaman zaman takdir edilmelidir. *4 öğrenci: Öğrenci ile öğretim elemanı arasında iyi bir iletişim kurulmalıdır. *2 öğrenci: Sınıfta iyi bir sinerji yaratılmalıdır. *2 öğrenci: Eğitim-öğretim sınıf dışına da taşınmalıdır. *2 öğrenci: Öğrendikleriyle ve ileride başaracaklarıyla insanlığa faydalı olacağına inanması sağlanmalıdır.

Görüşme formunun son sorusu olan 5. soruda coğrafya konularının öğrenilmesinde motivasyon eksikliği ele alınmıştır. Katılımcı 30 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30) hepsi de, motivasyon eksikliğinin coğrafya konularının öğrenilmesinde engel teşkil ettiğini düşünmektedir. Öğrencilerden gelen çözüm önerileri 6 madde olarak sınıflandırılmış olup, ilk sırada öğrencinin güdülenmesi gerektiği görüşü yer almaktadır. Bunu önerenlerin sayısı 16’dır (Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30). İkinci sırada önerilen “Öğrenci zaman zaman takdir edilmelidir” (Ö8, Ö10, Ö18, Ö20) ve üçüncü sıradaki önerilen “Öğrenci ile öğretim elemanı arasında iyi bir iletişim kurulmalıdır” (Ö11, Ö16, Ö26, Ö28) görüşlerinin her ikisinde de 4’er öğrenci yer almaktadır. 4, 5 ve 6. önerileri oluşturan “Sınıfta iyi bir sinerji yaratılmalıdır” (Ö1, Ö13), “Eğitim-öğretim sınıf dışına da taşınmalıdır” (Ö4, Ö6), “Öğrendikleriyle ve ileride başaracaklarıyla insanlığa faydalı olacağına inanması sağlanmalıdır” (Ö5, Ö15) maddelerinin her birini ise ikişer öğrenci önermiştir.

Aşağıda coğrafya konularının öğrenilmesinde motivasyon eksikliğinin engel teşkil edip etmediğine dair bazı öğrenci görüşleri verilmiştir:

Birinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örnekleri:

Ö12: *Motivasyon eksikliğini gidermenin tek yolu, öğrencinin derse olan tutumunu olumlu yönde değiştirmek için güdüleme yapmaktır. Derse eklenen görsel öğeler, planlanmış bir arazi çalışması, öğrencilere verilen materyal/proje ödevleri öğreneni derse daha çok güdüleyecektir.*

Bunun dışında derste yaşanan çevre hakkında gözlem yapmaya teşvik etmek, öğretim üyesinin istekliliği, öğrencileri soru sormaya teşvik etmek motivasyon artırıcı etkenlerdir.

Ö17: Engeldir. Eğitimciler öğrencileri sürekli dinamik tutmalıdır. Derse ilgi uyandırılmalı, merak duygusu kamçılanmalı, dikkat çekici etkinlikler planlanmalıdır.

İkinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örneği:

Ö18: Motivasyon eksikliği her öğrenmede engeldir. Öğrenciler, öğretim elemanının sorduğu bir soruyu bildiğinde, güzel bir ödev verdiğiğinde, iyi bir sınav notu aldığıında takdir edilmelidir.

Beşinci çözüm önerisi ile ilgili görüş örneği:

Ö6: Engeldir. Ancak yukarıdaki ilk 4 engelin yanında biraz zayıf kalır. Dört duvar arasında sıkışıp kalırsa, motivasyonun düşmesi kaçınılmazdır.

Bir konuya ilgi çekmenin yolu, merak duygusunu canlı tutarak sağlanabilir. Ayrıca, çoğunlukla eğitimcinin enerjisi ve motivasyonu, öğrencilere de sirayet eder. Sınıf ortamında, öğrencilerin dersten soyutlanmadan eğitim öğretim sürecinin merkezine doğru çekilmesi ve interaktif ortamların oluşması gerekmektedir. Katılımcı coğrafya öğrencileri, derse karşı olumlu tutum geliştirilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesinde, motivasyonun ne kadar önemli olduğunun farkındadır. Bu nedenle, istisnasız bütün öğrenciler motivasyon eksikliğinin bir öğrenme engeli olduğu yönünde fikir beyan etmiştir.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma; ders araç-gereçleri, yöntem, öğretim elemanının donanımı, çevre olanaklarından yararlanamama ve motivasyon yetersizliklerinin coğrafya konularını öğrenmeyi engelleyip engellemeyeceği üzerine, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü'nden mezun olan 30 öğrenci ile yürütülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre; coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliğini bir engel olarak değerlendiren öğrenci sayısı 27 olmuştur. 3 öğrenci ise, coğrafya konularının öğrenilmesinde araç-gereç yetersizliğini bir engel olarak görmemiştir. Engel olarak gören öğrenciler, bu engeli aşmak için toplam 7 öneri getirmiştir. Bunlar en yüksek sayıdan en düşüğe doğru; araç-gerecin olmadığı durumlarda maket ve materyal geliştirilebileceği, araç-gereçlerin kurum içi ve dışı talep ve yazışmalarla ilgili yerlerden temin edilmesi gerektiği, derslerde haritaların aktif olarak kullanılması gerektiği, öğretim için laboratuvar oluşturulması gerektiği, üç boyutlu blokdiyagramlar ve diğer çizimleri ön planda tutabilmek için sınıftaki tahtanın aktif kullanılması gerektiği, örnek sayısının artırılmasıyla araç-gereç eksikliğinin bertaraf edilebileceği, öğrencilerin araç-gereç kullanma konusunda teşvik edilmeleri gerektiğidir. Bu yorumlar, eğitim ve öğretimde ve özellikle coğrafya gibi görsel öğelerin ağırlıklı olduğu alanlarda araç-gereç kullanımının önemi ve eksikliğinin bir sorun oluşturduğunu belirten çalışmalarla (Akınoğlu, 2005; Ilgar, 2006) örtüşmektedir. Yaşar ve Şeremet (2010), Türkiye'de yükseköğretim coğrafya eğitiminde halihazırda kullanılmakta olan araç-gereçleri de kapsayan bir çalışmanın sonunda zengin bir öğretim materyali listesi hazırlayarak 4 grup halinde tabloştürmüştür. Listede bulunan materyaller şunlardır: Görsel araçlar (asetat, atlas, ders notları, ders kitabı, kaynak kitap, süreli yayınlar, harita, kayaç ya da bitki gibi koleksiyonlar, küre, blokdiyagram, projektör, tepegöz, opak projektör, yazı tahtası, slayt ve dia), görsel-işitsel araçlar (dijital atlas, belgesel gibi video görüntüleri, simülasyon), üç boyutlu araçlar (stereoskop,

hava fotoğrafları, çizim araçları, pusula, termometre, altimetre, klizimetre, GPS) ve teknoloji destekli öğretim materyalleri (bilgisayar, internet) olarak 4 grup halinde sınıflandırmıştır. Bunların bulunmadığı durumlarda da öğrencilerle beraber çeşitli maketler ve basit düzenekli materyaller tasarlanıp geliştirilmelidir.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde yöntem eksikliğinin engel teşkil ettiği hususunda bütün katılımcılar hemfikirdir. Görüşme formunun ikinci sorusunda da, ilk sorusundaki gibi toplam 7 çözüm önerisi belirlenmiştir. En büyük sayıdan en aza doğru sıralanan bu öneriler; öğretim ilke ve yöntemlerine hâkim olmak gerektiği, konuya uygun öğretim yöntemlerinin hepsinin bir arada kullanılması gerektiği, yaratıcılığı kullanarak farklı yöntemler geliştirilmesi gerektiği, gezi-gözlem yöntemi ve arazi çalışmalarının yapılması gerektiği, çok sayıda görsel ve materyal kullanılması gerektiği, tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin aktif kılınması gerektiği ve öğretim elemanlarının bir araya gelerek ortak fikirlerle hareket etmesi gerektiğidir. Öğrenenlerin derste pasif kalmalarını sağlayan klâsik öğretim yöntem ve teknikleri, günümüzde yerini öğrencinin derse aktif olarak katıldığı ve bilgiyi yapılandırdığı yöntem ve tekniklere bırakmakta olduğundan (İlhan vd., 2017: 64); coğrafya eğitim öğretim faaliyetlerinde de doğal ortam ve insan arasındaki karşılıklı etkileşimi etkili biçimde vurgulayacak, bireylerin yaratıcılıklarını, yeni ürün ve düşüncelerini geliştirecek, ortaya çıkaracak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (İlhan vd., 2017: 60). Bir öğrenme sürecinde ne kadar farklı yöntem denenirse öğrenme o kadar kalıcı olur (Seven ve Engin, 2008: 212). Yaşar ve Şeremet (2010) yükseköğretimde coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerini de kapsayan çalışmalarının sonucunda, muhtemelen dersin ve konunun özelliğine bağlı olarak ya da akademisyenlerin hocasını örnek alıp geleneksel uygulamaları devam ettirmesi gibi nedenlerle anlatıma dayalı öğretim yöntemlerini daha fazla kullandıklarını belirlemişlerdir. Düz anlatımın “spesifik” bilgi aktarımında kullanılan en etkili yol olduğu doğrudur ancak anlatım yönteminin aynı zamanda en az akılda kalan olduğu da unutulmamalıdır (Akşid ve Şahin, 2011: 5). Coğrafyacının amacı, bilgi koleksiyonları içerisindeki konuları hayat tecrübesi haline getirebilmek olmalıdır. Bunun için de, çağdaş eğitim öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Önal ve Güngördü, 2008: 62). Aktif öğrenme yöntemleri kullanıldığında, öğrenme ortamı olan sınıflar öğrencinin kendi görüşlerini oluşturduğu, üst düzey becerilerini geliştirdiği, işbirliğine dayalı etkileşimin özendirildiği yerler (İlhan vd., 2017: 64) haline gelecektir.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde öğretim elemanının donanım yetersizliğinin engel teşkil ettiği görüşünde olan 29 katılımcıdan gelen çözüm önerileri üç maddede toplanmıştır. 1 öğrenci ise, öğretim elemanının donanım yetersizliğini öğrenme engeli olarak görmemiş, öğrencinin kendi çabasıyla yeterince bilgi ve beceri kazanabileceğini ifade etmiştir. Yine sayısı en fazla olan çözüm önerisinden en aza doğru bunlar; öğretim elemanlarının mutlaka çağa ayak uydurması, kendini yenilemesi ve eksik yönlerini geliştirmesi gerektiği; öğretim elemanlarının zaman zaman denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği; öğretim elemanlarının derslere çok iyi hazırlanarak gelmesi, birkaç kaynaktan ve materyallerden yararlanması gerektiği olarak sıralanabilir. Bu sonuçlar, Kaya, Sungurtekin ve Deniz’in (2017) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Çalışmalarının sonucuna göre; öğretim elemanları, ders verme konusundaki yeterliliklerinin (sunum, ifade ve iletişim) öğretim üzerindeki etkisinin farkında olmalı ve yetersiz olduğu alanları belirleyerek kendini geliştirmeli; yeni öğretme-öğrenme yaklaşım ve modellerini birer uygulayıcı olarak sınıf içi süreçlere yansıtmalıdır.

Coğrafya konularının öğrenilmesinde çevre olanaklarından yararlanamama durumunu engel olarak gören katılımcı sayısı 28 olmuştur. 2 öğrenci ise bunun bir engel teşkil etmeyeceği yönünde fikir beyan etmiştir. Engelleri aşma konusunda gelen görüşler 5 madde altında

birleştirilmiştir. Bunlar; daha fazla çevresel etkinlik stratejisi geliştirilmesi ve arazi çalışması düzenlenmesi gerektiği, arazi çalışması yapılamıyor ise üç boyutlu yüzey şekillerini gösteren maket, materyal ve fotoğraflardan yararlanılması gerektiği, bürokratik engellerin kaldırılarak öğrenci gezilerinin kolaylaştırılması gerektiği, üniversitelerde ve bölümlerde gezi kulüpleri gibi organizasyon yapan grupların oluşturulması gerektiği, sadece araziye çıkmanın yeterli olmayacağını, öğrencinin farkındalığının artmasının ve baktığını görmesinin sağlanması gerektiği yönündeki önerilerdir. Bu beşinci sorunun birinci çözüm önerisi olan “Daha fazla çevresel etkinlik stratejisi geliştirilmeli ve arazi çalışması düzenlenmelidir” ile ilgili olarak bir öğrencinin yanıtı çarpıcıdır: Ö12: “Kitaplarla vasat bir coğrafya yapılabilir, haritalarla daha iyisi yapılır; ama en iyisi arazide yapılır.” Paul Vidal de la Blach. Coğrafya eğitim/öğretiminin etkili olabilmesi için önce görseelliği ön planda tutmak gerekir. Bu eksikliği gidermek için de çeşitli geziler düzenleyerek, arazi gözlemleri yapılmalıdır. Bu durumlarda da sınıf içinde çeşitli malzemeler aracılığıyla arazi sınıfa getirilebilir. Günümüzde gelişen teknoloji buna imkân vermektedir (Akınoğlu, 2005: 94). Bir coğrafya öğrencisinin çok çeşitli becerileri kazanmasında arazi çalışmaları büyük öneme sahiptir. Alkış (2010) bu becerileri şu şekilde sıralamaktadır: Gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, harita becerileri, toplanan verilerle tablo, grafik, diyagram hazırlayıp yorumlama becerileri, zamanı algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi. Bunların yanı sıra, arazi çalışmalarında öğretim elemanı, diğer katılımcılarla ve uğranılan yerlerdeki insanlarla (yerli halk, kurum yetkilisi vb.) etkileşimde bulunarak ve sorular sorarak iletişim becerileri de gelişmektedir.

Bütün katılımcılar, coğrafya konularının öğrenilmesinde motivasyon eksikliğini bir öğrenme engeli olarak görmüşlerdir. Öğrenciler bu engeli aşmak için 6 öneri getirmişlerdir. Bunlar arasında ilk sırayı, öğrencinin güdülenmesi gerektiği görüşü yer almıştır. Diğer öneriler sırasıyla; öğrencinin zaman zaman takdir edilmesi gerektiği, öğrenci ile öğretim elemanı arasında iyi bir iletişim kurulması gerektiği, sınıfta iyi bir sinerji yaratılması gerektiği, eğitim-öğretimin sınıf dışına da taşınması gerektiği, öğrendikleriyle ve ileride başaracaklarıyla insanlığa faydalı olacağına inanmasının sağlanması gerektiği olmuştur. Görüldüğü gibi, öğrenciler öğrenmede güdülenmenin önemini farkındadır. Elmas (2006), ortaöğretim coğrafya eğitiminin temel sorunlarını ele aldığı çalışmasında, güdülenme eksikliğini bir sorun olarak belirlemiş öğrencilerin motivasyonlarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Özer (1998: 159) tarafından “bireyi öğrenmesi için harekete geçiren güç kaynağı” olarak tanımlanan güdülenme, “öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden” duyuşsal stratejiler arasında yer alır. Kurbanoğlu (2004)’ya göre ‘ben yapabilirim’ diyebilen bir öğrenci, ‘ben zaten anlayamam, yapamam’ diyen bir öğrenciye göre her zaman için bir adım önde yer almakta ve öğrenmeye daha yatkın olabilmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

*Coğrafya konularını öğrenmede araç-gereç eksikliği, yöntem eksikliği, öğretim elemanının yeterince donanımlı olmayışı, çevre olanaklarından yararlanamama ve motivasyon eksikliği önemli birer engel oluşturmaktadır.

*Sayılan engeller arasında yöntem eksikliği ve motivasyon eksikliğinin bir engel teşkil etmesi yönünde fikir beyan edenlerin tamamı hemfikirdir. Aynı oran; öğretim elemanının donanım yetersizliği için %97, çevre olanaklarından yararlanamama durumu için %93, araç-gereç yetersizliğini bir engel olarak görenler için ise %90’dır.

*Araç-gereç yetersizliği engelini aşmada en etkili yol olarak, konulara ilişkin maket ve materyal geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

*Yöntem eksikliği engelini aşmada en uygun çözüm, öğretim ilke ve yöntemlerine hâkimiyetin sağlanması olmuştur.

Coğrafya Konularını Öğrenmede Karşılaşılan Engeller ve Aşma Yolları

*Öğretim elemanının donanım yetersizliği engelini aşmak için verilen öneriler arasında ilk sıradaki; onun mutlaka çağa ayak uydurması, kendini yenilemesi ve eksik yönlerini geliştirmesi gerektiğidir.

*Coğrafya konularının öğrenilmesinde çevre olanaklarından yararlanamama engelini aşmanın en etkili çözümü olarak, daha fazla çevresel etkinlik stratejisi geliştirilmesi ve arazi çalışması düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Coğrafya konularının öğrenilmesinde motivasyon eksikliği engelini aşılması için gelen çözümler arasında, öğrencinin güdülenmesi gerektiği ifadesi ilk sırayı almıştır.

6. Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlar ışığında, aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

*Coğrafya konularını öğrenmede karşılaşılan bazı engelleri aşma konusunda en önemli görev, öğretim elemanlarına düşüyor görünmektedir. Öğretim elemanları bu farkındalığa sahip olmalıdır.

*Görselliğin büyük öneme sahip olduğu coğrafya alanında, kurumlar tarafından araç-gereç sağlanamadığında, maket ya da materyaller geliştirilerek eksikler giderilmelidir.

*Coğrafya bölümleri için derslikler sabit olmalı ve içerisinde mutlaka duvar haritaları bulundurulmalıdır.

*Öğretim elemanının hem alansal hem de pedagojik bilgi ve becerisinin üstün olması, coğrafyanın ve eğitimin dinamiğine paralel olarak yeterlilik çitasını yükseltmesi gerektiğinden, kendini sürekli güncellemelidir.

*Konular işlenirken en uygun öğretim yöntem ve tekniklerin tümü uygulanmalı, düz anlatım tekniğinden olabildiğince kaçınılmalıdır.

*Arazi çalışmalarına önem verilmeli, bu çalışmaların düzenlenmesindeki bürokratik engeller azaltılmalıdır.

*Arazide gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda, bilgisayar destekli sanal gezi-gözlem ortamlarından yararlanılmalıdır (Örneğin; 360 derece panoramik müze gezisi, hava fotoğrafçılığı [flycam] ya da drone fotoğrafçılığı ile çekilen görsel ve videoların izletilmesi gibi).

*Motivasyon çabasının tek yönlü olmadığı unutulmamalı, coğrafya alanının ulusal ve uluslararası geniş bilimsel kaynaklara sahip olmasından hareketle, öğrenciler de araştırma ve keşfetmeye istekli olmalıdır.

*Başarı ve yetenekler, okul ve aile tarafından takdir edilmelidir.

*Gerek dersliklerde gerekse arazi çalışmalarında, öğrenciler soru sorma konusunda girişimci olmalı ve daha fazla iletişim/etkileşim sağlanmalıdır.

*Öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olması ve gelecekte çok şey başaracağına inanmasını sağlamanın en güçlü yollarından birisi olarak, alanla ilgili iş istihdamı artırılmalıdır.

Referanslar

Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-96.

- Akşid, F. & Şahin, C. (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 2(4), 1-26.
- Alkış, S. (2010). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları (Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar'ın içinde s. 93-122, 2. Baskı, Ed: Ramazan Özey ve Ali Demirci). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafi Bilgi Sistemleri'nin coğrafya öğretimine katkısı ve ortaöğretim öğrencilerinin CBS'ye ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3): 1255-1292.
- Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çeviri Editörü: Ahmet Apay) Ankara: Anı Yayınları.
- Çiftçi, T. (2017). Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 864-887.
- de Guzman, M.FeD., Olaguer, L.D. & Novera, E.G.D. (2017). Difficulties faced in teaching geography lessons at public secondary schools Division of Zambales, Philippines. *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(9), 64-70. DOI: 10.9790/0837-2209076470.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Elmas, B. (2006). Ortaöğretim coğrafya eğitiminin temel sorunları (Kartal ilçesi örneği). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gondo, R., Sevious, M., Taurai, M. & Kolawole, O.D. (2017). Poor performance in the Advanced Level Geography: A case of four high schools in Hurungwe District, Mashonaland West Province, Zimbabwe. *Lonaka JoLT*, 8(1), 16-34.
- Gökçe, N. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 721-768.
- Graham, S. (1999). *Remote sensing, introduction and history*. NASA Earth Observatory. <https://earthobservatory.nasa.gov/Features/RemoteSensing/> (Erişim tarihi: 04.02.2018).
- Güler, H. M. (2006). Pendik ilçesinde coğrafya eğitimi ve sorunları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim ve Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- İlgar, R. (2006). Uluslararası alanda coğrafya eğitimi araştırmaları ve Türkiye'den örnekler: mevcut durum ve gelecek yönler, *Milli Eğitim*, 276-286.
- İlhan, A., Gülersoy, A.E. & Çelik, M.A. (2017). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde coğrafya öğretiminde sorgulama temelli öğrenme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 59-78.
- Kamaşak, R. & Yücelen, M. (2009). Örgütsel öğrenme engellerini belirlemeye yönelik kalitatif bir araştırma. 2. *Ulusal Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Konferansı, Bildiriler Kitabı Cilt 1, Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)*, İzmir (24-25 Eylül 2009), 109-122.
- Karabağ, S. & Şahin, S. (2007). *Coğrafya dersi öğretim programı 2005* (S. Karabağ ve S. Şahin [Ed.], Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi içinde, s. 56). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kaya, M.F., Sungurtekin, D. & Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kurbanoğlu, S. (2004). "Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi". *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Levinthal, D.A. & March, J.G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal, Special Issue: Organizations, Decision Making and Strategy*, 14, 95-112.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1-12.
- MEB (2018). Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research and case study applications in education* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. London: Sage Publications.
- Ndegwa, B., Omondi, P. & Njiraini, J.M. (2016). The challenges of empirical approach to teaching geography: A case study of selected secondary schools in Kwanza Zone, Trans-Nzoia County, Kenya. *International Journal of Educational Investigations*, 3(2), 15-25.
- Önal, H. & Güngördü, E. (2008). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları (Hava Kirliliği). *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 60-74.
- Özen, Y. & Gül, A., (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-2.
- Özer, B. (1998), *Öğrenmeyi öğretme* (Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Editör: Ayhan Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, 146-164.
- Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation?* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Seven, M.A. & Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties*. A Handbook for Teachers [online]. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research Ltd. (ACER) Press.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yaşar, O. & Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.
- Yazıcı, Ö. (2015). Coğrafya Bölümü uzaktan eğitim öğrencilerinin fiziki coğrafya içerikli derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(3), 213-232.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008a). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008b). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme gücüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi

An Investigation of ICT Students' Information Literacy Self-Efficacy Perceptions According to Their Web 2.0 Technology Use

Meltem Gülnar

MEB, Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
mgulnar@meb.gov.tr

Sami Acar

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, BÖTE
samiacar@gazi.edu.tr

Alıntılama: Gülnar, M. & Acar, S. (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 54-65.

Geliş tarihi:
21 Şubat 2018
Kabul tarihi:
16 Mart 2018

Sorumlu yazar:
Meltem Gülnar
mgulnar@meb.gov.tr

© 2018 UEAD.
Bütün hakları saklıdır.

Özet: Bu araştırma, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanma sıklıkları ve Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 196 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin birinci bölümünde üniversite öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin maddeler; ikinci bölümünde ise Web 2.0 teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı özyeterlik algı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, BÖTE öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve Web 2.0 teknolojilerinden Viki, Podcast ve Anlık Mesajlaşma Siteleri kullanma sıklıklarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bilgi okuryazarlığı, özyeterlik algısı, Web 2.0 teknolojileri*

Received:
21 February 2018
Accepted:
16 March 2018

Corresponding author:
Meltem Gülnar
mgulnar@meb.gov.tr

© 2018 UEAD.
All rights reserved.

Abstract: This study aims to evaluate information literacy self-efficacy perception of students in a department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) with regard to gender, grade level, frequency of internet usage, and frequency of Web 2.0 technologies usage. Survey model was used for this research. The study group of this research consisted of 196 students, who were selected with random sampling method, in the department of CEIT at Gazi University in 2015-2016 academic year. Used as data collection tool of the research, the first part of questionnaire contains items related to students' personal information, second part contains items related to Web 2.0 technologies usage state, and information literacy self-efficacy perception scale developed by Akkoyunlu and Kurbanoglu (2004) is used in the last part. t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were used for the analysis of collected data. The results showed that there was a significant difference in information literacy self-efficacy

perception of CEIT students with respect to gender, grade level, and frequency of usage of Wiki, Podcast, and Instant Messaging Websites of WEB 2.0 technologies. Besides, it was figured out that information literacy self-efficacy perception of students was high.

Keywords: *Information literacy, self-efficacy perception, WEB 2.0 technologies.*

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bilgiye erişimi ve bilgiyi işlemeyi kolaylaştırarak dünyayı küreselleştirmiştir. Teknolojinin hızlı değişim ve gelişim içinde olması eğitim alanında da kendini göstermiş, bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerde de değişikliklere sebep olmuştur. Eğitim kurumlarından beklenen, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak bilgiye ulaşabilen, bilgiyi işleyebilen ve iletebilen bireyler yetiştirmesidir. Bireylerin gelişmelere ayak uydurabilmesi bir zorunluluk olduğundan bireylerin bilgi okuryazarlığı konusunda gerekli öz-yeterliğe sahip olması gerekmektedir.

Bilginin kısa sürede tüketildiği ve değerini kaybettiği bir toplumda, bireyler bilgi okuryazarlığı sayesinde yaşam boyu öğrenme fırsatları yakalamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bilgi toplumlari artık hayat boyu öğrenme becerilerine sahip bilgi okuryazarlarına ihtiyaç duymaktadır. Bilgi okuryazarlığı kavramının eğitimin her kademesinde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (ALA, 1989; Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2002; Carr, 1998). Bu gelişmelerin sağlanabilmesi için sadece öğrencilerin değil onlara rehberlik edecek öğretmenlerin de bilgi okuryazarı olması beklenmektedir.

Günümüzde bireylerin iyi bir bilgi okuryazarı olabilmeleri için interneti etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. İnternet sınırsız bilgi kaynağı ve bilginin paylaşılmasında yeni öğretim yöntemleri sunarak, öğrencilerin çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşmasına olanak sağlamaktadır. İnternetin, öğrenme öğretme sürecinde yer almasıyla birlikte bilgi, dört duvar arasından çıkarak dünyaya yayılmıştır. İnternetin sağladığı bu olanak göz önüne alındığında, internet kullanımının eğitim süreçlerinde yer alması daha da önem kazanmıştır. En çok kullanılan teknoloji gruplarından Web 2.0 teknolojileri, internetin etkileşimli ve işbirlikli olarak kullanılması için oluşturulmuştur. Web 2.0 teknolojileri; Blog, Viki, Facebook, Podcast, MSN, Video Paylaşım Siteleri gibi araçlar için kullanılan üst terimin adıdır. Alanyazında Web 2.0 teknolojileri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, Web 2.0 teknolojilerinin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine adaptasyonunu sağladığı görülmektedir (Baran & Ata, 2013). Ayrıca öğrencilere, bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilecekleri uygun ortamlar sunulduğunda bilgi okuryazarlık özyeterlik algılarının arttığı tespit edilmiştir (Usluel, 2007).

Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları durumlarına göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısını belirlemek, bu teknolojilerin eğitime entegrasyonunda araştırmacılar için bir sonraki aşamaya geçişte önemli bir basamak olacaktır. Bu sebeple üniversite öğrencileri ile onları yetiştiren akademisyenlerin bilgi okuryazarı olmaları ve onlardan bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bilgi okuryazarı bireylerinin çağımız için öneminden ve bu konuda yeterli araştırmanın bulunmadığından yola çıkarak bu araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının Web 2.0 teknolojileri kullanma durumlarına göre incelenmesinin gerekliliği önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü ğrencilerinin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanma sıklıkları ile Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Belirtilen amaç doğrultusunda doğrultusunda belirlenen alt problemler ise aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algıları düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin Web 2.0 teknolojisi kullanma sıklığı nedir?
3. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algıları internet kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
6. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algıları Web 2.0 teknolojisi (Blog, Viki, Podcast, Video Paylaşım Siteleri, Anlık Mesajlaşma, Facebook, Twitter ve Instagram) kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

2. Kuramsal ereve

2.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk defa 1974 yılında ABD’de Bilgi Endüstri Derneği (*Information Industry Association*) Başkanı Paul G. Zurkowski tarafından ortaya atılmıştır (Badke, 2010). 1974 yılında ortaya çıkan bu kavram gerek kütüphanecilik gerek kütüphanecilik dışı alanlarda tüm dünyada kullanılan evrensel bir kavram hâline gelmiştir.

Alanyazında bilgi okuryazarlığı ile ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür. Yapılan ilk tanımlarda, bilginin bulunması ve kullanılması vurgulanırken daha sonraki tanımlarda problem çözme aşamalarından da bahsedildiği görülmektedir. 2000’li yıllarda yapılan tanımlarda ise bilgi okuryazarlığı kavramı hayatın tüm alanları ve diğer okuryazarlık becerileriyle ilişkilendirilerek, bilgi okuryazarlığı kavramının yararları ön plana çıkarılmıştır. Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001) bilgi okuryazarlığını üst düzey düşünme becerisi gerektiren yaşam boyu öğrenme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Zaman içinde tanımların gelişimi incelendiğinde elde edilen en çarpıcı bulgu kapsamın giderek genişlediğidir (Kurbanğlu, 2010, s.729).

Bilgi okuryazarları ise, hem bilgi kaynaklarını hem de bu kaynaktan eriştikleri bilgiyi etkin şekilde kullanırlar. Bu durum bireylerin 21. yüzyıl üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle sağlanacaktır. Bu sebeple öğrencilerin, okulların ve toplumun ihtiyaçları gözden geçirilerek çağın koşullarına ve beklentilerine uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Kurbanğlu & Akkoyunlu, 2001).

2.2. Web 2.0

World Wide Web (www)’in ikinci kuşağı olarak tanımlanan Web 2.0 kavramı, ilk kuşak web teknolojisi olan Web 1.0 teknolojisinden farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır. Web 2.0 kavramı, 2004 yılında O’Reilly ve MediaLive International tarafından organize edilen bir konferansta Web dünyasının geleceği hakkında beyin fırtınası yapılırken ortaya ıkmiş ve ilk olarak Tim O’Reilly tarafından kullanılmıştır (O’Reilly, 2005). Katılımlı ortam ve yapı oluştırmaya imkân sağlayan bir çok yeni uygulama ve araç içeren Web 2.0 kavramı, şemsiye bir kavramdır.

Web 2.0 teknolojisi, kullanıcıların internet üzerinde teknik engellerle karşı karşıya kalmadan içerik paylaşarak, internetin iş birliği ve sosyal etkileşim olanaklarından yararlanmasına olanak sağlamaktadır. Web 2.0 teknolojisi ile birlikte internet bilginin hazır alınıp tüketildiği ortam olmaktan çıkmış, içeriğin kullanıcılar tarafından üretildiği, paylaşıldığı ve iletildiği bir platform hâline gelmiştir.

Web 2.0 teknolojisinin getirdiği yenilikleri O'Reilly (2005) şöyle açıklamıştır:

- Web uygulamaları bilgisayara kurmadan, tarayıcı üzerinden çalıştırılabilmektedir.
- Kullanıcı verilerini kontrol edebilmektedir.
- Paket programlar kullanmak yerine web servisleri kullanılmaktadır.
- Kullanıcılara katılımlı ortamlar sağlamaktadır.
- Kullanıcılara ücretsiz servisler sağlamaktadır.
- Kullanıcılara değiştirilebilir veriler sağlamaktadır.
- Cihazdan bağımsız (farklı cihazlarla) çalışan yazılım sağlamaktadır.
- Kolektif aklı desteklemektedir (O'Reilly, 2005).

Yukarıda sıralanan özellikleri karşılayan çok sayıda Web 2.0 tabanlı uygulama ve ortam bulunmaktadır. Bu uygulama ve ortamlardan bazıları Blog, Viki, Podcast, sosyal ağlar, video paylaşım siteleri ve anlık mesajlaşma araçları şeklinde sıralanabilir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanma sıklıkları ile Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıklarına göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişteki bir durumu veya hâlen var olan bir durumu betimlemeye çalışır. Araştırmaya konu olan durum kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde etkilenmeye ya da değiştirilmeye çalışılmaz (Karasar, 2009). Tarama modeli araştırmalarının avantajı oldukça çok örneklemden elde edilen birçok bilgiyi ortaya koymasından gelmektedir. Bu tür araştırmalarda veriler, cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde cetvel hâline getirilir ve rapor edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 196 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısıyla ilgili veri toplamak amacıyla, birinci bölümde kişisel bilgileri ve Web 2.0 teknolojileri kullanma durumunu ölçen anket formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı özyeterlik algı ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda öğrenciye yöneltilen “Sınıfınız”, “Cinsiyetiniz” ve “Günde ortalama kaç saat internet kullanıyorsunuz” soruları yer almaktadır. Ayrıca Web 2.0 teknolojileri kullanma durumunu ölçerken “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sıklıkla” ve “Her zaman” seçenekleri kullanılmıştır. Bilgi okuryazarlığı özyeterlik ölçeğinden alınan ortalama puan, 2,99’dan küçük ise düşük, 3-4,99 arasında ise orta, 5-7 arasında ise yüksek olarak sınıflandırılmıştır (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2004).

Bu araştırmada, anket uygulaması sonucunda toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 23 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin istatistiklerde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılırken, diğerlerinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-testi ve *Tek Faktörlü Varyans Analizi* testleri kullanılmıştır. Bu testlerin sonucu yansıtılmadan önce varyansların eşit olup olmadığına *Levene* testi ile bakılmış, varyans analizleri sonucunda $p < 0,05$ değeri anlamlı çıkanlar için bu anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesine yönelik *Post Hoc* testi yapılarak varyans analiz tablosunun anlamlı farklılık sütununda bu testin sonucu yansıtılmıştır. Varyans eşitsizliğinde *Post Hoc* testinden *Dunnet C*; varyanslar eşit olduğunda *Post Hoc* testinden *Tukey HSD* testi seçilerek anlamlı farklılıklara bakılmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2013).

4. Bulgular

4.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri; cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. BÖTE Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Erkek		Kadın		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. Sınıf	22	47,8	24	52,2	46	25,7
2. Sınıf	24	43,6	31	56,4	55	29,2
3. Sınıf	13	27,1	35	72,9	48	21,5
4. Sınıf	16	34,1	31	66,0	47	23,6
Toplam	75	38,3	121	61,7	196	100,00

Tablo 1’deki araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin çoğunluğunun kadın öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde ise öğrencilerin sayısının sınıf düzeyinde birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen veriler araştırma problemlerine göre ele alınmış ve yorumlanmıştır.

1. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları düzeyi nedir?

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyi ile ilgili sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Ortalamaları

Madde Ortalama ve Varyansları			
	N	\bar{X}	Ss
M1	196	5,33	1,255
M2	196	5,41	1,136
M3	196	5,36	1,361
M4	196	5,10	1,418
M5	196	5,60	1,041
M6	196	5,37	1,289
M7	196	5,83	1,149
M8	196	5,33	1,296
M9	196	5,24	1,381
M10	196	5,26	1,351
M11	196	6,08	1,078
M12	196	4,73	1,536
M13	196	5,53	1,102
M14	196	5,28	1,234
M15	196	5,39	1,092
M16	196	5,63	1,123
M17	196	5,60	1,112
M18	196	5,68	1,063
M19	196	5,63	1,189
M20	196	5,41	1,264
M21	196	5,42	1,194
M22	196	4,96	1,322
M23	196	5,05	1,286
M24	196	5,13	1,371
M25	196	5,17	1,315
M26	196	5,55	1,078
M27	196	5,56	1,082
M28	196	5,57	1,207
Toplam	196	5,40	

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları genel ortalaması 5,40 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, BÖTE öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının yüksek olduğunu başka bir ifadeyle öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ile ilgili görevleri yerine getirmede kendilerini yeterli hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

2. Öğrencilerin Web 2.0 teknolojisi kullanma sıklığı nedir?

Öğrencilerin Web 2.0 teknolojisi Kullanma sıklıklarına göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Web 2.0 Teknolojisi Kullanımına Göre Dağılımları

Web 2.0 teknolojileri Kullanma Sıklıkları														
	Blog		Viki		Podcast		Video Paylaşım		Anlık Mesajlaşma		Facebook		Twitter	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hiçbir Zaman	64	32,7	10	5,1	32	16,3	3	1,5	3	1,5	14	7,1	77	39,3
Nadiren	60	30,6	44	22,4	29	14,8	11	5,6	2	1,0	15	7,7	21	10,7
Bazen	40	20,4	55	28,1	33	16,8	13	6,6	12	6,1	15	7,7	26	13,3
Sıklıkla	28	14,3	71	36,2	67	34,2	80	40,8	50	25,5	76	38,8	36	18,4
Her Zaman	4	2,0	16	8,2	35	17,9	89	45,4	129	65,8	76	38,8	36	18,4

Öğrencilerin Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları incelendiğinde, en az kullanılan Web 2.0 aracı Blog olurken, en çok kullanılan Web 2.0 aracı Anlık Mesajlaşma olduğu görülmüştür.

3. “Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?”

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları cinsiyete göre incelenmiş ve uygulanan bağımsız örneklem t- testi analiz sonucu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Alguları ve Cinsiyete Yönelik Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
Erkek	75	148,93	22,23			
Kadın	121	152,59	18,54	136	-1,19	0,03*

*p<0.05

Öğrencilerin cinsiyete göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

4. “Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları internet kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları internet kullanma sıklığına göre incelenmiş ve uygulanan tek faktörlü varyans analiz sonucu Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları Ortalama Puanları ile İnterneti Kullanma Sıklığına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2267,16	3	755,72			
Grup İçi	76166,85	192	396,70	1,91	0,13*	-
Toplam	78834,02	195				

*p<0.05

Öğrencilerin interneti kullanma sıklığına göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin özyeterlik algılarının interneti kullanma sıklığına göre değişmediği görülmektedir.

5. “Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?”

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre incelenmiş ve uygulanan tek faktörlü varyans analiz sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları ve Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5162,74	3	1720,9			
Grup İçi	73271,27	192	381,6	4,09	0,004*	*1-3,*1-4
Toplam	78434,02	195				

*p<0.05

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre değiştiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının 1. Sınıf öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. “Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları Web 2.0 teknolojisi (Blog, Viki, Podcast, Video Paylaşım Siteleri, Anlık Mesajlaşma, Facebook, Twitter ve Instagram) kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları Web 2.0 teknolojisi kullanma sıklığına göre incelenmiş ve bu soruya yönelik yapılan analiz sonuçları aşağıda alt boyutları ile birlikte Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Alguları ve Web 2.0 Teknolojisi Kullanma Sıklığına Yönelik Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Blog	Gruplar Arası	1885,58	4	471,39	1,18	0,32	
	Grup İçi	76548,44	191	400,78			
	Toplam	78434,02	195				
Viki	Gruplar Arası	5561,64	4	1390,41	3,64	0,007*	*Bazen-Her zaman
	Grup İçi	72872,37	191	381,53			
	Toplam	78434,02	195				
Podcast	Gruplar Arası	4348,13	4	1087,39	2,80	0,02*	*Sıklıkla-Her zaman
	Grup İçi	74085,89	191	387,88			
	Toplam	78434,02	195				
Video Paylaşım Siteleri	Gruplar Arası	3782,78	4	945,69	2,42	0,05	
	Grup İçi	74651,23	191	390,84			
	Toplam	78434,02	195				
Anlık Mesajlaşma	Gruplar Arası	4712,77	4	1178,19	3,05	0,01*	
	Grup İçi	73721,25	191	385,98			
	Toplam	78434,02	195				
Twitter	Gruplar Arası	1959,70	4	489,93	1,22	0,30	
	Grup İçi	73474,32	191	400,39			
	Toplam	78434,02	195				
Facebook	Gruplar Arası	2471,96	4	617,99	1,55	0,18	
	Grup İçi	75962,05	191	397,71			
	Toplam	78434,02	195				
Instagram	Gruplar Arası	3431,73	4	857,93	2,18	0,07	
	Grup İçi	75002,29	191	392,68			
	Toplam	78434,02	195				

Öğrencilerin Web 2.0 teknolojisi kullanma sıklığına göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısı ile Viki, Podcast ve Anlık Mesajlaşma kullanma sıklığı arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısı ile Viki, Podcast ve Anlık Mesajlaşma kullanma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanma sıklıkları ile Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları açısından incelenmesine ilişkin istatistiksel çözümleneleri içeren araştırma bulguları ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2004) BÖTE, ilköğretim matematik öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde gerçekleştirdiği araştırma ile de örtüşmektedir. Araştırmada, BÖTE öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları diğer

bölgümlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum bilgi okuryazarlığı kapsamında yer alan konularının BÖTE öğrencilerinin bölüm derslerinde bulunması ve bölüm derslerinin bilgi okuryazarlığı becerileriyle yakından ilgili olması ile bağlantılı olabilir.

Araştırmada, kadın öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Demiralay'ın (2008) aday öğretmenler üzerine yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırma sonucunda, kadın öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıktığı görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı özyeterlik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunamayan çalışmalar da mevcuttur (Ata, 2011; Akkoyunlu & Korkut, 2008; Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2004).

Araştırma sonucunda bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının, öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2004) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının her üç bölümde de bilgi okuryazarlığı özyeterlik algı ortalamalarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artış gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları yıllar içinde artmaktadır. Akkoyunlu ve Korkut (2008) yaptıkları çalışmada ise adayların bilgi okuryazarlığı özyeterlik puanları arasında sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Polat'ın (2005) yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri düşük çıkmıştır. Araştırma sonuçlarının bu şekilde çıkmasında eğitim öğretimin ilk yıllarında buldukları için öğrencilerin konulara hakimiyetlerinin az oluşu ve farklı içerikli dersler almalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça alan derslerine hakim olma düzeylerinin artması, bilgi arama ve geliştirme stratejilerini öğrenmeleri bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının, internet kullanma sıklığına göre değişmediği görülmüştür. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri arttıkça internet kullanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Demiralay ve Karadeniz (2010) bilgisayar ve internete ulaşarak bunları ileri düzeyde kullanan öğretmen adaylarının, bilgi okuryazarlığı özyeterlik algı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Kaya ve Durmuş (2008) tarafından yapılan araştırmada, her zaman internet kullanan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazının aksine internet kullanma sıklığı ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki bulunmamasının sebebi, alınan örneklemden kaynaklanmış olabilir. Bu durum, BÖTE öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanma düzeylerinin yüksek olması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucunda, bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının Viki, Podcast ve Anlık Mesajlaşma kullanma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür. Ata (2011) çalışmasında Blog, Viki, Podcast, Facebook ve MSN gibi Web 2.0 teknolojileri puanları ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları puanlarının anlamlı bir şekilde değiştiğini belirtmiştir.

6. Öneriler

Eldeki bulgular ışığında, öğrencilerin internet kullanma sıklıkları ve bazı Web 2.0 teknolojileri kullanma sıklıkları ile bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları arasında alanyazının aksine anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durum araştırma çalışma grubunun Gazi Üniversitesi BÖTE bölümü öğrencileri ile sınırlı olmasından kaynaklanmış olabilir. Bundan sonraki çalışmalarda ise farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının belirlenmesi ve araştırılması daha uygun olabilir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının Web 2.0 teknolojileri uygulamaları beceri düzeyleri ile doğru orantılı bir

ekilde artış göstermesi, bu araçların teknik anlamda kullanım şekillerinin üniversitelerde ders olarak verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple niversite ğrencilerinin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algılarının gelişmesi için mevcut eğitim programları revize edilmesi ve söz konusu programların öğrencilerin deneyimlerini artıracak şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Öğrencilere bilgi okuryazarlığı eğitimi verildikten sonra kazandıkları becerileri uygulayabilme olanağı sağlanarak, onlardan bu becerilere uygun araştırma ödevleri ve projeler hazırlamaları istenebilir.

Ayrıca ğrencilerin bilgi okuryazarlığı zyeterlik algılarının Web 2.0 teknolojileri içerisinde yer alan Viki, Podcast ve Anlık Mesajlama kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmesi sonucu dikkate alındığında ders içi ve ders dışı etkinliklerde bu teknolojileri kullanmaları önerilebilir.

Referanslar

- ALA (American Library Association). (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> sayfasından eriilmitir.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkiliği Ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar z-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 98-105.
- Akkoyunlu, B. & Korkut, E., (2008). Yabancı Dil ğretmen Adaylarının Bilgi Ve Bilgisayar Okuryazarlık z-Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 178-188.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı z Yeterlik İnanı zerine Bir alıma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkoyunlu, B., & Yilmaz, M. (2005). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 1-14.
- Ata, F. (2011). *niversite ğrencilerinin Web 2.0 Teknolojilerini Kullanım Durumları ile Bilgi Okuryazarlığı z-Yeterlik Algıları Arasındaki İliinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Badke, W. (2010). Foundations of information literacy: Learning from Paul Zurkowski. *Online*, 34(1), 48-50. <http://www.acsu.buffalo.edu/~mu1/MLIS%20Spring%202011/LIS%20505/Assignment%20%233%20Information%20Literacy/Research/Foundations%20of%20%20Information%20Literacy.pdf> adresinden eriilmitir.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite ğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Büyüköztürk, ., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, J. A. (1998). *Information Literacy and Teacher Education*. ERIC Digest. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Demiralay, R. (2008). *ğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı z-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 89-119.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, S. & Durmuş, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Araştırma Yaparken İnterneti Kullanma Düzeyleri. *Uluslararası II. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kurbanoglu, S. S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- O'Reilly, T. (2005) What is Web 2.0?: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> adresinden erişilmiştir.
- Polat, C. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerindeki Zorlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciler Derneği*, 408-431.
- Usluel, Y. K. (2007). Can ICT usage make a difference on student teachers' information literacy self-efficacy. *Library and Information Science Research*, 29, 92-102.

Oyun, Gelişim ve Tarihsel Olarak Oyunun Eğitimdeki Yeri

Play, Development and Historical Role of Play in Education

Gamze İnan Kaya

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

gamze.inan@istanbul.edu.tr

Alıntılama: İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2 (1), 66-78.

Geliş tarihi:
08 Mart 2018
Kabul tarihi:
13 Nisan 2018

gamze.inan@istanbul.edu.tr

© 2018 UEAD.
Bütün hakları saklıdır.

Özet: Oyun, bebeklikten itibaren insan yaşantısının bir parçası olagelen ve zaman içinde biçim değiştirerek varlığını sürdüren bir etkinliktir. Eğitim de, tıpkı oyun gibi, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, erken dönemlerden itibaren insan hayatının parçası olmaya başlayan oyunun ve eğitimin yolları sıklıkla kesişmektedir. Bu çalışmanın amacı, oyunun insanın doğası ve gelişim özellikleri açısından tanımlanması ve oyun olgusunun eğitimdeki yerinin eğitim alanı öncüleri tarafından öne sürülen görüşler doğrultusunda tarihsel olarak incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak, yöntemi gelişimsel ve tarihsel olarak literatürün incelenmesi olan bu derleme çalışmasında, ilk olarak, oyun olgusunun insan hayatındaki konumu ve işlevini, evrimsel, sosyal, zihinsel açılardan ele alan açıklamalara odaklanılmıştır. Oyun kavramının farklı yönlerden incelenmesinin ardından eğitim tarihinde, oyunun rolü hakkında öne sürülen görüşler üzerinde durulmuştur. Buna göre, oyun olgusunun gelişimin boyutları açısından bütüncül olarak incelenmesinin, oyunun eğitimdeki yerinin değerlendirilmesi için bir perspektif sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Oyun, eğitim, gelişim.

Received:
08 March 2018
Accepted:
13 April 2018

gamze.inan@istanbul.edu.tr

© 2018 UEAD.
All rights reserved.

Abstract: Playing activity becomes a part of human life from infancy and it continues through lifetime in different forms and styles. Similarly, education is a lifelong concern. Play and education, therefore, intercept and take place simultaneously in human development. Due to this correspondence, the purpose of the study was to define play based on human nature and development and historically examine the role of play in education in relation to ideas proposed by pioneers in education. The method of the study was based on the review of the relevant literature with a focus on developmental and historical ideas. Formerly, the place of play in human life from evolutionary, social and intellectual aspects was scrutinized and following that the ideas proposed by pioneers related to role of play in education were revisited. Therefore, it was concluded that investigating play with a holistic developmental approach provided a perspective in evaluating the role of play in education.

Keywords: Play, education, development.

1. Giriş

Oyun, Türk Dil Kurumu (TDK, 2017) Büyük Türkçe Sözlüğü'nde "yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence" veya "bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, oyun beden ve zihnin birarada işleyişini

içeren, katılan kişi tarafından “eğlenme” amacına yönelik olarak gerçekleştirilen; ancak diğer yandan tam da eğitimin hedefleri ile uyumlu bir şekilde, “yeteneğin ve zekanın gelişmesine” yol açan eylemlerdir. Birey, oynarken, düşünmekte, kuralları bilmekte, hatırlamakta ve uygulamaya koymakta, bedenini de düşüncesine göre yönlendirmektedir. Bir başka deyişle, zihni ve bedeninin uyumunu gerekli kılan bir eylem halini sürdürmektedir. Eğitim ise, yetişen bireyin, doğal, sosyal ve entellektüel hayata etkin biçimde katılmasını hedefleyen bir süreçtir. Eğitimin katılıma yönelik bu yapısı, hem bireyin kendi gereksinimlerinin karşılanması hem de içinde yaşadığı toplumun, çağın ve kültürün beklentilerinin karşılanmasına odaklanır. Buna göre eğitim hem bireysel hem de toplumsal amaçlara sahiptir (Erdoğan, 2014). Bu manada, oyunun ve eğitimin, yaşanan çevrede, gelişimin tüm alanları ile ilintili olan ve uyum sağlayıcı (adaptif) işlevler yerine getiren süreçler olduğu önesürülmektedir (Uluğ, Karadağ & Selçuk, 1997).

İnsan doğasının ne olduğu ve buna koşut olarak gelişiminin nasıl gerçekleştiği sorusu, kaynağını geçmişten almaktadır ve çağlar boyu farklı biçimlerde yanıtlanmaya çalışılmıştır. Özellikle bu konuda psikoloji, felsefeden aldığı mirasla, doğanın mı yetişmenin mi insanı biçimlendiren temel unsur olduğunu tartışmayı sürdürmüştür. Geleneksel ekoller (nativistler (doğuşancılar) ve empiristler (deneyciler)) bu tartışmada iki kutup arasında ayrışma eğilimindeyken (Gander & Gardiner, 2004; Viney & King, 1998); günümüzde bütünleştirici bir açıklamaya dayalı olarak, insan, doğa ve çevrenin etkileşimi içinde gelişme özelliğine sahip olarak kabul edilmektedir (Bee & Boyd, 2009; Miller, 2011; Onur, 2008; Santrock, 1997). Böylesi bir anlayış, gelişimin farklı alanlarının (fiziksel, sosyal, bilişsel vb), doğa (kalıtım) ve yetişme (çevre, deneyim, yaşantı, öğrenme vb) etkileşimi içinde, birbirine koşut olarak değiştiğini varsaymaktadır. Ancak, gelişime dair farklı kuramlarda doğa ve yetişmenin etkileşiminin adaptif bir amaca hizmet ettiği dile getirilmekle beraber, her bir kuramsal yaklaşımın doğa ya da yetişmenin etkisine verdiği önem farklılık göstermektedir (Miller, 2011; Pinker, 2010).

Bu minvalde, oyun, gelişimin tüm yüzlerinden (fiziksel, bilişsel, sosyal vb) etkilenen ve onları etkileyen, evrimsel olarak ortaya çıkan uyum sağlayıcı rolü olan bir olgu olarak incelenmektedir (Burghardt, 2010; Pellegrini, 2009). Bir başka deyişle, oyun türe özgü evrimsel bir olgu olarak ortaya çıkmakta ve fiziksel, bilişsel, sosyal-iletişimsel ve duygusal gelişim hedeflerini gerçekleştirerek adaptasyonun sağlanmasına aracılık etmektedir (Lancy, 1980). Benzer şekilde, insan dışındaki türlerde de sosyal ve duygusal hayatın bir parçası olmakta, zihinsel gelişime katkı sağlamaktadır (Burghardt, 2005; Smith, 1982). Buna göre, oyun doğal (türe özgü nitelikleri olan), sosyal hayata gömülü, iletişimsel ve duygusal yönleri olan, zihinsel gelişimi etkileyen bir süreçtir (Lancy, 1980; 2015; Pellegrini, 2009; Vanderberg & Kielhofner, 1982). Tüm bu gelişimsel bağlantıları ile de doğal olarak eğitim süreci ile yakından ilişkilidir (VanHoorn, Nourrot, Scales, & Alward, 2014). Dolayısıyla oyun, eğitimin bir parçası olarak ele alınabileceği gibi, eğitimsel etkinliklerin amaçlarına ulaşmasının kolaylaştırıcısı, eğitimdeki güdülenme süreçlerinin tetikleyicisi olarak biçim ve anlam kazanabilmektedir (Baker, 2018; Harris & Reid, 2005).

Bu çalışmanın amacı, oyunun insanın doğası ve gelişim özellikleri açısından tanımlanması ve oyun olgusunun eğitimdeki yerinin eğitim alanı öncüleri tarafından öne sürülen görüşler doğrultusunda tarihsel olarak incelenmesidir. Bu amaca uygun olarak, bu derleme çalışmanın yöntemi gelişimsel ve tarihsel olarak alanyazının incelenmesidir. Buna göre incelemede seçilen kaynaklar geniş bir alana ve zaman aralığına yayılmıştır. Çalışmada öncelikle, oyunun ne olduğuna dair, insan doğası ve gelişiminin farklı alanlarını içeren açıklamalar üzerinde durulmuştur. Oyunun gelişimsel rolü evrimsel, iletişimsel, klinik boyutlarına yönelik görüşler ışığında ele alınmıştır ve oyun olgusunun bütüncül bir tanımının yapılmasına odaklanılmıştır.

Oyunun gelişimsel boyutlardan ele alınmasının ardından eğitimde oyunun yerine ilişkin eğitim alanının öncüleri tarafından sunulan görüşler, tarihsel olarak incelenmiştir.

Böyle bir inceleme ile oyun olgusuna dair yapılacak olan anlamlandırmaların, eğitim alanında oyunun yerinin gelişimsel bağlantıları ile anlaşılmasında öncülük edebileceği düşünülmektedir. Diğer yandan bu derleme çalışmasının, eğitim alanında oyun olgusunun geçmişten bu yana işlenen bir konu olduğunu göstermesi ve güncel eğitim modellerini etkileyen birçok eğitim öncüsü tarafından, oyunun eğitimdeki yeri ile kolaylaştırıcı etkisi hakkında sunulan görüşleri birarada ele alması sayesinde alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

2. Doğal ve kendiliğinden bir eylem olarak oyun

Oyunun bir eylem olarak türe özgü doğallığı içerdiği yönündeki “naturalist (doğacı)” açıklamalar, hayvan davranışının doğal ortamında incelenmesine odaklanan etolojik çalışmaların bulgularına dayanmaktadır (Burghardt, 2005). Bu çalışma alanı, evrimsel bir perspektiften, türlere özgü davranışların doğal çevrenin içinde nasıl ortaya çıktığını gözlemlemeye dayalı bir yöntemle sahiptir (Lorenz & Kickert, 1981). Bu yaklaşımın temel sayıltısı ise, türlerin yaşadıkları çevre ile etkileşimlerinde adaptasyon eğiliminde olduğudur. Bu varsayımdan da anlaşılacağı üzere, etolojik açıklamalar; doğa-çevre tartışmasında doğanın evrim kaynaklı belirleyiciliğine vurgu yapmaktadırlar. Ancak diğer yandan, çevrenin evrimsel adaptasyonu belirleyici etkisini de dikkate almaktadırlar (Eaton, 1970; Holland & Ball, 2003; Lorenz & Kickert, 1981).

Memelilerle yapılan çalışmalarda, oyun etkinliğinin doğumdan itibaren, türün yeni üyeleri arasındaki etkileşimin temel yollarından biri olduğu görülmektedir. Özellikle türlerin genç üyeleri, sosyal oyuna katılmakta, oyun arayışını sürdürmekte ve bu süreçte neşe ve mutluluk belirtileri göstermektedirler (Bekoff, 2001; Bekoff & Byers, 1998). Türlerin evrimi kuramını ortaya atan Darwin (1871) de oyunun türün üyelerinin hayatındaki rolünü şöyle belirtmektedir: “Tıpkı bizim küçük çocuklarımızda olduğu gibi; mutluluk en iyi; birarada oynayan köpek, kedi yavruları ya da kuzular gibi genç hayvanlarca sergilenir” (akt. Bekoff, 2001, s.82). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, oyun pekçok türün özellikle genç üyelerinin eylem repertuvarında doğal olarak yer almakta; diğer yandan, bu eylem sadece motor davranışı değil; sosyal ve duygusal öğeleri de barındırmaktadır (Graham & Burghardt, 2010). Bu yönüyle de oyun, gelişimin birçok alanı ile ilintili görünmektedir.

Ancak diğer yandan etolojik literatürde, oyun eyleminin işlevi konusundaki tartışmalar sürmektedir. Zira, oyunun canlıların hayatındaki işlevi üzerinden tanımlanmaya çalışılması, bazı açıklama sıkıntılarını doğurmaktadır. Şöyle ki, oyun etkinliği sırasında ya da oyun oynandıktan sonra, gözlemlenebilir açık bir adaptif işlevin yerine getirildiğine dair kanıtlara ulaşmak oldukça zordur. Bu güçlük dikkate alındığında, bazıları oyunun türün doğasına uygun olarak kendiliğinden ortaya çıkışını yadsımamakla birlikte, adaptif bir işlevinin olmadığı yönünde iddiada bulunmaktadır (Graham & Burghardt, 2010; Lancy, 1980). Bir başka grup araştırmacı ise, oyunun genel işlevi olarak motor ve entellektüel yeteneklerde sağladığı gelişmeyi öne sürmektedir (Bekoff & Allen, 1998). Bu nedenle, etolojik çalışmalarda sıklıkla, oyunun tanımı yapılırken, işlevine yönelik bir atıftan kaçınılmaktadır. Bunun yerine oyunun ne olduğunun tanımlanmasında, organizma tarafından farklı bağlamlarda (konteks) ortaya konan motor eylemlerin, oyun esnasında herhangi bir amaç taşımadan, biçimlerinin ve/veya sıralarının değiştirilerek yeniden yapılması açıklaması öne çıkmaktadır (Bekoff & Byers, 1981; akt. Bekoff & Allen, 1998). Ancak, yine bu tanımın dikkat çektiği önemli husus türe özgü eylemlerin kendi bağlamının dışında da kullanılabilmesi ve eğer bu bağlam dışı kullanılan eylemler türün bir başka üyesine yönlendiriliyorsa sosyal oyun adını almasıdır. Dolayısıyla da, oyunun etolojik olarak

tanımlanmasında adaptif işlevine vurgu yapılmasa bile, oyunun gelişimin sosyal, fiziksel, bilişsel vb. yönleri ile olan ilişkisi kurulabilmektedir.

Evrimsel bir perspektiften yapılan değerlendirmelerin adaptif işlevi dışarıda bırakmadığı açıklamalara da rastlamak mümkündür. Özellikle bu minvalde, türe özgü doğal tepki repertuarı içinde yer alan bir eylem olarak oyunun, sosyal-iletişimsel gelişim sürecindeki yeri hakkında da görüşler önesürülmüştür. Örneğin, oyun oynamanın, evrimsel olarak sosyal etkileşime aracılık etmesi ve oyun oynamanın türün doğasına uygun bir eylem olduğu yönündeki değerlendirmeleri ile Bateson (1987), dikkate değer bir perspektif sunmaktadır. Bateson'a göre, oyunun evrimi aslında iletişim konusundaki evrimin önemli adımlarından biridir. Zira, türün oyun oynayan üyeleri, aslında dışarıdan kavga, çatışma, yarış gibi bir eylemin içindeymiş gibi görünseler de meta-komünikatif (üst-iletişimsel) olarak birbirlerine "bu bir oyun" mesajını vermektedirler. Bir başka deyişle, türün üyeleri erken dönemlerden itibaren birbirleri ile oyun aracılığıyla etkileşime girmekte ve bu etkileşimin biçiminin oyun olduğu mesajını birbirlerine iletebilmektedirler. Türün üyeleri arasında bu mesajın iletilir olması, oyunun sosyal gelişim açısından adaptif bir etkiye sahip olduğu görüşünü gündeme getirmektedir.

Oyun eyleminin, kendiliğinden ve doğal bir etkinlik olarak kabul edildiği görüşler sadece etolojik çalışmaların bulguları ile sınırlı değildir. Özellikle oyun ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiye odaklanan yaklaşımlar, oyunun bilişsel gelişim sürecindeki uyum sağlayıcı rolüne vurgu yapmaktadır. Bu anlamda, oyunun en yapılandırılmış görüşlerden birini ortaya koyan Piaget (1955), adaptasyonu öne alan bir anlayışla çocuğun eylemlerini incelemiştir. Ona göre, zihinde inşa edilen bireysel temsiller, yeni deneyimler karşısında korunur (özümleme) ya da revize edilir (uyarlama). Bu iki temel süreç, zihinin gelişiminin anahtarlarıdır. Ancak oyun etkinliği söz konusu olduğunda, Piaget çocuğun oluşturduğu şemaları uyarlama mecburiyetinde hissetmediğini, zira oyun etkinliğinin dış dünyanın zorlamasına bağlı olarak gerçekleşmediğini, kendinden menkul bir etkinlik olarak çocuğun özümleme sürecini arzusuna göre kullanmasına olanak tanıdığını belirtmektedir (1962). Uyum sağlayıcı bir işlevi yerine getiren oyun, çevrenin tetikleyiciliğinde ortaya çıkmamaktadır. Bunun yerine, çocuğun doğasının tetikleyiciliğinde, kendi içtemsillerini dışa aktardığı ve çevreyi temsillerine göre değiştirmeyi denediği bir süreçtir. Zaten doğa ve çevrenin etkileşiminin her olgu için tek tipte gerçekleşmesinin olanaksız olduğu tartışmaları da oldukça günceldir (Pinker, 2010).

Yine Piaget'in bilişsel gelişim kuramının ana çerçevesine dönecek olursak; reflekslerden, soyut temsillere doğru ilerleyen bir gelişimde, çocuk oyun aracılığıyla kendine dönük oluştan işbirliğine dayalı ortak temsilleri içeren oyunlara geçişi yaşar. Dolayısıyla oyun, biyolojik belirlenmişliğin çevre ile artan etkileşimi dahilinde, içten dışa doğru bireyselden toplumsala bir geçişi içerir. Çocuk olgunlaştıkça, oyunu da ötekinin perspektifini ve herkes için geçerli kuralları içerecek biçimde gelişir (1962).

Bu çerçevede oyun, türün çevre ile girdiği etkileşimde evrimsel olarak ortaya koymaya hazır olduğu, gelişimin tüm alanlarının birlikteliğini getiren bir etkinliktir. Bu incelemeler ışığında, oyun etkinliğinin, öğrenilen bir yönü olmakla birlikte, kendiliğindenliği dikkati çekmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz bütünleştirici perspektifi (doğa ve çevrenin etkileşimi) koruyarak, genel olarak gelişimde ve özel olarak oyun etkinliğinde doğanın yanısıra çevrenin rolünün incelenmesi uygun olacaktır.

3. Sosyal bir eylem olarak oyun

Oyun oynama eylemi, insan yavrusunun kurduğu ilk sosyal ilişkiler bağlamında incelenebilir. Zira, temel bakımveren (çoğunlukla biyolojik anne) ile çocuk arasında kurulan ilişki, bağlanmanın gelişmesine duyarlıdır (Bowlby, 1969) ve bu ilişki kurulurken gerçekleşen

günlük rutin olaylar arasında oyun da önemli bir yer tutar. Bağlanma hakkındaki çalışmaların da gösterdiği üzere, bağlanma figürünün bulunduğu ortamda güvenli bağlanma geliştirmiş bir bebek oyun oynamaya ve keşif yapmaya meyillidir (Ainsworth, 1969; Ainsworth & Bell, 1970). Yine erken dönemlerde, bu birincil ilişkiye konu olan oyun eyleminin incelenmesi, bu yüzyüze eylemin o ana özgü hedefinin eğlenmek, ilgi ve memnuniyet göstererek birlikte olmak olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü o sırada gündemde halledilmesi gereken başka bir iş (beslenmek, temizlenmek vb) yoktur, olan sadece anne ve bebeğin eğlenmek amaçlı birlikteliğidir (Stern, 2002). Böylesi bir zamanda, anne ve bebek arasındaki oyun, tarafların göz göze geldikleri an ile başlar ve göz temasının katılımcılardan biri tarafından kesilmesi ile kesintiye uğrar. Taraflar arasında tekrar kurulan göz teması ile oyun etkinliği sürerken, bebeğin annenin yüz ifadelerine yönelik taklit benzeri eylemleri söz konusudur. Bu ilk ilişkinin içinde gerçekleşen sosyal etkileşimin çocuğun gelişiminin sosyal-iletişimsel, bilişsel, duygusal vb yüzlerinde etkili olduğu öne sürülmektedir (Stern, 2002).

Çocuğun, sadece temel bakım veren ile kurduğu ilişki değil, aynı zamanda, içine doğduğu ve orada yetişmeye başladığı aile bağlamı da onun sosyal ve duygusal gelişiminin gerçekleşme alanıdır. İlk yıllardan itibaren ailede, aslında sadece çocuk ve yetişkin arasında değil, çocuğun tanık olabildiği biçimde yetişkinler arasında da “sanki oyunu” oynanır (Whitaker & Keith, 1981). Burada, kastedilen Bateson’un metakomünikasyon hakkındaki görüşleri ile de tutarlı olarak, kuşak içinde ve kuşaklararası rollerde bir yer değiştirmenin sözkonusu olabilmesidir. Örneğin, bir “sanki” gerçekliğinde, beş yaşında bir çocuk annesi ile rollerini değiştirerek, onu beslemeyi deneyebilir ve bu oyun etkinliği çocuğun farklı rolleri yaşamasını ve öğrenmesini olanaklı kılar. Bu oyun sayesinde, ailede, kuşaklararası sınır ihlaline bağlı bir tehdit hissedilmeden ailenin bir bütün olarak ve bireysel düzeyde aile bireylerinin kendilerinin de gelişmesi ve kendini gerçekleştirmesinin yolları açılmış olur.

İlk sosyal ilişkiler bağlamında, oyunun bireylerin hayatındaki sosyal-duygusal gelişim açısından işlevine dikkati çeken bir diğer perspektif, oyun etkinliğinin doğal olması sebebiyle sağaltıcı oluşu ile ilgilidir. Özellikle, psikanalitik kuramın etkisiyle, tıpkı insana özgü örtük anlam içerdiği iddia edilebilen diğer yaşantılarda (rüyalar, dil sürçmeleri vb) olduğu gibi oyunlarda da örtük bir gerçeklik temsili olabileceği iddiası sıklıkla kabul görmektedir. Bu durumu Winnicott, “Oyun oynama bir deneyimdir; her zaman yaratıcı ve zaman-mekan sürekliliği içinde yer alan bir deneyim, temel yaşama biçimidir.” sözleri ile ifade etmektedir (1998, s. 71). Burada oyun, çocuğun yaşantısının esasi bir parçası olarak kabul edilmekte ve oyun aracılığıyla onun psikik yaşantısının anlaşılmasının ve orada yaşadıklarının çocuk için stres verici olan yönlerinin yine oyun aracılığıyla giderilebileceği görüşü baskındır (Zulliger, 1997). Zira, çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin önündeki engellerin kaldırılmasında psikanalitik kuramın sağladığı perspektiften yararlanarak, çocuk ile yetişkinin (terapistin) oyun alanlarının örtüşmesi ile sağaltıcı bir zenginleşme olanağı söz konusudur (Winnicott, 1998).

Çocuğun hayatının başlangıcından itibaren kurduğu ilişkileri merkeze alan bu anlayış temelde, onun sosyal ve duygusal gelişiminde oyunun konumlanması üzerinde durmaktadır. Buna göre, oyun eylemi, çocuğun içine doğduğu ve içinde yetiştiği çevrenin dinamiklerinden etkilenmekte, o çevrenin içine gömülü olarak işlemekte, çocuğun sosyal çevresine uyum sağlamasına aracılık etmektedir. Ancak bunlara ek olarak, çevrenin oyun eylemi üzerindeki etkileri sadece sosyal ve duygusal gelişim alanında değil aynı zamanda bilişsel gelişim alanında da yansımaları sahiptir.

Oyun eyleminin sosyal hayatın içine gömülü olarak bilişsel gelişimle ilişkisini en iyi açıklayan yaklaşımlardan biri Vygotsky’ye aittir. Piaget’den farklı olarak bilginin yapılandırılmasında ve öğrenmenin gerçekleşmesinde çevrenin, özellikle yakın çevrenin etkisine

dikkat çeken Vygotsky'ye (1998) göre, bilgi, sosyal etkileşimler ve deneyimler üzerine inşa edilir. Vygotsky'nin (1933) üzerinde durduğu nokta, oyunun çocuğun gelişiminde nasıl ortaya çıktığı ve bu gelişimsel etkinliğin rolü ile ilgilidir. Bu çerçevede de okul öncesi çocukta, oyunun öncü bir etkinlik mi yoksa sadece en sık karşılaşılan etkinlik mi olduğunu anlamaya odaklanır. Yine bu soruya verdiği yanıt, oyunun yaygın bir etkinlik formu olmaktan ziyade okulöncesi çağda gelişim üzerinde öncü etkisi olan bir etkinlik olduğu yönündedir. Bu görüşü, oyunun doğal ve kendiliğinden ortaya çıkan bir eylem olduğu yönünde yukarıda sunulan açıklamalarla tutarlılık göstermekte ve bu çalışmanın genel çerçevesi ile uyumlu olarak oyunu gelişimsel bir vurgu ile incelemektedir.

Ona göre, oyunun tetikleyicisi keyif sağlayan bir etkinlik olması değildir, ki bazı durumlarda oyun sonuçları itibariyle keyif vermekten öte bir etki de yaratabilir. Vygotsky'ye göre, oyun etkinliği çocuğun yaşa özgü istekleri ve ihtiyaçları ile ilintilidir ve bu beklentiler okulöncesi çocuklarının oyunlarında kendiliğinden ifade bulur. Çünkü bu yaştaki çocukların isteklerinin ortaya çıkması ardından, bu isteklerin karşılanması için bekleyebildikleri süre oldukça kısadır. Bu durumu Vygotsky (1933) şöyle ifadelendirir “Bana göre okul öncesi dönemdeki gereksinimlere dair bir gelişim sözkonusu olmasaydı, oyun da olmazdı. Araştırmalar göstermekteki zihinsel olarak gelişim geriliği gösteren çocuklar ve duygusal olarak olgunlaşmamış çocuklarda oyun gelişimi de sekteye uğramaktadır.” (s.3). Bu durum yakın dönem çalışmalarda da ortaya konmaktadır (Askins, Diasio, Szewerniak & Cahill, 2013). Yine bu açıdan Vygotsky, oyunun oynanmasında, gerçekleştirilmesi olanaklı olmayan isteklerin giderilmesine yönelik sanal bir gerçekleştirme girişiminin var olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada da Vygotsky, hayal etme/imgeleme etkinliğine dikkati çeker. İnsan bilincinin bir etkinliği olarak imgelemenin tüm bilinç işlevleri gibi eylemden kaynak aldığını belirtir ve aslında ilerleyen dönemlerde okul çağı çocuklarında ya da ergenlerde görülen hayal kurma/imgeleme etkinliğinin de eylem içermeyen bir oyun türü olduğunu ileri sürer.

Diğer yandan ona göre, oyun çocuğun gereksinimlerinin karşılanması amacıyla gerçekleştirdiği bir etkinlik olarak tanımlansa da, çocuğun bilinçli bir şekilde bu gereksinimlerini karşılamak için oyun oynadığını söylemek yanıltıcı olacaktır (1933). Bu anlamda oyun, iş ya da ödev gibi etkinliklerden farklıdır. Burada, yaşa özgü ihtiyaçların bilinçdışı bir motivasyonla bilinen en kısa yoldan (oyun aracılığıyla) tatmini söz konusudur. Bu açıdan Vygotsky, psikanalitik kuramın oyuna dair söyledikleri ile tutarlılık gösterirken, sadece sosyal-duygusal gelişim alanını değil bilişsel gelişimi de içeren bir fikir öne sürmektedir. Ancak, diğer kuramcılardan farklı olarak Vygotsky oyunun hayale/imgelemeye dayalı yönünü, bir oyun biçimi olarak değil tüm oyun etkinliklerine içkin bir özellik olarak kabul eder.

Vygotsky'nin oyuna dair söyledikleri, bilişsel gelişim kuramının temel felsefesi ile tutarlılık taşır. Ona göre, mış gibi oyunun hizmet ettiği şey, çocuğun düşüncesini somut deneyimin ötesine taşıyabilmesidir. Bu süreçte çocuk, zaman içinde amaçların idrakine varmaya başlar. Zira, çocuğun yaşındaki artışa koşut olarak amaçsız ve kuralsız oyun, onun için sıkıcı bir etkinlik olmaya başlar. İmgelemeyi içeren oyundan, amacı ve kuralı belirgin oyunlara geçtikçe, oyunun gerçeklikle olan kesişimi artar. Diğer yandan Vygotsky'nin dikkat çektiği bir başka nokta, oynanan oyunun henüz kuralların güdümünde oynanmadığının önesürüldüğü özellikle okulöncesi çağda, aslında çocukların belli kurallara göre oynadıklarıdır. Ona göre, çocuklar oyunun kurallarını dillendiremeseler de misafirlerine pasta ve çay ikram eden bir çocuk aslında evsahibi olma rolünün içinde; yani bu role özgü örtük kurallarla oynamaktadır. Burada üzerinde durduğu husus, oyun içinde hayal etmenin olduğu her durumda, kuralların da olduğudur (Vygotsky, 1933). Böyle bakıldığında kurallı oyunların kendileri de aslında hayal edilmiş bir durumu tasvir eder; ancak burada hayalin kuralları çok açıktır.

Çünkü bir çocuk hayale dayalı kurduğu her oyunda aslında gerçek hayattaki bir durumun kurallarını canlandırmaktadır. Bu manada çocuk oyunda özgür görünmesine rağmen bu özgürlük yanılmalı bir özgürlüktür. Bu noktada, sosyalleşme sürecinde oyunun çocuğun hayatındaki yeri belirginleşmektedir. Çocuk, gönüllü katıldığı bir eylem (oyunun kendisi) aracılığıyla topluma özgü kuralları gönüllü olarak içselleştirmektedir. Zira, oyun oynamak için kuralları kabul etmesi gerekir ki, işlevsel kuralların kabulü toplumsal yaşantının temelidir (Nicolopoulou, 1993). Kurallar ve oyun hakkında Vygotsky'nin görüşlerini dikkate alan bir başka görüş de toplumsallaşmanın aracı olan kuralların oyunlar aracılığıyla deneyimlendiğini kabul etmektedir. Ancak buna ek olarak, Vygotsky'nin oyun sırasında çocuğun bir adım daha önde olduğunu söylediğinde, aslında çocuğun oyunda sadece toplum kurallarını öğrenmediğini aynı zamanda kuralları uygulamaya koyarak bir performans gösterdiğini, bir başka deyişle oyun sayesinde yakınsak gelişim alanının üst sınırında bir yetkinlik gösterdiğini belirtmektedir (Holzman, 2009). Bu da çocuğun oyun oynayarak gelişmekte olduğu anlamına gelmektedir.

Oyun etkinliğinin çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal hayatının birincil unsurlarından biri olduğu ve çocuğa tüm bu alanlarda giden yolun oyun bağlamının anlaşılmasından geçtiği yönünde örtük ve açık bir kabul ediş göze çarpmaktadır. İster türlere özgü ve evrimsel, ister sosyal ve kültürel bağlama gömük isterse psikolojik iyi oluş ile ilişkilendirilsin, oyun çocuğun yaşantısının bir parçası olarak anlam kazanmaktadır.

4. Tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yerine dair görüşler

Çocuğun yaşantısında doğal olarak ve kendiliğinden ortaya çıkan, onun gelişimini etkileyen oyun, bu özellikleri nedeniyle, çocuk eğitiminin dışarısında tutulamayacak kadar içerisindedir. Zira yukarıda da belirtildiği gibi, insan doğası ve gelişimi, hem oyun eylemini hem de eğitimin formal ve informal biçimini belirlemektedir. Çocuğun eylemlerinin zemini oyundur. Öyle ki, oyun etkinliğinin vurgusunu yapmayan bir eğitim anlayışı, çocuğun doğallığının dışında kalma riski ile karşı karşıyadır denilebilir. Bu çerçevede, çocuk eğitimi tartışan düşünürler ve uygulamacılar sıklıkla oyunun önemine atıfta bulunmakta ve oyunu eğitimin içinde konumlandırmaktadırlar.

Bu tartışmaların başlangıcı oldukça eski dönemlere dayanmaktadır. Eğitimin kopmaz bir parçası olarak oyuna verilmesi gereken öneme dikkat çeken Platon, "Devlet" adlı eserinde, "...Bedene zorla yaptırılan şeyin ona bir kötülüğü olmasa bile, kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz...Öyleyse, mutlu delikanlı çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onların *yaradılıştan* neye elverişli olduklarını da daha iyi anlarsın." ifadesini kullanmaktadır (2006, s. 259, 537a, *vurgu bu çalışmanın yazarına ait*). Burada eğitimin bir parçası olarak oyunun işlevi üzerinde durulmaktadır. Şöyle ki, oyun biçim ve araçken, eğitim içeriktir. Eğitimin hedef, içerik ve kazanım gibi yönleri dikkate alındığında, iyi bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için yaşantının içinden kaynağını alan, güdülenmeyi ve ilgiyi sürdürmeyi sağlayan bir yönü olması gerektiğini Platon da oldukça erken dönemlerde ifade etmiştir. Aristoteles de çocuk eğitiminde, oyun olgusunu dikkate alır. Eğitimde, özellikle beş yaş öncesinde, çocuğun doğal ihtiyaçlarının karşılanması üzerinde durur. Örneğin, bebeğin beslenme ve hareket gereksiniminin karşılanmasını eğitimsel bir amaç olarak belirtir. Oyunun eğitimdeki yeri hususunda ise, yine beş yaş öncesinde çocukların oyun oynamasının teşvik edilmesini, bu sayede çocukların ilerleyen yıllardaki uğraşları ve yaratıcı etkinliklerinin temelini atılacağını öne sürer (Politika, 1336a3-b35; Akt. Reeve, 2003).

Eğitim tarihi boyunca, eğitim ve oyun arasındaki ilişkiye atıfta bulunan pek çok düşünür rastlanmaktadır. Örneğin, Comenius, ünlü eseri "Büyük Didaktik" öncesindeki çalışmalarında da, çocuğun kendi ilgileri ve gelecekte ona yararlı olabilecek bilgiler çerçevesinde eğitilmesi

gerektiğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, “hep çalışma ama hiç oyun oynamama” görüşünün çocuğun gelişimini sekteye uğratarak onu, entellektüel açıdan yetersiz ve kısır bırakacağını öne sürmüştür (Peprnik, 2001).

Eğitim hakkındaki görüşleri ile pekçok eğitimciyi ve eğitim pratiğini etkilemiş olan Rousseau da Emile'nin eğitiminde oyunun yerini, öğrenme ve öğretimin çocuğun doğasına uygun kılınması açısından dile getirmektedir (2006). Rousseau aynı zamanda çocukların bütün gün oyun oynamalarının bir sakınca olmadığını, zira oyunun onları yaşama hazırlayan etkinliğin ta kendisi olduğunu söylemektedir. Çocuk, oyun içinde gelişip serpilmekte, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal yerterlilikler kazanmaktadır. Oyunun kendisi öğretici ve geliştircidir. Görüldüğü gibi, Rousseau çocuğun öğrenmeye ve gelişmeye zaten hazır ve istekli bir doğası olduğunu ve doğal olarak çocuğun hayatının bir parçası olan oyunun onun eğitimin de içinde yer alması gereken bir etkinlik olduğunu söylemektedir.

Rousseau ile çocuğun eğitime hazır ve istekli oluşu konusunda farklı bir duruşta olsa da Locke da çocuğun eğitiminde oyunun yer alması gerektiğini dile getiren kişiler arasındadır. Rousseau'nun çocuğun doğuştan öğrenmeye yönelik hevesli oluşu görüşünden farklı olarak Locke, çocuğun topluma katılma sürecinde yaşantıları yoluyla öğrendiklerini kullandığını ve öğrenmeye karşı bir hevesin de yine iyi bir öğretmen tarafından, çocuğa sağlanacak deneyim aracılığıyla kazandırılabilceğini belirtmektedir. İşte bu nokta da oyunun işe yarayan bir araç olarak kullanılabilceğini öne sürmektedir (Smith, 2001). Benzer bir biçimde yine oyunun çocuğun hayatındaki önemine vurgu yapan Russell (2001), çocuğun ‘yetişkin olma arzusunun tatmin biçimi’ olarak tanımladığı oyun ve rol yapma sayesinde kendisini güçlü ve güvende hissetmeyi başardığını ve mutluluğunu da bu arzularını tatmin edebilme olanağına bağlamaktadır. Bu görüşü ile özellikle oyunun çocuğun sosyal-duygusal gelişimine yönelik katkısını, güç, güven ve mutluluk kavramları ile açıklamaktadır. Bu görüş, eğitimin amaçları dikkate alındığında, çocuğun mutlu ve sosyal bir varlık olarak kendini gerçekleştirebilmesinde oyunun kolaylaştırıcı rolünü ortaya koymaktadır.

Oyun ve eğitim ilişkisi, pek çok eğitimci tarafından vurgulanmış olsa da, oyunun eğitimin önemli bir unsuru haline gelmesinde en büyük pay, Pestalozzi'nin çocuğu temel alan eğitim anlayışından etkilenen Froebel'e aittir (Kansu, 1948). Çocuğun sahip olduğu tüm yeteneklerin gelişimi genel amacına yönelik olduğunu söylediği eğitimde Froebel, “çocuk bahçeleri” fikrini ortaya atmıştır. Ona göre, çocuk küçüklüğünden itibaren doğa ile birarada olmalıdır; zira çocuğun gelişimini belirleyen ilkeler doğanın gelişim yasalarından farklı değildir. Çocuk, soyut kavramlarla değil, beş duyusuna ulaşan somut deneyimlerle öğrenir. O nedenle de, okulda katıldığı oyunlar ve ona sunulan oyun gereçleri çocuğa somut yaşantılar sağlayarak gelişimini olanaklı kılar (Walsh, Chung & Tufekci, 2001). Görüldüğü gibi, Froebel de çocuğun doğasını hesaba katan ve onun bir bütünün parçası olduğu fikrini dikkate alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Dolayısıyla da çocuğun doğal olarak eğilimli olduğu oyun eylemi aracılığıyla eğitilmesi önerisini hayata geçirmiş, çocuğun yeterliliklerinin geliştirilmesi için oyunu vazgeçilmez bir araç olarak kullanmıştır. Bu durumu da, şu sözleri ile ifade etmektedir: “Çocukluk oyunları bütün hayatın nüvesi gibidir. Zira bütün insan orada tekamül eder ve orda meydana çıkar. İnsanın en iyi ve en derin kabiliyetleri orada yükselir.” (akt. Kansu, 1948, s. 183).

Naturalist bakış açısından oldukça etkilenmiş olan Baltacıoğlu (1942) ise oyunu belirleyen çocuğun kendine özgü doğası olduğunu söylerken; oyunun ahlaki, düşünsel ve sosyal boyutlarının toplumsal kurumlar çerçevesinde biçimlendiğine dikkat çekmiştir. Böylesi bir yaklaşımla, çocuğun doğasının güdülediği oyun oynama eyleminin, içeriğinin toplumsal yaşamın kurallarına göre gerçekleştiğini belirtir. Buna göre, oyunun doğası gereği toplumsal gerçekliklere uygun olarak çocuğun yaşamına katıldığı ve onun sosyalleşmesine okul yılları

öncesinden başlayarak olanak tanıdığı söylenebilir. Tıpkı oyunun sosyal gelişimdeki rolüne dikkat çeken Vygotsky’de olduğu gibi, Baltacıoğlu’na göre de oyun, doğal bir etkinlik olarak sosyal, kültürel ve tarihsel bağlama gömük olarak işlemektedir. Bu sebeple, sosyalleşmenin, kültüre katılmanın bağlamı olan eğitimin içinde oyun işlevsel bir parçadır.

Makarenko da oyunun çocuğun günceldeki ve gelecekteki hayatı hakkında belirleyici rolü üzerinde durur ve bu nedenle oyunun ‘zorunlu’ olarak eğitimin bir parçası olduğunu belirtir. Zira çocuk, oyunda çalışmadaki gibi bir sorumluluk üstlenmekte, iyi bir çalışmanın verdiği sevinç ve yaratma hazzını deneyimlemektedir (2006). Toplum hayatına işlevsel olarak katılması arzulanan çocuğun eğitiminde oyunun nasıl ve neden yer alması gerektiğine dair düşüncelerini şöyle dile getirir: “Eğitimbilimsel bir öğrenim kurumunda bazı alıştırmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum...Çocukta da oyun için bir tutku vardır ve bu tutkunun karşılanması gerekir. Ona yalnızca zaman vermek yetmez, bu oyunu tüm yaşamına yerleştirmesi de sağlanmalıdır. Onun tüm yaşamı oyundur...Bazı durumlarda oyunu desteklemek gerekir.” (2006, s. 110-111).

İşlevsellik ilkesine dayalı bir psikolojik kavramsallaştırmayla, toplum ve eğitim arasındaki ilişkiye dikkati çeken Dewey (1996), eğitimin amacının kişiyi olgunlaştıracak kültürel bir çevre sunarak, bireyin toplum yaşantısına katılımını kolaylaştıracak dil, bilgi ve yeteneklerin kazandırılması olduğunu öne sürer. Ona göre, eğitimin nasıl olması gerektiği, güdülenmeye dayalı unsurları da hesaba katarak öğrencinin kendinden menkul öğrenme deneyimi temelinde tartışılmalıdır. Dewey, güdülenmeye verdiği önem çerçevesinde, oyunun doğal bir güdüleyici olması ve “doğuştan var olan eğilimler” ve “coşkulu heyecanlar” ile olan ilişkisine vurgu yapar. Dolayısıyla da “bu içgüdülerin uyarılması yoluyla oluşan devinim ve eylemler, programın olağan parçalarına dönüşünce öğrenci, içtenlikle etkinliklere katılır.” (1996, s. 182). Buna göre, çocukların oyunlarında birçok değer ve nitelik, oyunun tüm katılımcılarına aşına olan ve onları denetim altında tutarken aslında özgürlüklerini kısıtlamayan kuralları sayesinde, belli bir bütünlük içinde kazandırılmalıdır (Dewey, 2007). Aslında bu, oyun aracılığıyla çocukların yaşantılarında gerçekleşen doğal bir süreçtir. Görüldüğü gibi, eğitime dair ilerlemeci bir bakışa sahip olan Dewey de çocuğun doğasına özgü olan, diğer yandan onun toplumun bir parçası olmasına olanak sağlayan, sosyalleşirken değerler edinmesinin aracı olan oyunun, eğitimin bir parçası olması gerektiğini söylemektedir.

Eğitime dair fikirleri ile geçmişten günümüze eğitim pratiklerini biçimlendirmiş kuramcılar oyunun gelişen ve yetişen bireyin hayatındaki yeri hakkında görüş birliğinde görünmektedir. Oyun, hem bireysel hem de sosyal hayatın bir realitesi olarak zaten eğitimin bir parçası, bir başka deyişle, ilgiyi, güdülenmeyi, sebatı tetikleyen bir biçimi olarak anlam kazanmaktadır. Bu durumdan hareketle, oyunun, insanın doğası ve gelişim özellikleri ile olan bağlantısını gözardı eden bir eğitim anlayışının başarıya ulaşma olasılığının oldukça düşük olduğu pek çok otorite tarafında tutarlılıkla dile getirildiği görülmektedir.

5. Sonuç

Bu çalışmada oyun olgusunun gelişimsel boyutlardan tanımlanmasının ardından, oyunun eğitimdeki yerini geçmişten bu yana öne süren görüşlerin bir arada incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda varılan çıkarımlar, eğitimde oyunun kullanımının oldukça eski bir geçmişe sahip olduğu ve oyunun eğitimin insanın doğasına ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak yapılabilmesi açısından önemli bir işlevi yerine getirdiğini ortaya koymaktadır. Çünkü oyunun insanın fiziksel, sosyal, bilişsel, iletişimsel ve duygusal gelişimini içeren bir bağlamı vardır. Evrimsel olarak oyunun neye hizmet ettiği de yine türler arasındaki bu yaygınlığından hareketle ifade edilebilir. Buna göre, oyun, türün yeni katılan üyelerinin eylem çeşitliliklerinin artırılmasına, yeni eylemleri öğrenmelerine ve türün üyeleri ile etkileşimlerini

biçimlendirmelerine olanak tanımaktadır ve türün genç üyelerinin, sosyalleşmelerinin araçlarından biri olma özelliğini taşımaktadır. Ancak bu türe özgü olan yön, sadece evrimsel bir belirlenmişlikle ortaya çıkmamakta, diğer yandan sosyal hayata özgü temsiller çerçevesinde biçimlenmektedir (Huizinga, 2017). Yani, oyuna olan doğal yatkınlık kendisini kültüre özgü unsurlarla açığa çıkarmakta ve oyun kültürünün içinde biçimlenmektedir. Çocuk eğitimi ise kültüre özgü dinamikler çerçevesinde, yaşanan kültüre katılmanın aracısı olarak anlam kazanmaktadır. Bu kültürün içinde belirlenen deneyim (özellikle amaçlı formal eğitim yaşantıları) yine gelişimsel boyutları dikkate aldığı ölçüde başarılı olarak değerlendirilmektedir. Bir başka ifade ile, etkili olması planlanan bir eğitimin içeriğinin ve yönteminin çerçevesini, insanın bilişsel, sosyal, duygusal, motor vb. gelişim özellikleri çizmektedir. Tarihsel bir bakışla ele alındığında eğitim alanında önemli düşün ve araştırma insanların (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, James, Hall, Dewey vb) herbiri tarafından açık ve/veya örtük olarak vurgulanan unsurun, gelişime özgü ve doğal oluşun teşvik edilmesi olduğu izlenmektedir. Başka bir deyişle, dünyada geçmişte ve günümüzde tartışılan eğitime yönelik modellerin doğaya uygun bu nedenle de işlevsel olan bir yaklaşımı önerdiğini görmekteyiz.

Bu görüşlerden hareketle, çocuğun hayatının bir parçası ve düşünsel, sosyal ve ahlaki gelişiminin yönlendiricilerinden biri olan oyun eylemi, eğitimin ayrıştırılamaz bir parçası olarak karşımıza çıkmakta ve geçmişten bu yana eğitim sürecinin düzenlenmesinde etkili bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çocuğun hayatında oyun çok boyutlu bir olgudur. Bir yandan, öğrenmenin içinde gerçekleştiği bir eylem olan oyun, öğrenilenlerin de oyun içinde tekrar kullanılması ilkesine dayanır. Bir başka ifadeyle, oyunda yeni kavramlar ve kurallar öğrenilir ve oyun oynamaya devam edebilmek bu yeni öğrenilenler sayesinde mümkün olur. Dolayısıyla, oyun oynarken güdülenme ve katılım yüksektir, bu da oyun oynarken gerçekleşen öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar. Örneğin, yabancı bir dilde sayıların seksek oyunundan yola çıkılarak öğretilmesi, çocuğun bildiği bir oyunun içinde yeni kavramlar öğrenmesini ve diğer yandan da o oyunu oynarken daha yetkin olmaya başlamasını sağlar.

Geçmişten bu yana pekçok eğitim otoritesinin vurguladığı gibi, eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde, oyun eyleminin doğaya uygun olması yanısıra sosyal, tarihsel ve kültürel bağlama gömük oluşunun hesaba katılmasının, eğitimin amaçlarına ulaşılmasında kolaylaştırıcı bir rolü olduğunun yeniden ifade edilebilir. Bu rolü dikkate alınarak eğitimde oyunun kullanılması, öğrencilerin ilgilerinin ve meraklarının tetiklenmesini ve bu sayede keşif davranışları ortaya koyabilmelerini olanaklı kılar. Ancak yukarıda da vurgulandığı gibi, oyunun eğitimde kullanılması için çocukların gelişimsel yeterliliklerinin de dikkate alınmasına ihtiyaç vardır. Çocukların, özellikle yakınsak gelişim alanlarının altında kalan ve onların ilgisini çekmeyecek derecede basit olan oyun ve etkinlikler sıkılma tepkisini tetikleyebilmektedir. Ancak diğer yandan, çocukların kavrama düzeylerini ve yakınsak gelişim alanını aşan karmaşıklıkta etkinlikler ve oyunlar ise başlangıçta öğrencilerin ilgisini çekebilse de, konuyu kavrayabilme açısından yetersizlik yaşamaları sonucunda öğrenciler kaçınma ve kaygı tepkileri göstermektedir. Dolayısıyla eğitim amacına yönelik olarak kullanıldıklarında oyunların, öğrencilerde optimal bir uyarılmışlık düzeyini sağlayabilmesi ve öğrencilerin yakınsak gelişim alanına uygun düzeyde yenilik ve karmaşıklıkta olması önerilmektedir.

Referanslar

Ainsworth, M.D.S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

- Ainsworth, M.D.S. ve Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Askins, L., Diasio, B., Szewerniak, D., & Cahill, S. M. (2013). Children with Developmental Disabilities and their Motivation to Play. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1(4), 4-15.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1942). *İçtimai mektep: Nazariyeleri ve prensipleri*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Baker, F. S. (2018). Shaping pedagogical approaches to learning through play: a pathway to enriching culture and heritage in Abu Dhabi kindergartens. *Early Child Development and Care*, 188(2), 109-125.
- Bateson, G. (1987). A theory of play and fantasy. In *Steps to ecology of mind*. (2nd ed.)(138-148). USA: Jason Aronson Inc.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bekoff, M. (2001). Social play behavior: Cooperation, fairness, trust, and the evolution of morality. *Journal of Consciousness Studies* 8: 81-90.
- Bekoff, M., and Allen, C. (1998). Intentional communication and social play: How and why animals negotiate and agree to play. In M. Bekoff, & J. A. Byers, (Eds.), *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives* (pp. 97-114). New York: Cambridge University Press.
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (Eds.) (1998). *Animal Play: Evolutionary, Comparative, and Ecological Approaches*. New York: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Burghardt G. M. 2005. *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Burghardt G. M. 2010. Defining and recognizing play. Pages 9–18 in *Oxford Handbook of the Development of Play*, edited by A. D. Pellegrini. Oxford (UK): Oxford University Press. [SEP]
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (M.S. Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi 1915.)
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi 1998.)
- Eaton, H. L. (1970). An historical look at ethology: A shot in the arm for comparative psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 6(2), 176-187.
- Erdoğan, İ. (2014). *Milli eğitime dair: mülahazalar* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Frost, J. L, Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). Play's history: ideas, beliefs, and activities. In *Play and child development* (4th ed.). (1-26). New Jersey: Pearson.
- Holland, P.C., & Ball, G.F. (2003). The psychology and the ethology of learning. In I.B. Weiner, & D.K. Freedheim, (Eds.), *Handbook of Psychology: Biological Psychology* (457-497). USA: Wiley.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı.
- Gander, M.J., & Gardiner, H.W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (5. baskı). (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Graham, K. L., & Burghardt, G. M. (2010). Current perspectives on the biological study of play: signs of progress. *The Quarterly Review of Biology*, 85(4), 393-418.
- Kansu, N.A. (1948). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Lancy, D. F. (1980). Play in species adaptation. *Annual review of Anthropology*, 9(1), 471-495.

- Lancy, D. F. (2015). Mapping the landscape of children's play. *The Handbook of the Study of Play*, 2, 435-444.
- Lorenz, K., & Kickert, R.W. (1981). *The foundations of ethology*. New York: Springer.
- Makarenko, A. S. (1996). *Ailede ve Okulda Çocuk Eğitimi* (5. baskı). (Ş. Ünsaldı, Çev.). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Miller, P.H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed). New York: Worth Publishers.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (M.T. Bağlı, Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169. (Orjinal çalışma basım 1993, Human Development, 36(1), 1-23).
- Onur, B. (2008). Gelişim psikolojisi: yetişkinlik, yaşlılık, ölüm (8. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Özakupınar, Y. (2011). *Psikoloji tarihi: Başlangıcından bugüne psikolojinin dönüşümü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Pellegrini A. D. 2009. *The Role of Play in Human Development*. Oxford (UK) and New York: Oxford University Press.
- Pepnrik, J. (2001). Jan Amos Comenius, 1592-1670. In J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.), *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. (pp. 46-49). London: Routledge.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child. (Trans. M. Cook). Oxon: Routledge.
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. (Trans. C. Gattegno, & F. M. Hodgson). New York: W.W. Norton.
- Pinker, S. (2010). İnsan doğasının modern inkarı. (M. Doğan, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Orjinal çalışma basım tarihi 2002.)
- Platon. (2006). *Devlet*. (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Reeve, C.D.C. (2003). The socratic movement. In R. Curren, (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 7-24). UK: Blackwell Publishing.
- Rousseau, J. J. (2006). *Emile: Bir Çocuk Büyüyor* (4. baskı). (Ü. Akagündüz, Çev.). İstanbul: Selis Kitaplar.
- Russell, B. (2001). Eğitim üzerine (5. baskı) (N. Bezel, Çev.). İstanbul: Say Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1926.)
- Santrock, J. W. (1997). Life-span development (6th ed.). USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2004). *A history of modern psychology* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and brain sciences*, 5(1), 139-155.
- Smith, R. (2001). John Locke, 1632-1704. In J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.), *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. (pp. 50-54). London: Routledge.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship: Infant and mother*. USA: Harvard University Press.
- Türk Dil Kurumu (TDK). *Büyük Türkçe Sözlük*. 20.03.2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51a83e02974c43.05522137
- Uluğ, M. O., Karadağ, D., & Selçuk, Y. (1997). *Niçin oyun?: çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. İstanbul: Göçebe.
- Vandenberg, B., & Kielhofner, G. (1982). Play in evolution, culture, and individual adaptation: Implications for therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 36(1), 20-28.

İnan-Kaya (2018)

- VanHoorn, J., Nourot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. Pearson Higher Ed.
- Viney, W. & King, D.B. (1998). *A history of psychology: Ideas and context* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (2. baskı). (S. Koray, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1961.)
- Vygotsky, L.S. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*. 05.03.2014, <http://www.marxists.org>.
- Walsh, D.J., Chung, S., & Tufekci, A. (2001). Friedrich Wilhelm Froebel, 1782-1852. In J. A. Palmer, L. Bresler, & D.E. Cooper, (Eds.), *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. (pp. 103-108). London: Routledge.
- Whitaker, C.A., & Keith, D.V. (1981). Symbolic-experiential family therapy. In A.S. Gurman, & D.P. Kniskern, (Eds.), *Handbook of family therapy* (pp. 187-225). New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Winnicott, D. W. (1998). *Oyun ve gerçeklik*. (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1971.)
- Zulliger, H. (1997). *Çocukta oyunla tedavi*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi. (Orjinal çalışma basım tarihi 1962.)

İlköğretim (1-5) Türkçe Kitaplarında Ortak Sorunlar ve Uygulamalı Öneriler

Common Problems in Primary School Turkish Textbooks and Suggestions for Improvement

Bayram Necati Peköz
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Email: bayram.pekoz@hku.edu.tr

Alıntılama: Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 79-91.

Geliş tarihi:

10 Mart 2018

Kabul tarihi:

03 Nisan 2018

bayram.pekoz@hku.edu.tr

© 2018 UEAD.

Bütün hakları saklıdır.

Özet: Bu çalışma, İlköğretim Türkçe ders kitaplarının uygun etkinlikler içerip içermediğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, ilköğretim 1. kademede okutulan Türkçe ders kitaplarını doküman analizi yöntemiyle incelemiş ve şu bulguları ortaya çıkarmıştır. Metne doğal, ilginç ve dolaylı bir geçiş kazandıracak, öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekerek onlarda okuma isteği uyandıracak ön aşamanın birçok metinde etkili kullanılmadığı saptanmıştır. Dersin doğal bir bütünlük içinde işlenmesini sağlayacak ön aşama, kavrama aşaması ve son aşama uygun bir sıra izlenmemiştir. Bazı etkinliklerin, öğrencilerin gerçek yaşamıyla bağdaşmadığı gözlenirken, öğrencilerin kavramsal ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun olmayan etkinliklerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar, çeşitlilik yaratmaktan uzak, tekdüze bir yöntemle verilmiş, çeşitlilik ve zenginlik eksikliği, okuma sonrası etkinliklerde de kendini göstermiştir. Yurt dışındaki dil öğretim programlarında yaygın olarak kullanılan uygulamaların Türkçe ders kitaplarında yer almaması ve bunun yarattığı tekdüze yaklaşım hem yöntem, hem de içeriğin çeşitliliği açısından önemli eksikliklerdir. Bu eksikliklerin giderilmesi için önerilen etkinlikler şunlardır: Parçaları birleştirme, göz atarak okuma, tarama, dolaylı anlam çıkarma, KWL(S) stratejisi, rol yapma, karar verme ve problem çözme. Bu çalışma, yukarıda saydığımız eksikliklerin giderilmesi ve ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının geliştirilmesi için yukarıdaki etkinlik örneklerini uygulamalı olarak sunmuştur.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitapları, dil etkinlikleri, dil becerileri

Received:

10 March 2018

Accepted:

03 April 2018

bayram.pekoz@hku.edu.tr

© 2018 UEAD.

All rights reserved.

Abstract: This study aimed to investigate whether primary school Turkish textbooks include appropriate activities. It examined the textbooks by means of document analysis method, and revealed the following limitations. Pre-reading activities are not very effective which are supposed to stimulate interest in the text topic, introduce an indirect way to arouse curiosity, and motivate students by providing a reason for reading. Similarly, pre, while and post reading activities do not follow a proper order, and thus are unable to integrate the four skills appropriately. In addition, some activities do not reflect real life situations, and are not suitable in terms of students' cognitive and conceptual developments. On the other hand, reading comprehension activities are presented in a monotonous way, thus they should be designed in order to bring variety to the classroom. Variety is not provided at the post-reading stage either. Finally, some activities, which are widely used in second language teaching textbooks, should also be introduced into Turkish language textbooks for improvement. These are namely jigsaw, skimming, scanning, making inferences, KWL(S) strategy, role play, decision-making and problem-solving. Having examined these limitations, the article finally offers some applications and suggestions to ensure variety and task effectiveness in the textbooks.

Key words: Teaching Turkish, Turkish textbooks, activities, language skills.

1.Giriş

Richards (2001) ve Cunningsworth (1995)'ün de belirttiği gibi, ders kitapları öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmez bir kaynaktır. Ders kitaplarının yararları arasında şunları sayabiliriz: öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmene rehberlik etmek, yeni mezun öğretmenlere hizmet içi gelişimleri konusunda destek olmak, öğrencilere metinler yardımıyla dil girdisi sağlamak, etkinlikler vasıtasıyla etkileşimli öğrenim imkanı sağlamak.

İlköğretim Türkçe öğretim programıyla (2005), yapılandırmacı öğrenim ilkeleri ışığında yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Bu ders kitapları araştırmacıların büyük ilgisini çekmiş, dolayısıyla geniş incelemelere tabi tutulmuşlardır.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarına ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerine yer veren bir araştırma, öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz bulduğunu göstermiştir (Epçaçan ve Okçu, 2010).

İlköğretim Türkçe ders kitaplarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları genellikle metin inceleme üzerine yoğunlaşmıştır. Bu kitaplarda kullanılan metinlerin çok uzun olduğu, dil ve anlatım yönünden eksiklikler içerdiği ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremediği belirtilmiştir (Karakuş, 2014; Solak ve Yaylı, 2009). Ayrıca, Doğan ve Gülüşen (2011) ve Yağmur (2009), bu metinlerde kullanılan kelime hazinesinin yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Metinlerde kullanılan soyut kavramlar, metinlerin anlaşılmasını zorlaştıran etkenler arasındadır (Canlı, 2015; Çiçek ve Alcellat, 2014; Demir ve Girmen, 2010; Güneş, 2017; Solak ve Yaylı, 2009). Bu durumun çoğu kez, metinlerin dil öğretmekten çok bilgi aktarma amaçlı olmasından kaynaklanmaktadır (Kolaç, 2009).

Küçükaydın ve İşcan (2017), İlköğretim 3. sınıf ders kitabı ve öğretmen kılavuzunu değerlendirirken kitapta metin ve görsel uyumsuzluğu olduğunu, yapılandırmacı yaklaşıma uygun farklı etkinliklere ve sosyal yapılandırmacı yaklaşıma uygun grup çalışmalarına yer verilmediğini saptamıştır. Ayrıca öğretmen kılavuzunda yöntem ve teknikler açısından eksiklikler saptanmıştır (Gün, 2012; Küçükaydın ve İşcan, 2017).

Etkinliklerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini vurgulayan araştırmacılar, etkinliklerin birbirinin tekrarı olduğunu, dolayısıyla yeterli zenginliği sağlayamadığını ve gerçek yaşamı yansıtmadığını vurgulamışlardır (Güneş, 2017; Karakuş, 2014; Solak ve Yaylı, 2009).

Güneş (2017), bu çalışmaları bir sonraki aşamaya taşıyarak kitaplarda kullanılan etkinliklerin uygun olup olmadığını sorgulamış ve şu sonuca ulaşmıştır: “Verilen etkinlikler incelendiğinde istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır.” (s. 62). Kitaplardaki bazı etkinliklerin yapılandırıcı yaklaşımın ilkelerine göre düzenlenmediğini saptayan Güneş, kitaplarda bulunan çalışmaların alıştırma niteliği taşıdığını, alıştırmanın davranışçı yaklaşımın ürünü olduğunu, etkinliğin ise (sosyal) yapılandırmacı yaklaşımın bir uygulaması olduğunu vurgulayarak şöyle devam eder:

Ancak Türkçe ders kitapları incelendiğinde yeni yaklaşımların çok iyi anlaşılmadığı ve uygulamaya yansımadağı görülmektedir. Türkçe öğretim kitaplarında etkinlik adı altında verilen çalışmaların önemli bir bölümünün alıştırma olduğu saptanmıştır. Oysa etkinlik ve alıştırma farklıdır. Bunların amacı, uygulanması ve değerlendirilmesi birbirine zıttır. Alıştırma eski davranışçı yaklaşımın temel öğretim aracıdır (Güneş, 2017, s. 63).

Güneş (2017), bu bağlamda önemli bir ayrıma değinmiştir. Alıştırmalar, alışkanlık yaratmayı amaçlayan mekanik çalışmalardır ve bu nedenle anlam ikinci plandadır. Etkinlikler ise,

bilişsel süreçlere odaklanarak, gerçek yaşamı yansıtan etkileşim ortamları yaratarak dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dil çalışmalarıdır.

Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri, üniversite eğitimleri süresince Türkçe öğretim yöntemleri derslerinde yeterli uygulama olmamasının büyük bir eksiklik olduğunu düşünmektedirler (Akyüz, Özcan ve Altıarmak, 2015). Bu bağlamda, Türkçe öğretimi açısından ders kitabının önemi daha ön plana çıkmaktadır. Ders kitapları ve öğretmen kılavuzları, yukarıda da belirtildiği gibi, öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini tamamlayacak önemli eğitsel kaynaklardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Türkçe ders kitaplarının uygun öğretim teknik ve etkinlikleri içermesi önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, İlköğretim Türkçe ders kitaplarının uygun etkinlikler içerip içermediğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğunun, metin incelemesi üzerine odaklandığı göz önüne alındığında, Türkçe ders kitaplarının etkinlik ve uygulamalar çerçevesinde değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Yurt dışındaki dil öğretim programlarında kullanılan uygulamalara bakıldığında, dört temel dil becerisinin öğretilmesi konusunda önemli gelişmeler kaydedildiğini görürüz. Dört temel dil becerisinin birbirinden bağımsız değil, iç içe; ayrı değil, bütünleşik biçimde sunulduğu, etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkilendirildiği etkili öğrenme ortamları yaratılmıştır. Bu ülkelerde dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerin Türkçe öğretiminde de kullanılıyor olması, öğrencilerin dil gelişimi için önemli katkılar sağlayacaktır. Dil öğretiminde kullanılan uygulamalara göre;

- dil becerileri birbirinden soyutlanmadan, iç içe ve bütünleşik olarak öğretilir,
- sınıf içi etkinlikler gerçek yaşamla bağdaşıktır; dersler, öğrencinin gerçek yaşamında karşılaşılabileceği durumlar içerir,
- anlamlı bir etkileşim ortamının yaratılması amaçlanır,
- sınıf içi uygulamalar öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygunluk gösterir,
- sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin güdülenmesi amacıyla çeşitlilik esas alınır, sürekli aynı tür etkinliklerin verilmesinden kaçınılır.

Aşağıda bu ilkeleri ayrıntılı olarak irdelleyeceğiz.

1.1.Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretilmesi

Gerçek yaşamda dört temel becerinin birbirinden bağımsız değil, iç içe sunulduğunu görürüz (Brown, 2007; Harmer, 2007; Nunan, 1999, 2004). Örneğin telefon konuşması yaptığımızda, hem konuşma hem de dinleme becerisini işlevsel hale getiririz. Telefon konuşması yaparken not alabilir veya elimizdeki bilgiyi paylaşmak amacıyla karşı tarafa okuyabiliriz.

Dil becerilerinin bütünleşik yaklaşımla öğretilmesini sağlayan üç önemli aşama vardır; bunlar sırasıyla “ön aşama”, “kavrama” ve “son aşama”dır.

Ön aşama, doğrudan derse başlamak yerine, öğrencileri çeşitli etkinliklerle derse hazırlama sürecidir. Ön aşama, okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma veya yazma çalışmalarına doğal ve dolaylı bir geçiş sağlar. Ön aşamanın amaçları arasında şunları sayabiliriz: Öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekerek onları güdülemek, onlarda öğrenme isteği uyandırmak ve öğrencilerin bilgilerini harekete geçirmek. Ön aşama, öğretilcek konuyla doğrudan bağlantılı olduğunda gerekli merak, ilgi ve isteği uyandırmaktan uzak kalır. Örneğin dersin konusu doğum

günü hediyeleri ise, doğum gününde değil, özel günlerde verilebilecek hediyelerin tartışıldığı bir etkinlik ön aşama çalışmasının konusunu oluşturabilir (Peköz, 2010, 2015).

Ön aşama çalışmalarında sıklıkla görülen bir uygulama, metni okumadan önce verilen ön sorulardır. Bu uygulama, gerçek yaşamla bağdaşmamaktadır. Ayrıca, okuma öncesi verilen sorulara odaklanmak, metne anlam bütünlüğü içinde yoğunlaşmayı engeller. Soruların yanıtını bulmaya odaklanan öğrenci metnin bütünü ve genel anlamını kavramayabilir.

Ön aşama yardımıyla öğrencilerin derse ilgisini çektikten sonra, kavrama aşamasına geçilir. Bu aşama, okuma ve dinleme becerilerinde metnin anlamının kavranılmasına yönelikken, yazma ve konuşma derslerinde bu becerilere kullanım kazandırmayı amaçlar. Bu aşama, örneğin okuduğunu anlama dersinde şu şekilde kullanılır: Metnin anlaşılmasına yönelik etkinliklerle parçanın anlamının ve amacının ortaya çıkması hedeflenir. Ayrıca bu aşama, tarama, genel anlama dayalı okuma, tahminde bulunma gibi çeşitli okuma stratejilerinin etkili biçimde pekiştirilmesine yardımcı olur. Bu konudaki çalışmaların tablo ya da grafik tamamlama gibi, geleneksel soru formatı dışında olması güdüleme açısından önemlidir. Ayrıca bu tür etkinlikleri hazırlarken bütünden parçaya doğru hareket etmek gerekir. Örneğin, birinci bölüm parçanın ana fikri, ikinci bölüm paragrafların konusu, üçüncü bölüm de parçayla ilgili daha ayrıntılı soruları içerebilir (Peköz, 2010, 2015).

Dersin bütünlük biçimde işlenmesini sağlayacak en son adım da "son aşama"dır. Kavrama aşamasında öğrenilen bilgileri başka alanlara aktarmak, konuyu öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla ilişkilendirmek ve daha da derinleştirmek ve bu bilgileri uygulamaya geçirebilmek için çeşitli etkinlikler yapılır. Bunlar konuyla ilgili rol yapma ve tartışma gibi çalışmaların yanı sıra, yazma ve dilbilgisi çalışmalarını da içerebilir. Aşağıda okuma becerisi için verilebilecek "son aşama" etkinlikleri yer almaktadır (Peköz, 2010).

- Metnin son bölümünün değiştirilmesini istemek,
- Metnin konusuyla ilgili rol çalışması yaptırmak,
- Verilen büyük miktardaki paranın nasıl bir projede kullanılacağına karar vermek (Proje seçenekleri arasında şunlar yer alabilir: sokak köpekleri için barınak, tatil yapamayan çocuklar için tatil köyü, yaşlılara bakım evi, bazı köylere okul vb.),
- Konuyla ilgili münazara yaptırmak (Örnek: "Okul üniforması zorunlu olmalı mı?").

1.2.Gerçek Yaşamla Bağdaşıklık

Eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardan birisi, öğretilen bilgilerin öğrencilerin gerçek yaşamında kullanabileceği türden olmamasıdır. Öğrenci, verilen bilgileri, yararlılık, ilgililik ve kullanırlılık çerçevesinde değerlendirip sorgulamakta, yararlı, ilgili ve kullanılabilir olarak algılamadığı bilgileri öğrenirken düşük bir öğrenme isteği ve çaba göstermektedir. Bu nedenle gerekli motivasyon ve ilginin sağlanması, ve derse katılımın teşvik edilmesi açısından verilen konu ve etkinliklerin öğrencilerin gerçek yaşantılarıyla ilişkili olması gerekir (Harmer, 2007; Nunan, 1999, 2004). Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin gerçek yaşamı yansıtmayı yansıtmadığı bilgisi önem kazanmaktadır.

1.3.Etkinliklerin Öğrencilere Uygunluğu

Etkinliklerin, öğrencilerin yaş ve birikimlerine, kavramsal ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun olması da dil öğretiminin etkin biçimde yürütülmesine katkıda bulunan unsurlar arasındadır (Brown, 2007; Ur, 1996).

1.4.Çeşitlilik ve Zenginlik

Öğrencilere sürekli aynı etkinlikleri yaptırmak, aynı teknik ve yöntemler kullanmak onların derse olan ilgi ve yoğunlaşmasını azaltan etmenlerdir. Öğrencilerin ilgi ve çabalarının sürekliliği açısından, dersin işlenişinde benzer etkinlikleri tekrarlamak yerine, derse çeşitlilik ve zenginlik katacak farklı çalışmalara yer verilmesi gerekir (Brown, 2007; Peköz, 2010; Ur, 1996). Dersin işlenişinde zenginlik ve çeşitliliği sağlayacak etkinlik örneklerini son bölümde ayrıntılı olarak inceleyeceğiz.

2.Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmış; veri analizi aşamasında ise doküman incelemesi yöntemi uygulanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini, 2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanmış İlköğretim Türkçe 2 Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB, 2007a), İlköğretim Türkçe 3 Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB, 2007b) ve İlköğretim Türkçe 4 Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB, 2007c) oluşturmaktadır.

2.2.Verilerin Toplanması

Örneklem bölümünde belirtilen kitaplarda bulunan etkinlikler aşağıdaki başlıklar altında doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

- a) Dil becerilerinin doğal bir bütünlük içinde öğretilmesini sağlayacak ön aşama, kavrama aşaması ve son aşamalarının etkili kullanılıp kullanılmadığı,
- b) Kullanılan etkinliklerin gerçek yaşamla bağdaşık olup olmadığı,
- c) Etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerine uygun olup olmadığı,
- d) Farklı etkinliklerle çeşitlilik ve zenginlik sağlanıp sağlanmadığı.

2.3.Verilerin Analizi

Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler, ön aşama çalışmaları, dil becerilerinin bütünleşik öğretimi, gerçek yaşamla bağdaşıklık, etkinliklerin uygunluğu, ve çeşitlilik olmak üzere beş kategori altında sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında kullanılan birinci kategori, verilerin yoğunluğu nedeniyle analiz aşamasında ön aşama çalışmaları ve bütünleşik öğretim olarak iki ayrı kategori altında sınıflandırılmıştır. Böylece kategori sayısı beşe çıkmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki bölümde irdelenecektir.

2.4.Bulgular ve Yorum

İlköğretim Türkçe Programına (2005) uygun biçimde hazırlanmış Türkçe ders kitapları dil öğretimi açısından daha etkili çalışmalar içermektedir. Bu çalışmalara örnek olarak şunları verebiliriz: Tahminde bulunma, sebep sonuç ilişkisi çıkarma, karakterler, olay ve zaman açısından hikaye haritasını tamamlama, olayları metindeki oluş sırasına göre sıralama, ana cümle ve destekleyici ayrıntı cümlelerini bulma, anlam haritası yoluyla beyin fırtınası yapma vb.

İlköğretim Türkçe kitaplarındaki bu olumlu özelliklerin yanında, dersin işlenişine ilgili uygulamalarda çeşitli eksiklikler ve olumsuzluklar da söz konusudur. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: a) metne doğal, ilginç ve dolaylı bir geçiş kazandırması gereken ön okuma çalışmasının etkili kullanılmaması; b) dersin bütünsellik içinde işlenmesini sağlayacak aşamaların uygun bir sıra izlememesi; c) etkinliklerin gerçek yaşamla bağdaşmaması; d) bazı etkinliklerin, öğrencilerin kavramsal ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun olmaması; e) kullanılan etkinliklerin motivasyon açısından gerekli zenginlik ve çeşitliliği sağlayamaması. Aşağıdaki bölümlerde bu sorunlar sırasıyla incelenecektir.

2.4.1. Ön Okuma Çalışmaları: Bu kitaplarda bulunan ön okuma çalışmalarının genellikle anahtar kelimelerin öğretimine odaklandığını görmekteyiz. Bu çalışmalarda, verilen anahtar kelimelerin cümle içerisinde kullanılması istenmektedir. Ancak bilinmeyen kelimelerin bağlamdan soyut bir biçimde öğretilmesi yerine, anlamlarının parçanın gelişinden tahmin edilerek bulunması daha uygun olacaktır. Öğrenci, bu yöntemle, hem bilinmeyen kelimeleri tahmin edebilme becerisini geliştirecek hem de kelimeleri bağlam, içerik ve kullanım çerçevesinde farkındalık geliştirerek ve metinle etkileşim kurarak öğrenmiş olacaktır. Bu da öğrenilen kelimelerin daha kalıcı ve işlevsel olmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu kitaplardaki uygulamalar, öğrencilerin sürekli bilinmeyen kelimelere bağımlı halde olmasına yol açabilecek ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin yeterince gelişmemesine neden olacaktır.

Bu kitaplarda kullanılan ön etkinliklerde sıklıkla başvurulan bir uygulama da doğrudan bağlantılı konularla metne giriş yapılmasıdır. İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe kitabındaki "Alican'ın Dişleri" başlıklı bir metin için kullanılan şu ön etkinliği örnek olarak verebiliriz. "Dişlere zarar veren yiyecekleri ve içecekleri yazınız." Bu ön etkinlik, okuma parçasıyla doğrudan bağlantılı olduğu için, gerekli istek ve ilgiyi yaratmakta yetersiz kalabilir. Ayrıca bu tür etkinlikler, salt bilgi üretimine odaklanmak yerine, öğrencileri yorum yapmaya ve düşünmeye yönlterek onların yaratıcılıklarını geliştirmeyi de amaçlamalıdır.

İlköğretim Türkçe kitaplarında kullanılan ön etkinliklerden bazıları, verilen anahtar kelimelerden yararlanarak yazılı bir metin oluşturulmasına dayanmaktadır. Buna örnek olarak, üçüncü sınıf Türkçe kitabında "enerji, israf ve tasarruf" kelimelerinin yer aldığı açıklayıcı ve bilgilendirici bir metin yazılmasını amaçlayan etkinlik verilebilir. "Tasarruf Ne Güzeldir" başlıklı bir metin için düzenlenmiş bu çalışma, hem ilgi ve istek uyandırma konusundaki eksiklik hem de üçüncü sınıf öğrencilerine uygun olmayan bilişsel bir düzey taşıması açısından olumsuzluklar yaratmaktadır. Bu yaş grubundaki öğrencilerden bu düzeyde, üstelik "açıklayıcı ve bilgilendirici" bir metin yazmalarını istemek uygun değildir.

Yukarıdaki örneğe benzer bir ön etkinlik de, "Tiyatro, rol, sahne ve oyun" kelimelerinin geçtiği kısa bir paragraf yazmayı içermektedir. Bu çalışma, "tiyatro" konulu metinle doğrudan bağlantılı olduğu ve tekrar niteliği taşıdığı için gerekli motivasyon ortamını sağlamayacaktır.

Bu kitaplardaki ön etkinlik çalışmalarının tümü yazma çalışmasına dayanmaktadır. Oysa konuşmaya dayalı tartışmalar güdüleme işlevini daha doğal bir şekilde yerine getirebileceklerdir. Ayrıca ön çalışma etkinliklerinin sürekli yazma çalışmasına dayandırılması tekdüzellik yaratarak "çeşitliliğin" oluşmasını engellemektedir.

Ön okumayla ilgili sorunları inceledikten sonra metnin işlenişinde izlenen diğer aşamalar ve bunların izlediği sıra konusuna değineceğiz.

2.4.2. Dil Becerilerinin Bütünleşik Öğretimi: Dersi işleniş sırası açısından değerlendirdiğimizde, ön okuma, okuduğunu kavrama ve okuma sonrası aşamalarının ilköğretim Türkçe kitaplarında birbirine karıştığını görürüz. Aşağıdaki örneklerden de görüleceği gibi, üçüncü etkinlik okuma sırası, dördüncü ve beşinci etkinlikler okuma sonrası, altıncı etkinlik okuduğunu kavrama ve son olarak da yedinci etkinlik okuma sonrası aşamalarına aittir.

3. etkinlik: Metin okunurken öğretmeninizin belirli yerlerde durarak sorduğu soruların cevaplarını tahmin ederek yazınız. Metin okunduktan sonra tahminlerinizi karşılaştırınız.

4. etkinlik: Aşağıdaki kelimelerden anlamlı cümleler oluşturunuz.

5. etkinlik: Dişlerinizi ne zaman ve nasıl fırçalıyorsunuz? Yazınız.

6. etkinlik: Okuduğunuz metinle ilgili NN 1K soruları oluşturunuz. Sorularınızı arkadaşlarınıza yöneltiniz ve cevaplarını altlarına yazınız.

7. etkinlik: En yakın arkadaşınız dişlerini fırçalamak istemiyor. Ona bu alışkanlığı kazandırmak için neler yazardınız?

Metnin işleniş aşamalarıyla ilgili olarak bu kitaplardan alınan bir başka ilginç örnek de şudur: Okuma sonrası bölümünde verilen üç etkinliğin ardından yeniden okuduğunu kavrama aşamasına dönülmüştür. Üstelik bu aşamada kullanılan iki etkinlik de genel anlama dayalıdır. Bu nedenle etkinliklerin, ayrıntılı okuma gerektiren sorulara geçmeden önce, ilk sırada yer almaları gerekir. Bu iki etkinlik aşağıda verilmiştir.

“Şiirin ana duygusu ne olabilir?”

“Şiire yeni bir başlık bulunuz”.

2.4.3. Gerçek Yaşamla Bağdaşıklık: İlköğretim Türkçe kitaplarında yer alan bazı etkinlikler gerçek yaşamda karşımıza çıkabilecek durumları yansıtmaktan uzaktır. Bu sonuçlar, Türkçe ders kitaplarının gerçek yaşamı yansıtmadığını vurgulayan önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Güneş, 2017; Karakuş, 2014). Aşağıdaki bu tür etkinliklere bir örnek verilmiştir: “En yakın arkadaşınız dişlerini fırçalamak istemiyor. Ona bu alışkanlığı kazandırmak için neler yazardınız?” Gerçek yaşama uygunluk ilkesi göz önüne alındığında, bu eylemin ikna edici bir yaklaşımla sözel olarak gerçekleştirilmesi daha uygun olacaktır.

Yine benzer biçimde, aşağıdaki etkinlik de gerçek yaşamda karşılaştığımız türden değildir. “Verilen kelimeleri farklı anlamlarıyla cümlelerde kullanıp yazınız.”

İlköğretim Türkçe ders kitaplarında, iletişimsel merkezli olmayan ve belirli bir bağlama dayanmayan dil unsurlarından oluşan, dolayısıyla dil gelişimine sınırlı katkıları olabilecek çalışmalar yaygın olarak kullanılmaktadır. Buna örnek olarak aşağıdaki etkinliği verebiliriz:

“Aşağıda bulunan kelimelerin zıt anlamlarını bulup eşleştiriniz.”

kolay - bayat - taze

israf – zor - tasarruf

Benzer ve zıt anlamlı kelimelerin bağlam içinde anlamlı ve uygulamalı bir biçimde kullanılması mümkündür. Bu kelimeler yardımıyla oluşturulan metinlerde tanıtılan kişilerin ne açıdan benzerlik ve farklılık gösterdiğini sorabiliriz. Bu çalışmayı mekanik kılan bir başka unsur da ilk iki doğru eşleştirmenin ardından son eşleştirmenin kolayca bulunabilmesidir.

Gerçek yaşamda karşımıza çıkan dil unsurları anlam odaklıdır. Oysa aşağıdaki etkinliği anlam ve bağlam dışı bir yaklaşımla yapmak mümkündür.

“Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.”

Tasarruflu yaşamak gerekir, çünkü ...
Eşyalarımı tutumlu kullanıyorum; ama ...
Ben tutumluyum; ancak ...

Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi bağlama dayanmayan bu cümlecikleri, yeterince anlama yoğunlaşmadan cümle ve kelime yapılarındaki ipuçlarından yararlanarak gelişigüzel ve mekanik bir biçimde tamamlamak mümkündür.

Tasarruflu yaşamam gerekir, çünkü iyidir.
Eşyalarımı tutumlu kullanıyorum; ama arkadaşım kullanmıyor.
Ben tutumluyum; ancak arkadaşım değil.

2.4.4. Etkinliklerin Öğrencilere Uygunluğu: İlköğretim Türkçe kitaplarında yer alan eksikliklerden biri de, bazı etkinliklerin öğrencilerin yaş, birikim, kavramsal ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun olmamasıdır. Bu sonuçlar, daha önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Canlı, 2015; Çiçek ve Alcellat, 2014; Demir ve Girmen, 2010; Güneş, 2017; Kolaç, 2009; Solak ve Yaylı, 2009).

Aşağıdaki örnekte ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin "çağrıştırmak" kavramının vurgulandığı bir etkinlik yapmaları istenmektedir: "Şiirin görsellerini inceleyiniz ve şiirin size çağrıştırdıklarını yazınız."

Yine üçüncü sınıf kitabında bulunan ve öğrencilerin kavramsal ve bilişsel seviyelerine uygun olmayan diğer bazı etkinlikler de aşağıda verilmiştir:

- Tasarrufla ilgili bir şiir yazınız.
- Bilinçli tüketici olmak için neler yapmalısınız?
- Kendinizi tanıtıcı bir şarkı sözü oluşturunuz. Yazdığınız şarkı sözünü besteleyiniz.

2.4.5. Çeşitlilik ve Zenginlik: Çeşitliliğin yeterince sağlanmaması sonucu tekdüze ve öğrencileri güdülemekten uzak etkinlikler ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yaygın olarak kullanılmıştır. Bu sonuçlar, kitaplardaki etkinliklerin tekdüze ve birbirinin tekrarı olduğunu, dolayısıyla çeşitliliği sağlayamadığını vurgulayan araştırmalarla benzerlikler taşımaktadır (Güneş, 2017; Karakuş, 2014).

Çeşitlilik ve zenginlikle ilgili sorunları şu şekilde özetleyebiliriz:

- Ön etkinlik çalışmaları genellikle yazma çalışmalarıyla sınırlandırılmıştır.
- Ön etkinlik aşamasında yaygın biçimde kelime öğretimi çalışmaları kullanılmıştır. Bu da anahtar kelimelerin cümle içerisinde kullanılmasına dayandırılmıştır.
- Okuduğunu anlama çalışmalarında çeşitlilik sağlanmamış, genelde öğrencilerden belirli yerlerde duraklayan öğretmenin sorduğu soruları tahmin etmeleri ve sonra tahminlerinin ne derece doğru olduğunu bulmaları istenmektedir.
- Okuma sonrası aşamasında ikili ya da grup çalışmalarına yer verilmemiş; dolayısıyla ders kitaplarında rol çalışması ve drama türü etkinlikler yer almamıştır.

2.5. Öneriler

İletişimsel Dil Öğretimi'nde yaygın ve etkili bir şekilde kullanılan ve etkileşimli bir dil öğretim ortamı sağlayan çalışmaların (Brown, 2007; Harmer, 2007; Nunan, 1999, 2004; Peköz, 2009; Ur, 1996) Türkçe ders kitaplarında yer almaması ve bunun yarattığı tekdüze yaklaşım hem

yöntem, hem de içeriğin çeşitliliği açısından önemli eksikliklerdir. Bu eksikliklerin giderilmesi için önerilen etkinlikler aşağıda verilmiştir:

2.5.1. Parçaları Birleştirme: Bu etkinlik, çeşitli parçalara ayrılmış ve her biri farklı bir öğrenciye verilmiş metin bölümlerinin bir araya getirilerek birleştirilmesi esasına dayanır. Bu çalışmada öğrenciler kendi gruplarına düşen bölümü okuyup tartıştıktan sonra metnin o bölümünün anlamını pekiştirmiş olurlar. Daha sonra gruplar yeni bir düzenlemeye girer ve bu yeni gruplarda yer alacak her öğrenci metnin farklı bir bölümüne sahip olacak şekilde gruplara ayrılırlar.

Bu çalışma, sadece okuma becerisi için değil, tüm dil becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Aşağıda konuşma becerisi için hazırlanmış örnekler göreceksiniz.

- a) Bir öykü ya da olayı anlatan resimleri her birine farklı resimler gelecek şekilde öğrencilere dağıtarak onlardan öyküyü birleştirmelerini isteriz.
- b) Öğrencilerden, iki resim arasındaki farklılıkları birbirlerinin resimlerine bakmadan bulmalarını isteriz.
- c) Ders çizelgesi, televizyon programı, şehir planı gibi çalışmalarını her öğrenciye farklı bilgiler gelecek şekilde verip, onlardan karşılıklı konuşma yoluyla eksik bilgileri tamamlamalarını isteriz.

2.5.2. Göz Atarak Okuma: Bu tür okuma, bir metnin konusunu ana hatlarıyla bulmamız için yapılan bir etkinliktir. Aradığımız bilgi genel olduğu için metni normalden daha hızlı ve verilen bir zaman sınırı içinde okuyarak bu çalışmayı yaparız. Aslında bir metnin belirli kısımlarını gözden geçirip okunmaya değer olup olmadığını anlamaya çalışırken bu stratejiyi uyguluyoruz. Öğrencilerde bu tekniğin geliştirilebilmesi için şu çalışmalar yapılabilir:

- a) Resimleri yazılarla eşleştirmek,
- b) Konu başlıklarını yazılarla eşleştirmek,
- c) Haber başlıklarını haberlerle eşleştirmek,
- d) Altı çizili sözcükler yardımıyla konunun ne olduğunu bulmaya çalışmak.

2.5.3. Tarama: Yazıyı gözlerimizle hızlıca tarayarak belirli bir bilgi bulmayı amaçlayan okuma tekniğidir. Bu tekniğe örnek olarak şunları sıralayabiliriz:

- a) Televizyon rehberinde aradığımız programın saati ve kanalını bulma,
- b) Telefon rehberinde belirli bir ismi bulma,
- c) Bir kitap ya da gazetede belirli bir bilgiyi bulma (Örnek: Kaza yapan havayolu şirketinin hangisi olduğunu gazete haberini tarayarak bulma; kitabın dizin bölümüne bakarak istediğimiz bilgiye ulaşma),
- d) Gazete ilanları kısmında aradığımız ikinci el eşyayı bulma,
- e) Katalogda aradığımız ürünü bulma,
- f) Trenin istasyondan kalkış ve gideceğimiz yere varış saatlerini bulma.

2.5.4. Dolaylı Anlam Çıkarma (Satır Aralarını Okuma): Bu konuda şu çalışmalar yapılabilir:

- a) Dolaylı olarak belirtilmiş ya da ima edilmiş anlamın bulunması,
- b) Bu dolaylı anlamı bulurken yararlanılan ipucu bilgilerinin saptanması.

Örnek:

Aydın, oldukça yorulmuştu. "Artık yürüyemeyeceğim", diye düşündü. Oysa bir saat daha dayanabilse başaracaktı. Karanlık basmadan kamp yerine ulaşmalıydı. Yürüdüğü yerler gece tehlikeli olabilirdi. "Pusulamı yanıma almadan kamp yerinden uzaklaşmamalıydım", diye

İlköğretim (1-5) Türkçe Kitaplarında Ortak Sorunlar ve Uygulamalı Öneriler

hayıflandı.

Yukarıdaki parçadan çıkarabileceğiniz anlamları ilgili kutucuğa ✓ işareti koyarak belirtiniz. Yararlandığınız ipucunu en son kutucuğa yazınız.

	✓	İpucu
Aydın kayboldu		
Aydın çok acıkmıştı		
Aydın uzun süredir yürüyor		
Aydın izcilik yapmaktadır.		

2.5.5. *KWLS Stratejisi*: “Bildiğim, Öğrenmek İstedğim ve Öğrendiğim“ kelimelerinin baş harflerinden oluşan KWL stratejisine (Ogle, 1986), S (Öğrendiklerimden tatmin oldum mu?) bölümü eklenerek oluşturulan bu teknik aşağıdaki soruların tablo halinde yanıtlanmasıyla gerçekleştirilir: a) Konu hakkında ne biliyorsunuz?, b) Konu hakkında başka neler öğrenmek istiyorsunuz?, c) Ne öğrendiniz?, d) Öğrendiklerinizi yeterli buldunuz mu?

Ne biliyorum?	Ne öğrenmek istiyorum?	Ne öğrendim?	Öğrendiklerim yeterli mi?

2.5.6. *Rol Yapma*: Rol yapma çalışmaları öğrencilere verilen rollerin doğaçlama olarak dramatize edilmesini içerir. Aşağıda rol çalışmasına bir örnek verilmiştir.

A

Öğretmensiniz. Ödevini zamanında teslim edemeyen bir öğrenci sizden ek süre istemektedir. Ödevlerin zamanında teslim edilmesi konusunda çok hassassınız. Ancak çok önemli mazeret gösterilirse esneklik gösterebileceksiniz

B

Öğrencisiniz. Ödevinizi zamanında teslim edemeyeceğiniz için öğretmeninizden ek süre isteyeceksiniz.

2.5.7. *Karar Verme*: Bu etkinlik, verilen seçeneklerden birini tercih etmeye dayalı bir çalışmadır. Aşağıdaki örnek bu etkinliğin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

“Televizyon programına bakarak sabah saat 9.00 ile akşam 5.00 arasında izlemek istediğiniz iki programı seçiniz. Daha sonra yanınızdaki arkadaşınızla ikili grup oluşturunuz. Arkadaşınızın izlemek istediği programları öğrendikten sonra ortak bir programda anlaşmaya çalışınız. Neden ortak bir program seçmenizi istiyoruz biliyor musunuz? Çünkü evde yalnızca bir televizyon var.”

2.5.8. *Problem Çözme*: Problem çözme çalışması, karar verme etkinliğiyle benzerlik gösterir. İkisi arasındaki fark şudur: Problem çözme çalışmasında tek bir sonuç, seçenek ya da çözüm varken, karar verme etkinliğinde birden çok sonuç çıkarmak ya da çözüm bulmak mümkündür.

Problem çözme çalışması bireysel olarak yapılabileceği gibi, grup çalışması halinde de gerçekleştirilebilir. Aşağıda bu çalışmaya bir örnek verilmiştir:

"Verilen cep telefonu bilgilerinden ve istenilen özelliklerden yararlanarak size uygun olan cep telefonunu bulunuz."

2.6. Sonuç

İlköğretim Türkçe Programına (2005) uygun biçimde hazırlanmış Türkçe ders kitapları, dil öğretimine yeni bir bakış getirmiştir. Ancak yurt dışındaki dil öğretim programlarında yaygın olarak kullanılan uygulamalara bakıldığında ilköğretim Türkçe kitaplarında birtakım eksiklikler olduğu açıkça görülür. Bu eksiklikleri şöyle sıralayabiliriz:

- Metne doğal, ilginç ve dolaylı bir geçiş kazandıracak, öğrencilerin dikkat ve İlgisini çekerek onlarda okuma isteği uyandıracak ön aşamanın etkili kullanılmadığı saptanmıştır.
- Dersin doğal bir bütünsellik içinde işlenmesini sağlayacak ön aşama, kavrama aşaması ve son aşamanın uygun bir sıra izlemediği görülmüştür.
- Bazı etkinliklerin, öğrencilerin gerçek yaşamıyla bağdaşmadığı gözlenmiştir,
- Öğrencilerin kavramsal ve bilişsel gelişim süreçlerine uygun olmayan etkinlikler tespit edilmiştir.
- Okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların çeşitlilik yaratmaktan uzak, tekdüze bir yöntemle verildiği belirlenmiştir.
- Çeşitlilik ve zenginlik eksikliği, okuma sonrası etkinliklerde de kendini göstermiştir.

Giriş bölümünde, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üniversite eğitimleri süresince Türkçe öğretim yöntemleri derslerinde karşılaştıkları uygulama eksikliklerine vurgu yapılmıştır (Akyüz, Özcan ve Altıparmak, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde, özellikle yeni mezun öğretmenler için adeta bir hizmet içi eğitim kaynağı olabilecek Türkçe ders kitaplarının, öğrenmeyi etkili kılacak teknik ve etkinliklerle desteklenmesi önem kazanmaktadır. Ders kitapları ve öğretmen kılavuzları, öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini tamamlayacak önemli eğitsel kaynaklardır. Türkçe ders kitaplarının, bu çalışmada önerilen etkinliklerle zenginleştirilmesiyle daha etkili dil öğretim ortamı yaratılabilir.

Hiç kuşkusuz, ders kitapları öğretim programlarının sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Ders kitaplarının geliştirilmesi önemli, ancak yeterli bir adım değildir. Öğretmen kılavuz kitaplarının iyileştirilmesi, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimi verilmesi, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, ve programın gözden geçirilmesi Türkçe öğretimini daha etkin hale getirebilecek unsurlardır.

Referanslar

Akyüz, E., Özcan, Ş. ve Altıparmak, H. M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-76,

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3. baskı). New York: Longman
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123,
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. London: Heinemann.
- Çiçek, M. ve Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe dersi kitaplarındaki Türkçe yanlışları ve eksiklikler üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(4), 120-134.
- Demir, M. ve S. Girmen (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Bahçeşehir Üniversitesi işbirliği ile Türkçe Öğretimi Kongresi 18-19-20 Mayıs, 2008 içinde (s. 225-230). İstanbul: MEB Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 2, 75-102.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 187, 39-51.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma metinlerinde karşılaşılan sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 4, 1-21.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4. Baskı). New York: Longman
- Karakuş, N. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(XVIII), 567-593.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 1.
- Küçükaydın, A. M. ve Işcan, A.. (2017). İlköğretim 3.sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*.5, 1-1. 10.16916/aded.268692.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar) www.ttkb.meb.gov.tr
- MEB (2007a). *İlköğretim Türke 2 öğrenci çalışma kitabı*. (3. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2007b). *İlköğretim Türke 3 öğrenci çalışma kitabı*. (3. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2007c). *İlköğretim Türke 4 öğrenci çalışma kitabı*. (3. baskı). Ankara: MEB Yayınları.
- Nunan, D. (1999). *Second Language teaching and learning*. Londra: Heinle and Heinle
- Nunan, D. (2004). *Task-based language learning*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository Text. *Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Peköz, B. N. (2010). *Teaching language skills*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peköz, B. N. (2015). Second language reading textbooks: Do they offer what they should offer? *Language Forum*, 41, (1-2), 194-206.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009) “İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, II, 9, 444- 453.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Peköz (2018)

Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir? *Cito Eğitim Kuram ve Uygulama*, 2, 53-64.