

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Journal of Qualitative Research in Education

The Essential Meaning of Self-Actualization via Principalsip: A Phenomenological Study / Okul Müdürlüğü ile Kendini Gerçekleştirmenin Özsel Anlamı: Fenomenolojik Bir Araştırma
Gökhan Özaslan

Factors Affecting EFL Teacher Motivation / Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler
Hülya İpek, Müge Kanatlar

Design Briefs for Industrial Design Studio Courses: Determination of Expectations and Requirements / Tasarım Tanım Belgesinin Tasarım Stüdyosunda Kullanımı Üzerine Bir Araştırma: Beklenti ve Gereksinimlerin Belirlenmesi
Duysal Demirbaş, Şebnem Timur Öğüt

Özel Yetenekli Tanısı Almaya Aday Olmak: Ebeveynlerin Öğrenci Tanılama Sürecini Aile İçi Psiko-Sosyal Deneyimler Üzerinden Değerlendirmesi / Being a Candidate for Special Talented Identity: Assessment of Parents' to the Student Identification Process Through Domestic Psychosocial Experiences
Pınar Özdemir-Kemahlı, Şevket B. Kemahlı, Halil Ekşi

Öğretim Elemanlarının Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziğinin Kullanılma Durumuna ve Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri / Opinions of Instructors on The Teaching Methods of Turkish Music in Cello Education
Burcu Avcı Akbel

Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları / Teachers' Metaphorical Perceptions about School Principals' Humor Styles
Damla Ayduğ, Beyza Himmetoğlu, Coşkun Bayrak

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri / Teachers' Opinions Regarding the Turkish Language Proficiency of the Syrian Students in Relation to the Turkish Language Curriculum for the Primary Education Level
Ayhan Koçoğlu, Tuğba Yanpar Yelken

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

Index Copernicus

Google Akademik

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 31 Temmuz 2018

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hanife Akar – Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Editörler / Technical Editors

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Işın Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- A. Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Alper Tolga Kumtepe, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Aynur Yürekli, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Türkiye
Aysun Öztuna Kaplan, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Berna Coşkun Onan, Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Birsen Jelen, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Cem Girgin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Cem Topsakal, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Didem Koşar, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dilek Yelda Kağnıcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
E. Aysın Şenel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
E. Erdem Kaya, Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Engin Kapkın, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Fatma Kızıltoprak, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Fatma Şazmaz Ören, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Gülşah Sever, Gazi Üniversitesi, Türkiye
H. Ferhan Odabaşı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Halis Sakız, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
İlgım Kılıç Tapu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
İrfan Şimşek, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye
İşıl Aykutlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Muammer Çalık, Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Münevver Büyükyazı, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Caner, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Nevin Özdemir, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue (devam / contunied)

Nihan Demirkasımođlu, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Nursat Biçer, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye

Özlem Er, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye

Serap Cavkaytar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Sibel Duru, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Ümran Şahin, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Yahya Altınkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yasemin Gülbahar Güven, Ankara Üniveristesesi, Türkiye

Yavuz Durak, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

The Essential Meaning of Self-Actualization via Principals: A Phenomenological Study / Okul Müdürlüğü ile Kendini Gerçekleştirmenin Özsel Anlamı: Fenomenolojik Bir Araştırma	
Gökhan Özasan.....	9-24
Factors Affecting EFL Teacher Motivation / Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	
Hülya İpek, Müge Kanatlar.....	25-41
Design Briefs for Industrial Design Studio Courses: Determination of Expectations and Requirements / Tasarım Tanım Belgesinin Tasarım Stüdyosunda Kullanımı Üzerine Bir Araştırma: Beklenti ve Gereksinimlerin Belirlenmesi	
Duysal Demirbaş, Şebnem Timur Öğüt.....	42-58
Özel Yetenekli Tanısı Almaya Aday Olmak: Ebeveynlerin Öğrenci Tanılama Sürecini Aile İçi Psiko-Sosyal Deneyimler Üzerinden Değerlendirmesi / Being a Candidate for Special Talented Identity: Assessment of Parents' to the Student Identification Process Through Domestic Psychosocial Experiences	
Pınar Özdemir-Kemahlı, Şevket B. Kemahlı, Halil Ekşi.....	59-83
Öğretim Elemanlarının Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziğinin Kullanılma Durumuna ve Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri / Opinions of Instructors on The Teaching Methods of Turkish Music in Cello Education	
Burcu Avcı Akbel.....	84-107
Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları / Teachers' Metaphorical Perceptions about School Principals' Humor Styles	
Damla Ayduğ, Beyza Himmetoğlu, Coşkun Bayrak.....	108-130
Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri / Teachers' Opinions Regarding the Turkish Language Proficiency of the Syrian Students in Relation to the Turkish Language Curriculum for the Primary Education Level	
Ayhan Koçoğlu, Tuğba Yanpar Yelken.....	131-160
Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokula Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi / Investigation of The Process of Supportive Education Designed for The Reading Skills of a Student with Hearing Loss in Inclusion Environment	
Ezgi Tozak, H. Pelin Karasu, Ümit Girgin.....	161-186

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Programlama Dili Öğretiminde Alice Programının Kullanım Sürecinin İncelenmesi / Utilization of Alice Software in Teaching Programming Language

Ceren Baştemur Kaya, Hasan Çakır.....187-206

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretimi Aracılığıyla Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi / Investigation of Opinions of Seventh Grade Students about Socio-Scientific Issues by means of Science Teaching Based on Common Knowledge Construction Model

Hasan Bakırcı, Hüseyin Artun, Serkan Şahin, Müge Sağdıç.....207-237

Ahıska, Göç ve Eğitim / Ahıskan, Migration and Education

Hüseyin Hüsni Bahar, Oğuzhan Yılmaz.....238-257

An (Distinctive) Example of Strengthening a Validity: Self-evaluation of the School Based Action Research / Geçerliği Güçlendirme Örneği: Okul Temelli Eylem Araştırması Projesinin Öz Değerlendirmesi

Yıldız Uzuner.....258-278

The Essential Meaning of Self-Actualization via Principalsip: A Phenomenological Study*

Okul Müdürlüğü ile Kendini Gerçekleştirmenin Özsel Anlamı: Fenomenolojik Bir Araştırma

Gökhan Özaslan**

To cite this article/Atf için:

Özaslan, G. (2018). The essential meaning of self-actualization via principalsip: A phenomenological study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi –Jornal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 9-24.
DOI:10.14689/issn.2148- 2624.1.6c2s1m

Abstract. According to Abraham Harold Maslow, self-actualization can be defined as using one's own potential in full. He described it as a higher sort of human need, which must be satisfied to reach healthiness and achieve the full range of desirable personality traits. The aim of this phenomenological study is to reveal the shared meaning of self-actualization in the context of school principalsip as derived from the articulated beliefs of a number of public and private school principals. Twelve principals from both public and private schools were interviewed about the meaning of self-actualization as described by literature on the topic. The findings from semi-structured interviews of the participants revealed a consensus that there are five prominent skills which constitute a principal's fully-realized potential: communication, organization, motivation, empathy, and self-improvement. As a consequence of realizing their individual potential, the participants expressed feelings of happiness, peace, and enjoyment in their work, as well as an increase in their self-confidence and self-motivation. However, the participants expressed feelings of a short-term loss of morale and increased unhappiness whenever they failed to realize their individual potential due to impediments encountered in the field. Possible implications for research and practice are also offered.

Keywords: Self-actualization, Maslow, principals, school administration, phenomenology

Öz. Abraham Harold Maslow'a göre kendini gerçekleştirme, kişinin potansiyelini sonuna kadar kullanması olarak tanımlanabilir. Maslow bu kavramı sağlıklı olma haline ve arzu edilir kişilik özelliklerinin her çeşidine ulaşabilmek için karşılanması gereken üst düzey bir gereksinim olarak betimlemiştir. Bu fenomenolojik araştırmanın amacı, kamuya ve özel sektöre ait okullarda çalışmakta olan bir grup okul müdürünün ifadelerine dayalı olarak okul müdürlüğü bağlamında kendini gerçekleştirme kavramının paylaşılan anlamını ortaya koyabilmektir. Bu kapsamda on iki okul müdürü ile kendini gerçekleştirme kavramının anlamına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular, katılımcılar arasında bir okul müdürünün potansiyelini tamamen gerçekleştirebilmesi için beş temel becerisini kullanması gerektiği yönünde ortak bir algı olduğunu göstermiştir. Söz konusu beceriler, iletişim, organizasyon, motivasyon, empati ve kendini geliştirmedir. Katılımcılar potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri halinde mutluluk ve huzur duyduklarını ve işlerinden haz aldıklarını; bunlara ek olarak öz güvenlerinde ve bireysel motivasyonlarında artış hissettiklerini dile getirmişlerdir. Potansiyellerini gerçekleştirmeleri önünde engellerle karşılaştıkları durumlarda ise kısa süreli bir moral kaybı ve mutsuzluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma metni içerisinde bulguların uygulama ve gelecek araştırmalar açısından doğurgularına da yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kendini gerçekleştirme, Maslow, müdürler, okul yönetimi, fenomenoloji

* An earlier version of this study was presented in 11th National Conference on Educational Administration (EYK11). May 12-14, 2016, Kuşadası, Turkey.

** *Correspondence:* Dr. Gökhan Özaslan, Department of Educational Sciences, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, email: ozaslangokhan@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2237-4233>

Introduction

In many educational systems around the world, principals possess a teaching background, which is widely considered to be a prerequisite for effective principalship. However, beneficial skills acquired in the classroom environment do not usually translate to the position of principal, a fact that is the *raison d'être* of the educational administration discipline. Principals often find themselves in a position that calls for a wide variety of skills, some of which they may not possess or even anticipate needing before taking the job. Although this might seem like a problem at first, it also represents an opportunity for principals to work towards satisfying their individual self-actualization needs as part of the process for becoming an effective administrator.

This study aims to develop a perspective on the shared meaning of self-actualization for principals, and it adopts Maslow's understanding of self-actualization as its theoretical framework. Maslow's thoughts about self-actualization developed as part of his theory on the hierarchy of human needs, and his ideas continued to evolve throughout his career until his death in 1970. Consequently, it is necessary to briefly review Maslow's theory about human needs before proceeding to this study's focus on the self-actualization of school principals.

Conceptual Framework

Maslow (1943) posited that beginning from physiological needs, which are the most prepotent ones, human needs are arranged hierarchically in ascending order. Needs that come after the physical ones are the needs of safety, love and belongingness, esteem, and the one at the top of the hierarchy, self-actualization. In Maslow's (1970) succinct description, self-actualization is "the full use and exploitation of talents, capacities, potentialities, etc." (p. 150). Rather than an endpoint, self-actualization is an ongoing process of realizing one's own potential by doing what the individual is capable of (Maslow 1969).

According to the theory, a lower, prepotent need must usually be satisfied so that a higher need might appear and motivate the individual to take action. In the case of an extremely hungry man, as Maslow (1943) put it, "the urge to write poetry, the desire to acquire an automobile, the interest in American history, the desire for a new pair of shoes are, in the extreme case, forgotten or become of secondary importance" (p. 3); and as soon as this hunger is satisfied, it loses its motivational potential and is replaced by the safety needs. Maslow (1943) felt the need to clarify and emphasize that it is not a precondition for a certain need to be satisfied 100 percent for the emergence of the subsequent one. A normal person is partially satisfied in all his or her needs. In the same paper, Maslow (1943) described the normal person's situation using rough estimates of satisfaction, such as 85 percent for the physical needs and only 10 percent for the self-actualization needs. He also added that a certain need does not appear suddenly, rather, it might emerge five percent, as its more prepotent predecessor is satisfied 25 percent.

Maslow (1970) differentiated between the deficiency needs, which include first four levels of the hierarchy, and the growth needs, which is exclusively felt by healthy, self-actualizing people. Even in the earlier period of his theory, he described the person who feels the deficiency needs as "simply an unhealthy man" (Maslow 1943, p. 13). The other term, Maslow (1974) used for the growth needs was "metaneeds." In line with this, he named the motivation of lucky, healthy people as "metamotivation," which is the source of their dedication and makes them distinct from unhealthy people. Maslow (1974) vividly described this dedication. For self-actualizers, work is only the external appearance of their

mission, to which they devote themselves. Deep down, they work for truth, beauty, perfection, justice and so on. The relationship between self-actualizers and their jobs is similar to a romantic relationship, in which both sides are meant for each other. This good fit enables self-actualizers to overcome the dichotomy between work and play. Consequently, work is intrinsically rewarding, and pay is only a by-product of this uplifting experience. Nevertheless, having a job is not a sine qua non for self-actualization. What self-actualizers need is to find a pursuit, to which they can devote their lives, and by which they can exercise their creativeness. Maslow (1974) believed that when self-actualizers are asked who they are, their answer might well be “I am a mother” as well as “I am a lawyer” (p. 49). Elsewhere, Maslow (1968) claimed that “a first-rate soup is more creative than a second-rate painting, and that, generally cooking and parenthood or making a home could be creative while poetry need not be; it could be uncreative” (p. 22). This example of a full-time housewife implies that, from the standpoint of self-actualization, what matters is a worthwhile pursuit, not necessarily a high-status occupation.

Maslow (1974) acknowledged that all people are metamotivated to a certain extent; so he did not draw a sharp line between self-actualizers and non-self-actualizers from the standpoint of being metamotivated. Maslow (1970) also shared his observations about self-actualizing people, who were either his personal acquaintances or public and historical figures. After his first attempt, he decided not to study on young people, thinking that they were not self-actualizers as yet. His observations, which he presented as a basis for further clinical and experimental studies, are valuable in terms of understanding what he meant by the self-actualizer individual. For Maslow (1970), self-actualizers were those who are able to:

- understand people correctly,
- perceive the world as it is,
- accept their own natures,
- be relatively spontaneous in their behaviors and in their thoughts,
- form a clear understanding of what is right or wrong,
- have a strong but relatively autonomous ethical stance instead of a conventional one,
- demonstrate democratic attitudes,
- have ambitions for self-development instead of being content with merely satisfying their basic needs,
- be mission-oriented and strongly focused on others’ problems,
- feel a deep love for other people and help them,
- enjoy solitariness,
- maintain their calmness and dignity even when it is difficult to do so,
- control their own lives,
- be dependent on their own development rather than external sources such as other people,
- take pleasure in what they routinely do,
- see the difference between means and ends, though they might enjoy means as well, and
- engage in intense concentration.

Maslow (1970) also identified other characteristics of self-actualizers such as:

- creativity,
- willingness to learn from anyone,
- being less culturally constricted,
- being comfortably disorderly and uncertain when it is necessary,
- preference for gradual evolution over radical revolution,

- lack of fear of the unknown, and
- refusal to be controlled by the culture in which they live.

Maslow (1970) also shared his observations about actions or habits that self-actualizers avoid. To him, they do not:

- fight against conventionality, even though they are not conventional people,
- feel shamed by their physiological appetites and impulses,
- show disrespect for social ceremonies in order not to hurt people's feelings,
- enjoy hostile humor,
- worry about trivial matters, and
- care much about what other people think of them.

Maslow (1970) reported that, because self-actualizers are strong people, when they deem it necessary, they are able to:

- speak harshly to people,
- display behaviors that might even be regarded as ruthless by others, and
- be clear about their anger and be strong-willed when it comes to counterattack evil people.

Maslow (1970) did not claim that self-actualizers are perfect human beings; on the contrary, he noted that they might:

- have human failings such as being boring or stubborn,
- have few friends, as it often takes time to be very close to someone in a self-actualizing way,
- be absent-minded or inclined to forget requirements of social politeness when they concentrate on something, and
- be capable of feeling sad or guilty (However, these feelings stem from non-neurotic sources as they are healthy people).

Perhaps, Maslow's (1970) most interesting observation about self-actualizers was that they do not need to resolve dichotomies such as being selfish or altruistic; therefore, they can exhibit both in their behaviors. They can be the most moral and the lustiest person at the same time. As they are healthy individuals, self-actualizers are able to trust their impulses.

Over the years, Maslow modified his views, particularly in certain dimensions. For example, in his last years, he mentioned the existence of a new level over self-actualization. While Maslow (1969, p. 3) vaguely used the word "transhumanistic," Greene and Burke (2007) called this new level "selfless-actualization", and Koltko-Rivera (2006) preferred the term "self-transcendence". At this level of the hierarchy, the self-actualized individual goes beyond his or her own needs (self-actualization is also a personal need) and finds the meaning in the service to others. Koltko-Rivera (2006) discussed five possible reasons why Maslow did not clearly articulate this sixth level of human needs. Among them, what seems to be the most plausible is that he could not find enough time to elaborate on this concept. Maslow mentioned his views on the sixth level in late 1960's. During that time he was very busy as the president of APA and died of a coronary attack in 1970.

It should also be noted that there are thorough criticisms towards Maslow's inconsistencies and vagueness in both the original and the later versions of his theory (Daniels 1982; Neher 1991). Nonetheless, today it still finds favor in various disciplines of social sciences. Because of its importance to a proper understanding of the highest needs of human beings, several scales for measuring self-actualization have been developed (Çetinkanat 2005; Jones and Crandall 1986;

Shostrom 1964; Shostrom 1975). One positive facet of the concept of self-actualization is that it implies that every successful self-actualizer has the potential to greatly contribute to society. Pfaffenberger (2005) summarized her readings of studies on self-actualization by saying that “adults at higher stages of development are in a unique position to make valuable contributions to the field of education, organizational management, and social leadership because of their mature insight and intellectual flexibility” (p. 280). Both Maslow’s insights and Pfaffenberger’s (2005) above-cited conclusion suggest that self-actualized principals could make significant contributions to their schools. Indeed, there are convincing studies showing the importance that self-actualization holds for principals. For example, Stone, Parker, and Wood (2005) identified key emotional and social competencies for successful school administration, and self-actualization was one of them. Kennedy (2017) compared commonly valued professional attributes to the attributes of self-actualizers as described by Maslow and went so far as to claim that these two sets of attributes are essentially the same. The above-cited studies imply that investigation of self-actualization among principals could be valuable for the discipline of educational administration. Unfortunately, studies in this research field are predominantly quantitative, and the author is unaware of any field studies that shed light on the shared meaning of self-actualization as it applies to principals. Accepting this as a starting point for investigation, the aim of this phenomenological study is to reveal the shared meaning of self-actualization as experienced by twelve principals from both public and private schools and to discuss this meaning as it applies to the self-actualization literature.

Method

This study was designed to reveal the shared meaning of self-actualization in the context of school principalship as derived from the articulated beliefs of a number of public and private school principals. Phenomenology was defined by Sanders (1982) as a research method that “seeks to make explicit the implicit structure and meaning of human experiences. It is the search for ‘essences’ that cannot be revealed by ordinary observation” (p. 354). Because the aim was to reveal the essence of self-actualization phenomenon, phenomenology was adopted as the research method for the present study.

Phenomenology as a research tradition was founded by Edmund Husserl (1859-1938) and expanded by other writers in the later years. Marton (1988) summarized Husserl’s sensitivity about finding the immediate experiences as unaffected by conceptual thoughts. Therefore, phenomenologists bracket their conceptual thoughts in their pursuit of the immediate experiences. This practice is called “abstention (epoche) or bracketing (Einklammerung)” in this particular research tradition (Richardson, 1999, p. 59). In addition, phenomenology is strongly focused on the “essence” which refers to the common meaning of the phenomenon under study (Marton, 1981). Strandmark and Hedelin’s (2002, p. 79, as cited by Larsson and Holmström, 2007) definition of phenomenology puts this in a very concise way as follows: “The goal of phenomenology is to uncover the essence of the phenomenon, its inner core, what the ‘thing’ is, and without which it could not be what it is.” Blomqvist and Ziegert (2011, p. 187) used a catchy term “main common denominator” for the essence. In conclusion, the focus in phenomenology is on participants’ common lived experience (Creswell, 2007) instead of the variation of their experiences of the phenomenon, which falls into the domain of another research tradition: phenomenography.

The present study focuses not on the participants’ individual understandings of the phenomenon of self-actualization, but rather on the shared meaning of their lived experiences of it. The present study

seeks to give a clear answer to the question: “What does self-actualization mean to a school principal?” These characteristics together render this research endeavor phenomenology.

Study Group

Creswell (2007) reminded the recommendations of Dukes (1984) as between 3 to 10 and of Polkinghorne (1989) as between 5 to 25 for the number of participants in phenomenological studies. Accordingly, the number of participants was determined as 12. The maximum variation sampling method was employed to address the diversity of principals’ self-actualization experiences. Consequently, the study group was varied in terms of: (a) sector (four participants from public schools and eight from private schools); (b) school level (two preschool, three primary, four secondary, and three high school principals); (c) gender (two participants were female); and (d) years of service in principalship position (ranged from 1.5 to 39 years). All the participants were in principalship position in an Anatolian City of Turkey during the data collection period.

Data Collection and Analysis

The study’s data were collected through semi-structured interviews. The researcher received the gatekeeper permission from the related Provincial Directorate of National Education and the institutional review board permission from his university. After that, he made contact with the school principals who were suitable for requirements of the study’s sampling method. At the beginning of each interview, the participants’ informed consent was obtained using the form recommended by Creswell (2007, p. 124). The interview questions were as follows:

1. What are the skills that you can use as a school principal but you were not able to use when you were a teacher?
2. Could you please describe the situations in which you can use your skills thanks to your position as a school principal? How do you feel in those situations?
3. Could you please describe the situations in which you are not able to use your skills as a school principal? How do you feel in those situations?

All the interviews took place in participants’ offices during March-April, 2016. The interviews were digitally recorded and lasted approximately 40 minutes on average. The researcher himself conducted the interviews in Turkish and translated the study’s final report into English.

To begin the data analysis, the researcher transcribed the content of interviews using Google Documents Voice Typing tool. In the analysis step, the researcher largely adopted the methodology developed by Colaizzi (1978) and exemplified by Riemen (1998, as quoted in Creswell 2003). In order to reveal the essence of the phenomenon, the researcher: (a) read the transcriptions in detail to get a sense for them; (b) determined the significant statements as categories and collected the statements that have the same meaning under these categories; (c) formulated the meanings based on the significant statements; (d) created the exhaustive description of the phenomenon; and (e) in order to increase the rigor of the study, he sent the exhaustive description to the participants’ e-mail addresses and made alterations based on the feedback he received. As distinct from Riemen’s (1998) methodology, the significant statements and the formulated meanings were not presented in the study. Instead, drawing on the methodology developed by Anderson and Spencer (2002, as quoted in Creswell 2007), the

exhaustive description was supported by direct quotations from the participants. As is evident in the description above, the formulated meanings are common to all the participants. The only exception to this is the last interview excerpt, which illustrates one participant's motivation to establish his own school since this idea seemed to be an interesting and important deviation from the rest. The practice of formulating the meanings based on the significant statements can be exemplified as follows:

- Significant statement→ "... I take great pleasure in doing different things. I say 'Look, we have done a superb job, and this is the result.' It's a great pleasure for me."
- Formulated meaning→ The principal feels enjoyment when she uses her various skills in her daily work life.

Before proceeding to the findings, it is necessary to clarify what is meant by "a principal's potential." In Motivation and Personality, Maslow (1970, p. 150) mentioned "talents" along with "capacities, potentialities, etc." to be realized for self-actualization. Elsewhere in the same book, he emphasized that when he referred to creativeness, he did not mean an innate sort of "special-talent creativeness of the Mozart type" (p. 170); instead, he pointed to the creativeness hidden in daily, routine activities such as housekeeping, teaching and so on. In the present study, both talent, which is innate, and skill, which is related to, but different from talent as being "the multiplicative product of talent and effort" (Duckworth, Eichstaedt, and Ungar 2015, p. 359), are considered within the scope of the participants' potential. For example, because it is similar to Maslow's (1968) example of a first-rate soup created by an uneducated housewife, organizing a school activity using creativity was taken as the realization of a participant's potential. Both accomplishments require talent, creativity, and practice.

This study reveals the shared meaning of the phenomenon as understood by a number of participants who, although diverse based on certain variables, lived in the same Anatolian city and belonged to the same culture. In other cities, or in other types of schools (for example, science high schools, which offer high-quality education to the most successful students in the country), principals might share different understandings of the phenomenon in question. The revelation of these understandings would be a useful contribution to the literature on the topic. This possibility should be noted by colleagues who are interested in this research subject.

Findings

In this section the findings revealing the participants' shared meaning of self-actualization will be presented under the following headings: (a) the content of the participants' potential; (b) the participants' emotions when they realize their potential; and (c) the participants' emotions when they fail to realize their potential.

The Content of the Participants' Potential

The participants mentioned five skills as the content of their potential for principalship position. These five skills are as follows:

Communication

The addressees with whom a principal communicates consist of teachers, parents, superiors, and other institutions.

Communication with teachers. Within the context of communication skill, the participants tended to dwell on communication with teachers most. In the following excerpt, one participant expressed his belief in the effectiveness of establishing warm relations with teachers instead of using his positional power.

I don't stay in my office. I am here just because you are here today. I don't sit in that armchair even one hour a day. I spend time with my teachers. I don't enter their classrooms either [the participant means teacher inspection]. Cordiality is important for me. (Principal of a private secondary school)

Communication with parents. Another important dimension of the participants' communication skill was to establish good communication with students' parents, who had various expectations from the school. One public school principal discussed his views on this dimension as follows:

Principals of large schools have to be good communicators. 80-90 percent of our effort is devoted to communication, if not more. If we manage to make ourselves understood in parents' meetings or parent-teacher association board meetings, then we can receive their support. (Principal of a public primary school)

Especially in private schools, influencing parents' attitudes appeared to be of prime importance in the eyes of participants. As one participant clarified:

Now, what am I currently reading? "The Science of Influence: How to Get Anyone to Say 'Yes' in 8 Minutes or Less." This book is about persuasion. No one told me to read it. When I came here [the participant means private school], I immediately understood that leadership and persuasion are the most important skills. If the number of student enrollments is not sufficient, your other achievements mean nothing here. (Principal of a private secondary school)

Communication with superiors. The participants expressed their need to convince their superiors for administrative implementations that they find necessary. One participant shared her thoughts:

You have to get along well with your superiors too because they have expectations from you. On the one hand, you have to deal with your teachers; on the other hand, you have to send positive messages to your superiors. Because, as you know, in our system there are always higher, higher, and higher positions; and everybody wants to hear only good news. That's why you should please both your teachers and your superiors. You are a buffer [between superiors and teachers], so to speak. (Principal of a public preschool)

Communication with other institutions. The participants found it necessary to maintain good relations with other institutions in the immediate vicinity of the school to receive their help when needed. The following two excerpts show that this skill of communication with other institutions is necessary for both public and private schools:

Our priority is inter-organizational relations. No one can deny this. Institutions, governmental and nongovernmental organizations; I have to keep in touch with them. (Principal of a private primary school)

Our shareholders are not only students or parents. When the occasion arises, we set about projects with the province or district governors, nongovernmental organizations, and universities. In such cases, my formal position was not that important. Throughout my sixteen years of experience in the principalship, I have achieved lots of things by my bilateral relations. (Principal of a public secondary school)

Organization

Organization skill emerged in two dimensions: organizing school activities and being competent and fair in the distribution of tasks to teachers.

Organizing school activities. In their work routine, the participants reported demonstrating creativity, finding monetary resources, and providing the conditions to run school activities such as excursions, sports events or knowledge contests. One private school principal discussed her time at a public school:

When I was the principal, I found both time and money [for school activities]. I took great pleasure in every school activity. We held such beautiful exhibitions. . . . Those who sat in the principal's armchair after me [her successors in the office] were not able to organize such things [activities]. They had no creativity, no vision. I heard with sorrow that our showboards got rusty in the basement [of the school]. Back in my time, you could see creativity in that school. We took so much pleasure in those activities. . . . You need to be creative and energetic to take pleasure in this work. (Principal of a private preschool)

Being competent and fair in the distribution of tasks to teachers. It was quite important for the participants to give the impression of being fair in task distribution. One participant commented:

I have to organize everything in such a way that no one should be obliged to undertake someone else's workload. Everybody should know their responsibilities and pull their weights. (Principal of a public preschool)

Motivation

This skill emerged in two dimensions: motivating teachers to exert effort for the good of students and supporting teachers to provide continuance of their performance.

Motivating teachers to exert effort for the good of students. The participants were of the opinion that their schools' success was contingent on their teachers' motivation. In the following excerpt, the participant explained her recipe for motivating teachers:

This is my forty-fifth year in education. There is a singing competition on TV called "That Voice; Children." I wait for this program and get excited while watching it. My children are also teachers, but they laugh at me. They tell me that "Mom, there are so many programs on TV, and what you watch!" Still, whenever a child achieves success, I feel excited. I guess that the most important thing I do as a principal is to transfer this excitement to my teachers. I have never lost that excitement. Look, it has been forty-five years. This brings success. Excitement brings success. (Principal of a private preschool)

Supporting teachers to provide continuance of their performance. As exemplified in the following excerpt, the participants stated that they would eagerly push their current circumstances and find creative solutions for problems to maintain the performance of teachers who took the initiative and made attempts for the good of their students.

Suppose that she wanted to participate in a painting contest. You must certainly clear the way for that visual arts teacher. I would say to her "Go ahead! Keep going! I'll back you up" or to a physical education teacher "I'll back you up. I am behind you all the way!" . . . When they said "We need vehicles" or "We'll need food service there," I took care of everything. (Principal of a private high school)

Empathy

All the participants had teaching experience. Using this experience, the participants claimed to be able to understand their teachers' conditions and to make teachers believe in that ability of their principal. One participant stated:

I had the same problems too. They know that very well. I make them feel that they are understood. All principals used to be teachers, but only a few can benefit from that experience. (Principal of a public high school)

Self-improvement

The participants perceived that to sound convincing in front of teachers, it was essential to be knowledgeable about educational and regulatory issues. Therefore, self-improvement, which stands for being competent and eager to reach information in the present study, was an important skill in the eyes of participants. There are two reasons as to why self-improvement was taken as one of the components of the participants' potential: The first is that, in the participants' statements, this skill emerged as a useful personal quality, and the participants felt lucky to have it. The second reason is that, as being more than a means to an end, this skill appeared to be a source of pride and enjoyment in the same statements. The following two excerpts illustrate the participants' competence and eagerness for self-improvement respectively:

Sometimes, it is natural not to know something. There are some thirty principals in this neighborhood, and I have close relations with some fifteen of them. When I am unable to make sense of something, I can call them to ask about it. I don't consider it embarrassing to ask questions. Also, I know a departmental manager in the district directorate; I can call him to ask. Somehow, I find a way to update my knowledge. (Principal of a private high school)

For example, I took business administration courses for one and a half years. Also, I am a certified total quality management expert. I realized my inadequacies in the field of business administration and decided on taking courses. When our school needed advertisement, we cooperated with some very successful advertising agencies in Ankara; by this means I learned the logic of advertising. (Principal of a private secondary school)

The Participants' Emotions When They Realize Their Potential

The participants reported that they felt to have realized their potential after using their talents and skills in the exercise of their duties. The emotions they experienced in such situations were as follows:

Happiness

The participants' first answer to the question of "What did you feel when you experience that?" was mostly "happiness." As a result of their happiness, they reported getting into a positive and tolerant mood and looking cheerful. The participants shared their happiness as follows:

Happy. I mean, you feel happy. You look cheerful in the mornings. You don't sulk. You behave positively to people around you. You become more tolerant. Your tolerance coefficient [sic] increases. (Principal of a private secondary school)

When I get the result, I think there is a smile on my face even as I sleep at night. Why? Because of happiness, enjoyment. I am a smoker. I say "I did a good job today!" to myself, as I take a puff from my cigarette in the evening. (Principal of a private primary school)

Enjoyment

Enjoyment appeared to be the very reason why some participants kept on working despite their advanced ages and being free from the obligation to earn money or, in the case of certain younger participants, despite the fact that they are too busy even to have a lunch break. One participant summed up the source of his energy this way:

Teaching and administration require love. You can't be successful in these professions without loving them ... If I tell you my age, your jaw will drop open; but I still get the same enjoyment from my profession. I don't feel tired at all. Still, we think hard about what else we can do here. ... The only

monetary gain that we get here is our salaries; but what we feel is priceless when we come across one of our former students. It is impossible to measure those feelings by money. The most appropriate word is enjoyment. (Principal of a private primary school)

Peace

The participants expressed a sort of inner peace stemming from knowing that they deserved their salaries and did not fail in their duties or hurt the feelings of others. One participant articulated his sense of inner peace in the following excerpt:

To say the least, I can sleep more comfortably at nights. If I hadn't felt peaceful or if I hadn't loved this place, I wouldn't have worked here after my retirement ... I feel peace, which is beyond measure when people around me achieve success. (Principal of a private secondary school)

Increase in self-confidence and motivation

The participants related that when they showed success by exercising their skills, they felt an increase in their self-confidence, and as a result of this, they set new goals for themselves. One participant stated:

An increase in self-confidence. Making moves for new accomplishments. Thinking about next steps. I mean, you feel like "We have done this, so we can do that too." Setting new goals. When unachievable things are achieved, the respect felt for you increases too. The staff's motivation increases too. (Principal of a public secondary school)

The Participants' Emotions When They Fail to Realize Their Potential

It was evident in the participants' statements that when they failed to realize their potential due to impediments they encountered, they suffered a short-term loss of morale and increased unhappiness. This mood emerged in various forms such as reluctance, inertia, and becoming withdrawn. The following excerpt illustrates the intensity of the feelings in such cases:

"My Friends," I said. Although I resented it bitterly; although it leaked inside me like a lead melt, I said that "Okay, we shouldn't comment on it anymore. We have done our part." I mean, just like the fact that water leaks into the soil, I repressed my emotions. I felt reluctance for a couple of days, and then I managed to forget it. (Principal of a private secondary school)

Nevertheless, as an exception to the emotions exemplified above, one participant stated that he was not adversely affected by restrictive conditions; instead, he felt an increase in his motivation to establish his own private school. He described his reaction as follows:

They may ignore your suggestions. Your suggestions may be delayed, or even they may not be fulfilled at all by the board of management. You may feel sorry for delays but, in situations such as this, I say to myself that "My son, then do it after you have established your own school." I overcome that feeling by self-talk ... I can get through it saying that "I'll realize my ideas when I become the boss." Maybe, I deceive myself by doing so. (Principal of a private secondary school)

Except for the excerpt above, the findings presented so far were common to all the participants and constituted the shared meaning of self-actualization in their minds. In the following section, these findings are discussed in the light of relevant literature.

Discussion

The present study focuses on its participants' process and understanding of self-actualization. At this point, one question arises: Are they really self-actualizers? Without any observational or documental data and only based on their statements, can we conclude that the participants are self-actualizers? To find answers to this question, firstly Maslow's some premises should be remembered. In his pathbreaking paper "Theory of Human Motivation," Maslow (1943) clearly articulated that "Motivation theory is not synonymous with behavior theory. The motivations are only one class of determinants of behavior" (p. 2). Therefore, the likelihood should not be ignored that there might be various other reasons behind the behaviors and emotions expressed by the participants. Moreover, Maslow (1974) was against to draw a sharp line between self-actualizers and non-self-actualizers; and he mentioned the possibility that all people could be metamotivated to some degree. With this in mind, and based on the participant's statements, which were replete with self-actualizers' creative behaviors and emotions without any sign of frustration of their prepotent needs, it can easily be concluded that the participants were indeed self-actualizers, or at least, they were making headway in their process of self-actualization.

Among the participant characteristics that were congruent with the self-actualizers' characteristics identified by Maslow (1970), most noticeable one was their urge to use creativity in the exercise of their duties. Administrative tasks that require skills such as persuasion or organization were the areas for the participants in which they found opportunities to push their creativeness, although these tasks might seem to be no more than bothersome to many other people who have no desire for them. Maslow (1968) emphasized that creativity is not limited to poets or composers; a housewife, a pure clinician psychiatrist or a young athlete can also be creative. In his aforementioned study on the characteristics of self-actualizers, Maslow (1970) claimed that self-actualizers, without exception, show creativeness, originality or inventiveness. It is this quality that appeared to be the source of success achieved by the participants in this study.

Another noticeable congruity between the characteristics of the participants and Maslow's subjects was the enjoyment and satisfaction that they took from realizing their potential. In the public schools of Turkey, there is no appreciable pay gap between teachers and principals, so the enjoyment mentioned by the public school principals is particularly important since they have no extra source of satisfaction other than their excitement. Comparatively, the other participants who received retirement pensions from the state while serving as principals in private schools emphasized the fact that their leading motive for working in private sector was not their monetary needs, but certain intrinsic rewards they found in their jobs. These statements bring Maslow's (1974) observation to mind that if self-actualizers can do the work of their choice, and if they have no external obligations to other people, then they devote themselves happily to their works. After that, self-actualizers are oriented to intrinsic rewards of their works; and pay is only the by-product of their pursuit of realizing their potential. These intrinsic rewards noticeably manifest themselves in the participants' statements. The participants presented themselves as self-confident, highly-motivated, democratic, tolerant, peaceful, avid for self-improvement, and able to enjoy their work; and these are the characteristics of the self-actualized person described by Maslow (1970). A case study including observations on the participants of the present study and interviews with their assistant principals and teachers may shed more light on the participants' actualization of their potential and on whether their self-actualization is beneficial to their schools.

The participants' claims to have democratic, tolerant, and compassionate attitudes towards school staff brings Adler's term of "gemeinschaftsgefühl" to mind. Kaplan and Schoeneberg (1984) translated this term as "... feeling a part of the community of man, experiencing empathy, understanding, and respect for our fellow human beings" (p. 93). Maslow (1970) referred to this term several times in his discussion of self-actualizers. The participants' democratic and tolerant attitudes might stem from that emotion. Also, this term seems to hold great potential as an interesting research subject in the field of educational administration.

Although principalship post, which brings relatively sufficient autonomy and authority to its holder, is a convenient position for educationalists who wish to realize their administrative potential, data of the present study suggested another possible factor that paves the way for self-actualization: the age of the principal. In the present study, all but one participant were aged above 35, and more than half of the study group was above 50 years. As stated, Maslow (1970) did not include young subjects in his study group, on the grounds that young people lack identity, autonomy, and enough experience, which are the prerequisites for self-actualization. In addition to their findings which showed that their participants over the age of 36 achieved higher levels of self-actualization than the other participants under that age, Ivztan, Gardner, Bernard, Sekhon, and Hart (2013) also gave an extensive and convincing literature review about advantages that advanced age can offer in terms of self-actualization. Future research may include younger principals to understand the effect of age on self-actualization. Another research implication is that, in quantitative studies on principals' self-actualization, age should be taken into account as a moderator variable.

In addition to their anecdotes of success and enjoyment, the participants also recounted situations in which they were unable to realize their potential. Interestingly, the participants felt the need to emphasize that the emotions that they experienced in such situations such as low morale and unhappiness, and symptoms of reluctance, inertia, and becoming withdrawn were not long-lasting. A possible explanation of this finding is that Maslow (1970) described self-actualizers as strong people, so much so that sometimes they are regarded as ruthless by people around them. Consequently, the participants, who reported displaying certain self-actualizer behaviors and emotions, might have found ways to overcome their negative emotions. Another interesting finding is that one participant depicted his frustration as a source of motivation that supported his intentions to establish his own private school. This contradictory finding suggests that the self-actualization theory should be elaborated to cover its blind spots based on study data from various disciplines. This exception aside, the findings, in general, indicate that when they are prevented from realizing their potential, principals might lose their motivation, which is of great importance for their schools.

Although the participants claimed to have some characteristics that were also the same as those of Maslowian self-actualizers, they did not mention some other characteristics as well. For example, they did not show any indication of speaking harshly to people or forgetting requirements of social politeness when under deep concentration. This situation is understandable, given the fact that the findings are based on the participants' self-portrayals. Future research featuring other designs such as case study or grounded theory can contribute to the educational administration discipline by drawing on other data sources.

A fairly recent study by Krems, Kenrick, and Neel (2017) showed that what is regarded as self-actualizing varies from person to person. The present study does not contradict Krems et al.'s (2017) study but adds new information to the relevant literature by showing that people who vary in terms of gender and age can still find common ground regarding the meaning of self-actualization. Future

phenomenographic studies might reveal qualitatively different ways in which principals experience self-actualization.

Finally, the findings of the present study suggest a practical implication: In public schools where principalship conveys no monetary advantage over teaching, self-actualization becomes even more important as it is often the only apparent source of satisfaction. The Ministry of National Education in Turkey, then, should take necessary steps to eliminate any barriers to self-actualization that principals face. In this context, there are two possible solutions: First, access to sufficient budgetary resources must be made available to public school principals, since this access seems to be much easier to achieve for their private school counterparts, who can draw upon their relatively abundant resources to realize their potential as principals. Budgetary resources are severely limited in public schools, and the author, a former public school teacher, frequently observed how this problem tied the hands of principals who had very creative ideas for their schools. Second, to realize their potential, public school principals must first discover their potential. Here their private school counterparts again appear to have the advantage. During the interviews, three private school principals proudly showed the author folders full of certificates from highly specialized and expensive in-service trainings. Public school principals lack the opportunities to attend such trainings, which are essential to broaden their horizons and allow them to fulfill their potential. Public schools, which are of strategic importance for Turkey's future, should not be deprived of the creativity, energy, and devotion of self-actualized principals.

References

- Blomqvist, M. & Ziegert, K. (2011). Family in the waiting room': A Swedish study of nurses' conceptions of family participation in acute psychiatric in-patient setting. *International Journal of Mental Health Nursing*, 20(3), 185-194.
- Creswell, J.W. (2003). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çetinkanat, A. C. (2005). Self-actualization inventory. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 99-112.
- Daniels, M. (1982). The development of the concept of self-actualization in the writings of Abraham Maslow. *Current Psychological Reviews*, 2(1), 61-75.
- Duckworth, A. L., Eichstaedt, J. C., & Ungar, L. H. (2015). The mechanics of human achievement. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(7), 359-369.
- Greene, L., & Burke, G. (2007). Beyond self-actualization. *Journal of Health and Human Services Administration*, 30(2), 116-128. Retrieved from <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/4089/fulltext.pdf>
- Ivtzan, I., Gardner, H. E., Bernard, I., Sekhon, M., & Hart, R. (2013). Wellbeing through self-fulfillment: Examining developmental aspects of self-actualization. *The Humanistic Psychologist*, 41(2), 119-132.
- Jones, A., & Crandall, R. (1986). Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(1), 63-73.
- Kaplan, S. J., & Schoeneberg, L. A. (1984). An Adlerian understanding of Hillel's maxim. *Pastoral Psychology*, 33(2), 93-95.
- Kennedy, P. (2017). Professionalism and ego Management: Proposed strategies for understanding professionalism and dealing with its current accelerating decline. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 48(1), 4-10.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317.
- Krems, J. A., Kenrick, D. T., & Neel, R. (2017). Individual perceptions of self-actualization: What functional motives are linked to fulfilling one's full potential?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1337-1352.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 2(1), 55-64.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Sherman, R.R. and Webb, R.B. (Eds), London: Routledge, pp. 140-160.
- Maslow, A. (1970). Self-actualizing people: A study of psychological health. In *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. Retrieved from <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Maslow, A. H. (1968). Creativity in self-actualizing people. In *Toward a psychology of being* (pp. 135-145). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Maslow, A. H. (1974). The good life of the self-actualizing person. In T.Covin (ed.) *Readings in human development: A humanistic approach* (46-53). New York: MSS Information Corp.
- Neher, A. (1991). Maslow's theory of motivation a critique. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 89-112.
- Pfaffenberger, A. H. (2005). Optimal adult development: An inquiry into the dynamics of growth. *Journal of Humanistic Psychology*, 45(3), 279-301.
- Richardson, J. T. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7, 353-360.
- Shostrom, E.L. (1964). An inventory for the measurement of self- actualization. *Educational and Psychological Measurement*, 24, 207-218.
- Shostrom, E. L. (1975). *Personal orientation dimensions*. San Diego: Edits/Educational and Industrial Testing Service.
- Stone, H., Parker, J.D.A., & Wood, L.M.(2005). *Report on the Ontario principals' council leadership study*. Ontario, Canada: Ontario Principals' Council. Retrieved from http://www.eiconsortium.org/reports/opc_leadership_study_final_report.html

Author

Dr. Gökhan Özaslan is a faculty member in the department of Educational Sciences at Necmettin Erbakan University, Turkey. Dr. Özaslan's qualitative research focuses mainly on organizational behavior issues in educational institutions.

Contact

Dr. Gökhan ÖZASLAN, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, A/350, 42090, Meram Campus, Konya/Turkey email: ozaslangokhan@gmail.com

Factors Affecting EFL Teacher Motivation*

Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Hülya İpek**
Müge Kanatlar

To cite this article/Atf için:

İpek, H., & Kanatlar, M. (2018). Factors affecting EFL teacher motivation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 25 - 41 . DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s2m

Abstract. Although it has been suggested that motivated teachers would be more dedicated and effective in teaching/learning process, further studies need to be carried out to highlight this issue. Thus, the current study investigated the factors that affect the motivation of foreign language teachers. The study applied a qualitative design with a purposeful sample of 117 English of Foreign Language (EFL) instructors working at a School of Foreign Languages, at a state university in Turkey. Participants were asked to write down and briefly explain the factors that affect their motivation positively and negatively. Content analysis was applied to determine themes from the data. Data was categorized considering the factors affecting teacher motivation reported in the related literature. Results revealed that EFL teachers' motivation is affected by various factors including the teaching environment, the workplace, collegial relations, and students.

Keywords: Teacher, motivation, foreign language teaching

Öz. Motivasyon sahibi öğretmenlerin öğretme/öğrenme sürecinde, daha etkili olacakları bilinmesine rağmen, bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma nitel bir yöntem kullanarak Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde bulunan bir Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak çalışan 117 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan İngilizce öğretmeni olarak motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri yazmaları ve bunları kısaca açıklamaları istenmiştir. Verilen cevaplardan ortaya çıkan temaları belirlemek için içerik analizi uygulanmıştır. Veriler literatürde yer alan, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler dikkate alınarak gruplanmıştır. Yabancı Dil olarak İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler arasında öğretim ortamı, çalışma ortamı, meslektaşlar arası iletişim ve öğrenciler gibi faktörler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, motivasyon, yabancı dil öğretimi

Article Info

Received: February 17, 2018

Revised: April 23, 2018

Accepted: April 25, 2018

* An earlier version of this study was presented in The Twentyfirst-International Conference on Learning Touro College, NY, USA14-17 July, 2014

** *Correspondence:* Dr. Hülya İpek, Department of English Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University, Turkey, email: hipek@anadolu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4362-8776>

The key to pursuing an activity successfully is motivation. As Ryan & Deci (2000) indicated, motivation is what moves us to do something and is thought to explain “why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity” (Dörnyei, 2001a, p.7). Two types of motivation are defined, *intrinsic* motivation and *extrinsic* motivation. If one does something because it is inherently interesting or enjoyable, it is termed as intrinsic motivation. However, if one does something because there is a separable outcome at the end, then it is termed extrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000).

Considering workplaces, motivation plays a significant role. Motivated employees play an important role in the success of an organization and if an organization wants to succeed, employee motivation is vital. Thus, in order to attract successful individuals, organizations need to provide work environments that attract, motivate and retain such people (Müller, Allia, & Benninghoff, 2009). According to the two-factor model of job satisfaction by Herzberg, Mausner, & Snyderman (1976, in Pennington, 1995) job satisfaction is based on motivator factors and hygiene factors. Motivator factors are regarded as intrinsic factors and are internal needs such as achievement, recognition, responsibility, or professional growth. Hygiene factors, on the other hand, are extrinsic factors such as company policy and administration, supervision, physical working conditions, and salary. These motivator factors are also present in the field of teaching.

With regard to teaching environments, motivation also plays an essential role because “teachers are the leaders of a classroom” and the motivation of teachers will affect their students’ motivation (Dörnyei, 2001b; Montalvo, Mansfield, & Miller, 2007). Thus, “improvement in teacher motivation has benefits for students as well as teachers” (Bishay, 1996; p. 147). In terms of teaching, Sarıçoban and Mengü (2008; p. 66) define motivation as the “desire of teaching (for teachers) which leads to a fruitful outcome: the successful teaching process (achievement) at the end.”

Dörnyei (2001b: p.174) emphasizes motivation in his definition of the teaching profession as “a body of highly qualified professionals with an intrinsically motivated and ideologically coloured commitment to pursue what they see as a by and large fulfilling job.” He lists the demotivating factors of the job as follows:

- considerably high stress level
- restrictions of teaching autonomy (by imposed curricula, tests, and methods and government policies)
- insufficient self-efficacy of teachers
- little opportunities for intellectual development and repetitive content and routinized classroom practices
- inadequate career structure or lack of a professional contingent path

Pennington’s (1995) review of studies on teacher satisfaction between the 1960s and 1980s revealed that teachers were generally satisfied in terms of various issues such as colleagues, responsibility, supervision, the work itself, job security, student performance and attitudes, and professional autonomy. However, teachers seemed to be dissatisfied with the quality of in-service training, lack of involvement in policy decisions, non-productivity of faculty meetings,

pay, relations with co-workers, facilities and equipment, teaching load, teacher training, class size, self-appraisal of inadequacy as a teacher, time available, status of the profession in society, insufficient clerical support, heavy workload, advancement opportunities and recognition.

Bishay (1996) also conducted a study on teacher motivation and job satisfaction with teachers from various departments such as science, mathematics, English, social studies, foreign language, and technology. The results showed that job responsibility has had a significant impact on job satisfaction. Greater involvement, challenge and control were predicted to lead to job satisfaction. Other factors affecting job satisfaction were reported to be lower levels of paperwork and successful classroom discussions. Reduction in class size was thought to facilitate more participation, thus, leading to job satisfaction. Basing on the survey studies with the teachers in Switzerland, Müller et. al. (2009) stated that extrinsic factors and autonomy led individuals to choose being a teacher, while salary and financial benefits are regarded as less important and unsuccessful in increasing motivation. However, a study with Mexican EFL teachers revealed a reverse finding indicating that their low salary demotivated them (Johnson, 2001).

It is worth pointing out that there may be various factors affecting teacher motivation. Following is a list of the factors provided in the literature that affect teacher motivation (Doyle & Kim, 1999 cited in Oga-Baldwin & Praver, 2007; Dinham & Scott, 2000; Dörnyei, 2001b; Kassabgy, Boraie, & Schmidt, 2000; Oga-Baldwin & Praver, 2007; Pennington, 1995; Ryan & Deci, 2000b; Williams & Burden, 1997):

Intrinsic Motivators

- Autonomy
- Feedback
- Communication
- Rewards

Extrinsic Motivators

- Professional development
- Institutional support
- School's general climate
- Present school standards
- Class sizes
- School's resources and facilities
- Regular activity arrangements in the organization
- Collegial relations
- Cooperative relations and reactions
- The teacher's role defined by colleagues and administration
- General expectancy pertaining to student potential
- Student achievement
- Relationship with students
- School's reward policy and feedback system
- School's leaderships and administrative framework and decision-making structure
- Participating in decision making
- Salary
- Fringe benefits
- Appropriate financial rewards
- Job security

- Physical conditions
- Appropriate teaching environments
- Facilities for carrying out the job
- Stress levels
- Disagreement with teaching methods
- Funding for projects
- Amount of work - workloads
- Status of the profession in society
- Communities' opinion of teachers

A study conducted on motivation in English language teachers by Hettiarachchi (2013) revealed that factors that motivate teachers were students, teaching, and the position of English in the country. Demotivating factors were reported to be limited facilities, overcrowded class size, school-based assessment, colleagues who didn't work, poor relationships with colleagues, lack of parental involvement in students' education, and limited opportunities for professional development, inappropriate text books, frequent changes of syllabus and textbooks, teaching other subjects, and issues in teaching methodology. Johnson's (2001) study with Mexican EFL teachers also revealed that curricular matters (consisting of exams, textbooks, and the curriculum), classroom matters (students, the teacher her/himself), and administrative matters (training, salary, equipment/labs, accessibility to extra material, mandated policies, physical space, academic freedom, colleagues, and supervisors) had an important impact on EFL teacher motivation.

After reviewing studies on job satisfaction and motivation in ESL teachers, Pennington (1995: 139) concluded "ESL practitioners are motivated in a positive direction in their jobs and careers by intrinsic work process and human relations factors." Similarly, Oga-Baldwin & Praver (2007) found that language teachers were more affected by intrinsic factors and that the extrinsic motivation of teachers' need to be improved. They indicated that teachers were more likely to suffer from a lack of motivation than any other profession. The results of their study with 81 second language high school teachers of English in a Japanese context revealed intrinsic factors, support of the institution, relationships with colleagues, and extrinsic motivation to be factors that affect teachers' motivation. Institutional support where teachers had received clear guidance from supervisors, increased feedback on their performance and resources to teach with was very important for teachers. They also indicated that factors such as autonomy, positive working relationships and strong relationships with colleagues, self-realization, and institutional support played an important role in language teacher motivation (Praver & Oga-Baldwin, 2008).

In another study, Dörnyei (2001a; 2005) drew attention to the effects that teacher motivation could have on students' motivation and learning achievement indicating that the teachers' enthusiasm and commitment to teach, greatly affects the learner's motivation to learn; and argued that more research is needed in the field of teacher motivation and language teacher motivation respectively. As Pennington (1995) also indicates, although there are similarities between the ESL work context and the work context of others, these similarities cannot be generalized. This indicates that the factors related to motivation can differ from one work context to the another.

Therefore, a study conducted in a Turkish context might shed further light on the factors affecting the motivation of teachers. Although this study is limited to a specific context, it is believed that it will provide valuable insights on this issue.

Considering the importance of teacher motivation in ELT, the current study aims at

- 1- determining the factors affecting EFL teachers' motivation positively.
- 2- determining the factors affecting EFL teachers' motivation negatively.

Significance of the Study

In order to improve teacher motivation and job satisfaction, it is vital to determine the sources for motivation and demotivation in the related context first. Then, approaches and suggestions for increasing motivation and work satisfaction can be offered (Pennington, 1995). This seems to be essential because if teacher motivation can be improved, the quality and standard of education would also improve respectively (Sarıçoban & Mengü, 2008).

Methodology

In order to determine the factors that affect the motivation of EFL teachers, this study employs a qualitative research design. As Cresswell (2014: 227) asserts, through qualitative studies, researchers 'do not restrict the views of participants', thus, collect data with self-designed protocols or a few open-ended questions designed by the researchers that help to organize the information provided by each participant.

Participating and Setting

Participants were determined through purposeful sampling as this sampling method allows the researcher to select participants who can provide rich information concerning the issue under study (Patton, 2002). This study was conducted with a sample of 117 EFL instructors at a School of Foreign Languages at a state university in Turkey to determine factors motivating EFL teachers. Also, maximal variation sampling, a purposeful sampling strategy, was employed to involve participants with different characteristics (Cresswell, 2014). In this case, participants were at various ages, had from 0 to 20 years of experience in the field, taught various language skills to students at various English language proficiency levels. They had different educational backgrounds, and some participants held an MA or PhD whereas some were novice teachers with only a bachelor's degree. It is worth pointing out that participation was on a voluntary basis.

The preparatory program where the study was conducted employed a skill-based program. The courses taught were reading, writing, speaking/listening and grammar. Teachers were teaching at least two different courses and had to prepare and grade quizzes and exams. Also, they were sometimes assigned extra duties which were not directly related to teaching EFL, such as translating or editing.

Students were required to take and pass a proficiency exam in order continue their education at their departments. Classes consisted of students from different departments. For some

departments preparatory school was compulsory whereas for some others, it was optional. Therefore, prerequisites to continue the education varied from department to department.

Instrument

In order to collect the data, a questionnaire consisting of 2 open-ended questions was developed by the researchers. Following Cresswell (2014: 227)'s suggestion that open-ended questions would not restrict participants' views, it was preferred to design an open-ended questionnaire. This type of instrument is recommended to collect more reliable and valid data since the respondents are not led in anyway.

The data collection instrument consisted of two parts. In the first part, participants were asked to write down at least 3 factors that affected their motivation positively. In the second part, participants were asked to write down at least 3 factors that affected their motivation negatively. It is known that while analyzing such open-ended replies, categorization of data could be hard because of short answers. This would consequently affect the validity of categories. Therefore, the respondents were also asked to explain each factor briefly as well.

Data Collection and Analysis

As the participation was voluntary base, only voluntary teachers were asked to complete the open-ended questionnaire. Considering workload of the participants, they were given 3 days to complete it.

When all the respondents handed in the questionnaires, the responses were categorized considering the factors affecting teacher motivation and satisfaction provided by the literature. Content analysis was used to determine themes from the data obtained. Both researchers, who were experienced EFL teachers with Ph.D. degrees, explored the data and coded them. First, each researcher analyzed and coded the data individually and separately. Next, these codes were reduced into themes, regarding the factors suggested by the literature, considering overlapping and redundant data. To establish intra-rater reliability, each researcher repeated the categorization process after 2 weeks. For inter-rater reliability, the researchers compared the analysis of 10% of the data and negotiated on any discrepancies.

Results and Discussion

As a result of the data-driven categorization, 10 major themes that the related literature also refers to were found. The findings also revealed that some factors were related to the instances that were specific to the context where the current study was conducted. The data is presented based on the amount of occurrences in a descending order.

The aspect frequently mentioned by the participants as a factor affecting their motivation was student induced factors. As Pennington (1995) and Hettiarachchi (2013) also report, the results of the current research revealed that teacher motivation and satisfaction were positively affected by their students (see Table 1). In total, student related factors occurred 219 times.

A. Table 1.

Student Induced Factors Affecting Teacher Motivation

Students	
Positive	Negative
Student feedback	Lack of Student motivation
Students' success / improvement	Negative student attitude
Students' participation	Unfavorable student feedback
Student motivation	Students' profile
Student attitude	Lack of students' participation
Students' profile	Low Students' success / improvement

As Table 1 shows, the factor that was frequently stated to be motivating was student feedback. Most teachers in this study found receiving feedback from students quite motivating. In addition, success and improvement of students along with students' participating in class and being motivated were regarded as motivating.

However, student motivation occurred (57 times) as a demotivating factor as well. Participants reported that their students' lack of enthusiasm and motivation to learn English seriously demotivated them. It can be said that the notion of teacher and student motivation are closely related and have a profound effect on each other. Another demotivating factor resulting from students was students' attitudes towards the teacher or towards each other. Negative or disrespectful attitudes of students seem to be a demotivating factor for teachers. Participants indicated that students' profile, their cultural, background and world knowledge affect their motivation both positively and negatively. Students with a rich cultural or world knowledge seem to motivate teachers, while students with a weak cultural or world knowledge seem to demotivate them. Therefore, it can be suggested that students should be encouraged and provided with opportunities to widen their horizons. To enrich students' cultural and world knowledge will be beneficial to both students and their teachers. Towards the end of the list, inadequate or lack of student participation in the lesson can demotivate teachers. The reasons for this recklessness in participating in lessons should be investigated and measures should be taken.

Table 2 reflects the second data driven category, *administrative factors* (153 occurrences) with its subthemes. The literature (Johnson, 2000; Kassabgy et. al., 2001; Müller et. al., 2009; Öztürk, 2015), too, suggests that factors generating from administration affect teacher motivation.

A. Table 2.

Administrative Factors Affecting Teacher Motivation

Administration	
Positive	Negative
Praise/Reward/Appreciation/Support	Unfair/inconsistent treatment
Fair/consistent treatment	Inadequate Praise/Reward/Appreciation/Support
	Inadequate Communication

Table 2 shows that EFL teachers participating in this study reported administrative factors to be demotivating. The frequently stated demotivating factor was related to fair and consistent treatment - stated 51 times. The participants stated that they thought the administration was not fair or consistent in treating teachers' efforts and achievements, granting permissions, assigning equal workload, and in their relationships with their staff. In terms of negative factors, fair treatment factor was the second frequently stated factor, though with 14 occurrences. This suggests that there are more participants demotivated with the administration's treatment than those motivated. Participants also stated that there was a lack of or insufficient amount of praise, reward, appreciation or support from the administration (44 occurrences). Yet again, there are other teachers that are content with the praise, reward, appreciation and support they receive (28 occurrences). Communication (23 occurrences) between staff and the administration related to issues such as the notification system or announcing the meeting agenda emerged as a demotivating factor. It was stated that teachers wanted to be informed about the agenda of meetings before the meetings were conducted. Ambiguity seems to create uneasiness and demotivation in teachers. These findings indicate that the administration plays an important role in teachers' motivation. Treating teachers equally and granting them the praise, support and appreciation they deserve will have an important impact on improving their motivation

As seen in Table 3, *system induced factors* that affect teacher motivation emerged as implementations, autonomy, and class hours.

B. Table 3.

System Induced Factors Affecting Teacher Motivation

System	
Positive	Negative
Implementations	Implementations
Autonomy	Lack of Autonomy
Class hours	Class hours

Regarding the system induced factors, they were mentioned 86 times in total and mostly as having a negative impact on the participants' motivation. The implementation of exams and meetings, changing regulations, implementing separated-skills teaching, coordination and the decision system seemed to be demotivating factors and occurred 34 times. Yet, it also occurred 17 times as positively motivating.

Implementation may also be related to teacher autonomy since teachers were not directly involved in the decision-making process on the issues related to the system. The lack of autonomy in using material of their choice or having to implement certain material required by the school were indicated as both demotivating (14 occurrences) and motivating (5 occurrences). This finding is in concordance with the literature (Dörnyei, 2001b; Praver et. al., 2008) where the lack of autonomy is reported to be a demotivating factor for teachers. Finally, class hours in total that students need to take or class hours assigned to particular courses were reported to be demotivating (11 occurrences) as well as motivating (5 occurrences). This issue was also decided

on by the school administration with a seemingly little say of the teacher, which again may suggest a little of or a lack of autonomy for teachers (see Table 3).

Another category found as a factor affecting teacher motivation in this study was the *workload* (see Table 4). Workload was mentioned 93 times as affecting teacher motivation.

C. Table 4.

Workload Induced Factors Affecting Teacher Motivation

Workload	
Positive	Negative
Teaching load	Teaching load Extra Duties

As seen in Table 4, under the workload category, the teaching load was mentioned as both a demotivating (54 occurrences) and as motivating (21 occurrences). In cases where teacher feel overwhelmed by the teaching hours they are assigned or teaching related requirements, their motivation is affected negatively. However, when the teaching load is perceived to be manageable, teacher motivation is affected positively. In addition, extra duties or in other words, the duties except teaching assigned to the participants were also reported as demotivating. It can be implied that a demanding workload has a negative effect on teacher motivation, thus assigning a manageable workload may help to motivate teachers and increase teacher efficiency.

The factors related to the teaching environment were also determined as affecting teacher motivation. As seen in Table 5, technical equipment and facilities, course materials, and the class size have an impact on teacher motivation.

Table 5.

Factors related to the Teaching Environment Affecting Teacher Motivation

Teaching Environment	
Positive	Negative
Technical Equipment/ Facilities	Inadequate Technical Equipment/ Facilities
Course material	Course material
Class Size	

Issues related to the teaching environment were reported to be motivating. The participants seemed to be satisfied and motivated by the technical equipment and facilities, which refer to a library, computer access, projectors, CD players, printers, school resources, etc. provided by their institution (47 occurrences). However, it was also found that some participants felt that the technical equipment was inadequate (15 occurrences). It can be argued that providing teachers with facilities that can aid them in their teaching motivates teachers. A lack or inadequacy of such materials seems to have a demotivating effect. The variety and quality of equipment can be explained in terms of the financial capability of the institution, which may vary according to the countries or even the regions within a country. Course materials used by teachers were

indicated to be both motivating (8 occurrences) and demotivating (15 occurrences), which implies that if teachers are content with the material they have to use, they are motivated. However, if they do not like or approve of the material they have to use, they tend to get demotivated. A final factor in this category affecting teacher motivation is class size. The number of students had a positive effect (11 occurrences) on participants. Similarly, the literature points out that class size plays an important role in teacher motivation and that reducing class size would enhance job satisfaction. Bishay (1996), for example, argues that crowded classes lead to demotivation in teachers.

The factors related to *relations*, among colleagues and between teachers and students are shown in Table 6.

A. Table 6.

Factors related to Relations Affecting Teacher Motivation

Relations	
Positive	Negative
Collegial relations	Collegial relations
Teacher-Student relations	Teacher-Student relations

Similar to the reports by Hettiarachchi (2013) and Oga-Baldwin & Praver (2007), relations among colleagues and with students were stated as factors affecting teacher motivation in the current study (see Table 6). The analysis revealed collegial relations affect the participant teachers both positively

(55 occurrences) and negatively (20 occurrences). This suggests that if positive collegial relations exist among teachers, their motivation is positively affected. Likewise, the relation between teacher and students (8 occurrences in each case) affects motivation. This finding suggests that when teachers can establish a good rapport with their students, their motivation will be affected positively.

In the current study, as shown in Table 7, *financial issues* were stated as both motivating (30 occurrences) and demotivating (32 occurrences).

B. Table 7.

Factors related to Financial Issues Affecting Teacher Motivation

Financial Issues	
Positive	Negative
Effort-payment relation, financial reward, on-time, increase in salary	Effort-payment relation, financial reward, late payment, increase in salary

As Table 7 shows, while some participants reported that they thought the pay they received did not meet the effort they spent for the job or that the payments were not made on time; others

seemed to be satisfied with financial issues. These findings echo with those of Öztürk (2015) who asserts that while participants in her study, Turkish EFL preparatory school teachers, were content with their salaries, some thought that they deserved a higher salary and that a higher salary would make them work harder.

As for another factor, it was found that the *workplace* such as the school building and teachers' offices affect teacher motivation (see Table 8).

A. Table 8.

Factors related to the Workplace Affecting Teacher Motivation

The Workplace	
Positive	Negative
Building, offices	Building, offices

Considering the workplace, a large modern building or the office and its equipment along with the location of the building seem to be equally motivating (27 occurrences) and demotivating (32 occurrences). As seen in Table 8, although participants were working in a large, modern, newly built building at the time the data was collected, some teachers seemed to be unhappy about it. The building being "too large" could result in classes and offices being distant from each other which would make it hard to reach classes on time, especially after breaks. Also, a new building can have utility problems that in turn may affect teachers.

The love for the job and teaching a preferred language skill were found as *professional factors* affecting teacher motivation (see Table 9).

A. Table 9.

Professional Factors Affecting Teacher Motivation

Professional Factors	
Positive	Negative
Love of Job	Teaching of preferred skill or skill with teaching experience
Teaching of preferred skill or skill with teaching experience	

Loving the job - teaching was stated as a motivating factor (16 occurrences) and this finding suggests that the intrinsic motivation to teach plays an important role in teacher motivation. Teaching of a preferred skill or skill with teaching experience was also mentioned as a factor affecting motivation (10 occurrences). When teachers teach a skill they prefer, their motivation increases. On the other hand, if teachers were assigned to teach a skill they preferred not to, they stated this had a negative effect in their motivation (see Table 9).

The replies also showed that the support teachers receive from their institution to advance their academic career or professional improvement; briefly, *institutional support* affects their motivation (see Table 10).

B. Table 10.

Factors related to Institutional Support and Professional Development Affecting Teacher Motivation

Institutional Support	
Positive	Negative
Conference, seminar, workshop, in-service training MA, Ph.D.	Restrictions in MA, Ph.D. Restrictions in conferences, seminars, workshops, in-service training

As Table 10 displays, the participants indicated the institutional support for attending conferences, seminars, workshop or in-service training (10 occurrences) as a positively motivating source. On the other hand, not being given the opportunity to receive an MA or PhD degree (7 occurrences), which depended on the permission of the school manager and the rector respectively, was demotivating.

Giving teachers the opportunity to improve themselves seems to have a positive effect on their motivation.

Context-specific issues were also stated as factors affecting teacher motivation as shown in Table 11. It is worth noting that context-specific factors are specific to the institution where this study was conducted.

A. Table 11.

Context-specific factors affecting teacher motivation

Positive	Negative
	Campus Teaching more than 2 skills Make-up lessons Students' proficiency level

The campus with its location and facilities (19 occurrences) was regarded as a demotivating factor as shown in Table 11. The campus where the preparatory building resided; was a little far from the city center and commuting, especially by public transportation, was problematic. The lack of social facilities, and the inadequacy of food courts, cafeterias, or lunch halls at the time the data were collected, had a negative impact on teacher's motivation.

The participants mentioned that teaching more than two skills as one of the demotivating factors (10 occurrences), too. When the data were collected, there used to be skill-based teaching where listening, speaking, reading, writing and grammar were taught as separate classes. These responses pointed out that it was quite challenging and demotivating to teach more than two skills.

The data revealed that the implementation of conducting make up classes was a source of demotivation. At the school where the data were obtained, the teachers were required to make up for each class they couldn't teach due to illness or other personal reasons.

Students' proficiency level in English was stated as a demotivating factor 4 times. Since the participants of this study were EFL teachers, they reported that the language proficiency level of their students, either being below or above their appointed level or non-homogenous groups, negatively affects their motivation.

As previously mentioned, teacher motivation is affected by intrinsic as well as extrinsic factors. It seems that EFL teachers in this study are affected primarily by intrinsic factors such as feedback from their students, autonomy, communication, and rewards. Intrinsic motivators are followed by extrinsic motivators and institutional support regarding professional development seems to affect teacher motivation the least.

To wrap up, it is worth pointing out that the findings obtained in the current study cannot be conclusive for all EFL teachers. Nevertheless, although this study is not generalizable, it gives an insight into the factors that lead to motivation or demotivation in Foreign Language teachers.

Conclusion and Implications

Considering the fact that motivated teachers will motivate and enhance the learning of their students, it can be suggested that taking measures to increase the motivation of teachers should be considered. As Praver & Oga-Baldwin (2008) indicate, motivated teachers will work harder and try new tasks and activities and thus, create more efficient learning environments for students. Pennnington (1995) also argues that work dissatisfaction can cause ineffectiveness, unproductivity and even psychological distress and physical illness in employees. If such dissatisfaction is continuous, it can even end in a loss of qualified people in the field of ESL.

Student induced factors were determined as the factor affecting teacher motivation frequently. Especially student motivation seems to have a direct effect on teacher motivation as it was stated that lack of or low student motivation affected the participants negatively. This finding suggests that student and teacher motivation are closely related and perhaps dependent on each other. The factors such as student feedback, attitude, success, participation, and profile also affect teacher motivation. Thus, institutions, together with the teachers, could work on how to increase student motivation, participation and success. This would in turn have a positive effect on teacher motivation as well.

The second frequently occurring factor was related to administration. A supportive, transparent, fair administration that appreciates rewards and supports its teachers will have a very positive effect on teacher motivation. Likewise, giving teachers the opportunity to grow and develop as

professionals or to advance their academic careers will not only benefit the teachers themselves but also their students and the institution they are working at.

Teacher autonomy was found as a further factor in teacher motivation. Providing teachers with opportunities to be more autonomous; giving teachers a say in deciding on the material to be used in class, preparing and implementing exams will have a positive effect on their motivation.

The workload, in the current case: the teaching load, has an impact on teacher motivation. Teaching too many class hours can be exhausting and thus, affect motivation negatively. In addition, duties assigned to teachers besides teaching can add to this exhaustion. Assigning class hours and extra duties that teachers can handle effectively and efficiently can have a positive effect on their motivation.

Teacher motivation seems to be affected by the teaching environment and the workplace as well. A manageable number of students in class, technical equipment and facilities for teachers to use while teaching, and a well-equipped and efficient building and offices all have positive effects on teacher motivation.

In addition to teaching environment and workplace, relationships teachers establish with their colleagues and their students are of great importance. Institutions may build a well-established and positive corporate culture that values and enables positive collegial relations. Also, emphasizing the importance of positive teacher-student relations and providing teachers with ideas on how to build a good rapport with their students will be for the benefit of both teachers and students.

Although payment was found not to affect the choice of becoming a teacher in Switzerland (Müller et. al., 2009), teachers can still be demotivated by the amount of their salary, or the idea that their salary does not meet their efforts. These findings echo with that of a study conducted with Mexican EFL teachers who indicated that they were demotivated with their salaries (Johnson, 2001) and that of a study with Turkish EFL teachers who indicated that they deserved a higher salary (Öztürk, 2015). It can be argued that financial issues can differ in terms of the country teachers are working in and are thus context specific.

As a conclusion, teachers who love their job are motivated. This intrinsic motivation seems to be an important drive. However, factors that demotivate teachers may have a negative effect on this feeling and should therefore be eliminated as much as possible. Also, while teaching a skill they like or they are experienced in motivates teachers, the opposite case demotivates them. Therefore, teachers should be given the opportunity to teach what they feel confident in, which in turn would raise their self-esteem and their motivation.

Finally, the current study was conducted with participants from a single institution. Conducting studies with EFL teachers working in various settings would extend our understanding of teacher motivation. Since “qualified and motivated employees are considered to be a key factor for organizational success” (Wright and McMahan, 1992 in Müller, Aliata, Benninghoff, 2009, p. 579) further studies on the motivation of language teachers are recommended. Furthermore, factors affecting motivation may be studied considering the age, gender, or teaching experience of teachers.

References

- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-154.
- Cresswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (Pearson New International Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Dinham, S & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396. doi.10.1108/09578230010373633
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hettiarachchi, S. (2013). English language teacher motivation in Sri Lankan public schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 1-11. doi: 10.4304/jltr.4.1.1-11
- Johnson, C. R. (2000). Factors influencing motivation and de-motivation in Mexican EFL teachers. Retrieved from the ERIC database. (ED459605)
- Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.213-237). Honolulu: University of Hawaii Press. Retrieved from <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Values,%20rewards,%20and%20job%20satisfaction.pdf>
- Montalvo, G. P., Mansfield, E. A., & Miller, R. B. (2007). Liking or disliking the teacher: Student motivation, engagement and achievement. *Evaluation & Research in Education*, 20(3), 144-158. doi: 10.2167/eri406.0
- Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (5), 574-599. doi: 10.1177/1741143209339651
- Oga-Baldwin, W. & Praver, M. (2007). The motivated language teacher: Work satisfaction in a Japanese context. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. Retrieved from <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2007/E049.pdf>
- Öztürk, E. (2015). A Qualitative study on the motivation of Turkish EFL teachers working at state universities. *Journal of Theory and Practice in Education*
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. USA: Sage Publications
- Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation and commitment in English as a second language. Retrieved from the ERIC database. (ED404850)
- Praver, M. & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14, 1-8. Retrieved from http://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V14_Max_William.pdf
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-64. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2000b). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

Sarıçoban, A. & G. Mengü (2008). Motivational characteristics of foreign language teachers. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 9, 65-74. Retrieved

from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cankujas/article/view/5000004467/5000004977>

Williams, M. & R. L. Burden (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Authors

Dr. Hülya İPEK is currently teaching at the Department of English Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University, Turkey. Dr.İpek received her M.A. and Ph.D degrees in English Language Teaching from Anadolu University. Her research interests include affective factors in language learning and teaching, teaching and testing foreign languages.

Contact

hipek@anadolu.edu.tr

Dr. G. Müge KANATLAR is currently teaching at the Department of English Language Teaching, Education Faculty at Anadolu University, Turkey. Dr. Kanatlar received her M.A. in English Language Teaching from the Bilkent MA TEFL Program, and her PhD from degree in English Language Teaching from Anadolu University. Her research interests are language teaching methodology, testing and psychology.

gmkanatlar@anadolu.edu.tr

Design Briefs for Industrial Design Studio Courses: Determination of Expectations and Requirements*

Tasarım Tanım Belgesinin Tasarım Stüdyosunda Kullanımı Üzerine Bir Araştırma: Beklenti ve Gereksinimlerin Belirlenmesi

Duysal Demirbaş**
Şebnem Timur Ögüt***

To cite this article/Atıf için:

Demirbaş, D., & Timur Ögüt, Ş. (2018). Design briefs for industrial design studio courses: Determination of expectations and requirements, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 42-58. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s3m

Abstract. This study aims to determine the basic elements relating to a tool to be used in Design Studio courses; one of which intertwined with daily life technologies through the usage of patterns and habits of a Design Brief. In order to address the main purpose of the study in a holistic approach, a mixed method research was used combining qualitative and quantitative methods. Data were collected through face-to-face interviews and online survey forms from Design Studio course instructors working in industrial design departments in Turkey. The study presents there is a need to reconstruct some components of the Design Brief in such a way to accompany the dynamic structure of the project process, there are problems related to the current medium, and the attitudes of the new generation students must be taken into consideration when designing a new medium for the Design Brief as a new learning tool.

Keywords: Design studio, Design brief, Industrial design education, Design students

Öz. Bu çalışma günlük yaşam teknolojileri ile iç içe geçmiş olan Tasarım Stüdyosu derslerinde kullanılacak bir araçla ilgili temel unsurları, Tasarım Tanım Belgesi kullanım pratikleri ve alışkanlıkları ile ilişkili olarak belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ana amacını bütüncül bir yaklaşımla ele alabilmek için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler, Türkiye’de Endüstri Ürünleri Tasarımı bölümlerinde çalışan Tasarım Stüdyosu ders yürütücüleriyle yüz yüze görüşmeler ve çevrimiçi anket formlarıyla elde edilmiştir. Çalışma, Tasarım Tanım Belgesinin bazı bileşenlerinin tasarım sürecinin dinamik yapısına eşlik edecek şekilde yeniden yapılandırılması ve bulunduğu mevcut ortamlarla ilgili sorunlar yaşandığını belirlenmiştir. Tasarım Tanım Belgesinin yeni bir öğrenme aracı olarak ele alınmasında kullanılacak yeni bir ortama yönelik yeni nesil öğrencilerin görüşlerinin alınması gerektiğini önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Stüdyosu, Tasarım Tanım Belgesi, Endüstriyel tasarım eğitimi, Yeni nesil öğrenenler

Article Info

Received: February 21, 2018

Revised: June 5, 2018

Accepted: June 11, 2018

* This article is derived from the doctoral dissertation prepared by Duysal Demirbas under the advisory of Prof.Dr. Şebnem Timur Ögüt at Istanbul Technical University, Graduate School of Science, Engineering and Technology, Industrial Product Design Program.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Res. Assist. Duysal Demirbaş, Anadolu University, Faculty of Architecture and Design, Department of Industrial Design, Eskişehir, Turkey e-mail: dtutuncu@anadolu.edu.tr, ORCID; <https://orcid.org/0000-0003-1130-146>

*** İstanbul Technical University, e-mail: timurseb@itu.edu.tr, ORCID; <https://orcid.org/0000-0003-2919-7364>

Introduction

Industrial Design education is carried out with a project-based learning model. In this educational model, learning how to design and design practice itself are interwoven. The emphasis of the project-based learner on the process (Erdem, 2002) is reflected by the studies on the instruction of product design courses in Industrial Design education. In a studio education, the relationship between students and academicians is often referred to as a master-apprentice relationship in accordance with the model in which learning is inextricably linked to practice (Ciravoğlu, 2014; Van Dooren et al, 2014). In this network of relationships, experiences which are inherited from generation to generation have influenced not only during the course but also in the design of existing tools used in the studio.

Today, depending on the developments in the field of education, the design of tools and environments to be used in the design studio are becoming increasingly important. Considering the recent studies in Industrial Design education, a great potential is perceived in the use of technology related to the environment and tools to be used in process of learning how to design (Bender & Vredevoogd, 2006; Chen & You, 2010; Pektaş, 2015). Therefore it is important to introduce and comprehensively transfer the experiences of academicians who run studio courses on the use of existing tools in order to form the criteria of an updated learning tool to be more consistent with contemporary needs. This study aims to determine the basic elements of a Design Brief taking into account the need and expectations of academicians. The findings of the study are important not only for determining criteria for a learning tool but also for revealing existing relationships between learners and academics as well as monitoring the effects of technology on changes in learning environments and tools.

Theoretical Background

Industrial Design Education

Recent studies in the field of Industrial Design have displayed a tendency towards inclusion with the issues and problems discussed by other disciplines. The most recent definition (ICSID, 2015) published by the World Design Organization has expanded its scope, taking into account developments in this context:

"Industrial Design is a strategic problem-solving process that drives innovation, builds business success and leads to a better quality of life through innovative products, systems, services and experiences." With this definition in mind, design is positioned as a process-oriented discipline, and a more holistic view has been adopted when developing design solutions.

These changes within the profession also affect undergraduate education. As the definition of profession becomes more complex, it becomes compulsory for Industrial Design education to use new methods and tools to experience occupational practices. Considering the undergraduate education programs in Industrial Design with regard to course hours and credit, Design Studio courses are the main educational environment in design learning and teaching processes (Dutton, 1987). Design Studio courses represent a studio-based training system in which subjects are handled in a process-oriented approach (Crowther, 2013). The reason for the emphasis made on the place is that the course also includes the physical description of the learning environment at the same time. In recent times, the design studio course has expanded these existing boundaries utilizing new technologies, such as online access, towards an experience somewhat removed from the immediate environment (Afacan, 2014; Bender and Vredevoogd, 2006).

The Design Studio can be defined as a process which academicians and students are constantly interacting with, evaluating and developing the solution proposals for, in order to solve a design problem that ends up with evaluation of the design proposals by a jury of academicians and/or experts (Bender and Vredevoogd, 2006; Sachs, 1999). In the Design Studio, learning how to design and the actual practice are intertwined (Schön, 1987). Learning that takes place while solving a realistic problem specific to a project is also defined as Project-based Learning (Demirhan and Demirel, 2003; Erdem, 2002; Vatanesever Bayraktar, 2015). During the course of a project, the academicians who give instruction on the course are required to inform the students about project-related expectations and how the process will work, and students should be informed about project-related criteria, delivery conditions and time planning (Schön, 1987). The Design Brief is a fundamental tool used to address this need in design education.

Design Brief

Design studio courses in Industrial Design education are handled within a learning-centered approach with a project-based learning model that will form the basis of design education. "For the experienced designers, this process is not divided into separate steps and actions, but the process can be dealt with as an undivided whole consisting of unconscious steps" (Van Dooren et al., 2014). Although the academicians who teach the course have various academic backgrounds they have a predictive power about what they will need in this process depending on their past personal experiences. However, for the learners, the Design Studio should be constructed and instructed within the framework of the learning output of the course and the program (Worman, 2011).

The "Design Brief", which includes sections such as project prospects, purpose and scope, process expectations, evaluation criteria and working schedule, is one of the key components of this process (Jones & Askland, 2012; Ryd, 2004). With this document, the academicians tell the students how the expectations and process will be handled and the students can act accordingly by being informed about the criteria and time planning for the project. The Design Job Description, Project Folder, Project Brief, Project Description Document, Marketing Brief, Business Ticket, Innovation Brief and Creative Brief terms are also used among different sources and people instead of the term Design Brief (Kapkın, 2010). This document is sometimes referred to as "föy", originally from the French (feuille), meaning a document containing brief information. This tool will be considered as the "Design Brief" within the framework of this study.

In studio education, the Design Brief is very important in terms of being the first step of the project process. Not only does it start the process which the students and project coordinator will work on together, but it also includes the steps with which the process will be carried out (See Fig. 1). As expressed by Philips, despite its various names, the brief is essentially a description of the scope of the project; it is a document that identifies the calendar of the project, the quality of the resulting product, and helps to control the project and decision process (Phillips, 2004).

<p>ANADOLU ÜNİVERSİTESİ Endüstriyel Tasarım Bölümü 2015-16 Bahar Dönemi ENT 338 Ürün Tasarımı IV</p> <p>Yrd. Doç. Füsün Curaoğlu Öğr. Gör. İsmail Hakkı Duz Öğr. Gör. Ahmet Yaşınkaya Arş. Gör. Duyşal Tütüncü Arş. Gör. Gizem Hediye Eren</p> <p>KURUTMALI ÇAMAŞIR MAKİNESİ TASARIMI</p> <p>Projenin Amacı: Günlük olarak kullandığımız kıyafetler ve iş çamaşırları gibi kişisel tekstil ürünleri bunlarla beraber nevresim, perde ve kilim gibi ev tekstil ürünlerini kullanımları içerisinde ortamdaki hijyen koşullarını tehdit edecek kadar kirleenebilirler. Bu ürünlerin kullanım sıklıklarına bağlı olarak temizliklerinin yapılması gerekmektedir.</p> <p>Tekstil malzemelerin temizliğinde en yaygın kullanım su ile yapılan temizlik olmakla birlikte günümüzde lisansı mevcut farklı teknolojiler ve materyaller de kullanılmaktadır. Su ile yapılan temizlik sonrası ürünlerin yeniden kullanılması için tekstil malzeme üzerinde kalan suyun uzaklaştırılmasının da tasarlanacak ürün tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir.</p> <p>Problem Tanımı: Bu proje kapsamında sizlerden tekstil ürünlerinin temizliği için kurutmalı bir çamaşır makinesi tasarımı beklenmektedir.</p> <p>İsı, miktar, ağırlık, temizleyici kimyasallar veya doğal ürünlerin kullanımı, çamaşır miktarı, tekstil malzeme türüne uygun temizliğin yapılması temizliğin süresi gibi ürünün kullanım senaryosunda yer alabilecek tüm öğeler günümüz tekstil temizliği alışkanlıkları ile birlikte ele alınması gerekmektedir.</p> <p>Sürdürülebilir tasarım kriterlerinin yanı sıra enerji verimliliği, yeni malzeme ve üretim yöntemleri önerileri bu projede önceliklidir.</p> <p>Değerlendirme kriterleri</p> <ul style="list-style-type: none"> *İlk araştırma bulguları *Tanımlanan problemin sözlü ve görsel ifadesi *Ürünün kullanım senaryosunun ifadesi (İlk araştırma bulguları, Tanımlanan problemin sözlü ve görsel ifadesi) *Teknik detayların çözümü (Arayüz tasarımı, Ürün-işlev-malzeme ilişkisi, Ürün-kullanıcı-mekan / hacim) ilişkisi, Ürünün form ve biçim çalışmaları, Üretim yöntemlerinin belirlenmesi) *Sürecin eskiz, mock-uplarla sürdürülmesi, Süreç videoları <p style="text-align: right;"><i>Arka sayfaya geçiniz</i></p>	<p>Teslim Edilecek Materyaller: Süreç paftası: Yazılı ve/veya görsel anlatım sunumu A0 Eskiz Dosyası: Projenin gelişim sürecini belgeleyen eskizler (tarih ve imzalı) 2B Materyaller: Ürün genel görünüm-konsept, ürün-kullanıcı, ürün-mekan ilişkileri görsel sunum paftaları, Ortografik çizimler, detaylar, kesitler, perspektifler ve serbest el çizimleri, malzeme listesi ve üretim yöntemleri, teknik sunum paftaları. (Paftalar A0 boyutunda olacaktır.) 3B Materyaller: Projelendirilen ürün ile ilgili üç boyutlu 1/3 maketi, Arayüz ve panellerin maketi 1/1 olacaktır.</p> <p>Proje süresi: 6 hafta</p> <p>Teslim tarihi, teslim formatı ve proje sunumu tarihi: Teslim tarihi ile ilgili duyuruları takip ediniz. ANASİS'ten size mesaj gönderilecektir. (Akademik takvimin final haftasında yapılacaktır 23-27 Mayıs haftasında)</p> <p>Paftalarınızın dijitallerini anadoluent338@gmail.com adresine en geç proje sunumu tarihinden bir gün önce saat 17.00'e kadar pafta isimleri ENT338_Bahar_2016_öğrenci_ad_soyad_final.pdf veya ENT338_Bahar_2016_öğrenci_ad_soyad_final.jpeg isim ve formatında göndermeniz gerekmektedir. Yine aynı adrese maketlerinizin görsellerini ENT338_Bahar_2016_öğrenci_ad_soyad_final_maket_foto1.jpeg isim ve formatında göndermeniz gerekmektedir.</p> <p>Teslim ile ilgili dikkat edilecek hususlar: Paftaların dijitalleri ve çıktıları ve maket fotoğrafları jüri tarihinden bir gün önce saat 17.00'a kadar <u>imza karşılığında</u> Arş. Gör. Gizem Eren veya Arş. Gör. Duyşal Tütüncü'ye teslim edilecektir.</p> <p>*BÜTÜN MATERYALLER AYNI GÜN İÇERİSİNDE TESLİM EDİLECEKTİR VE TESLİM TARİHİ VE SAATİNDE HİÇBİR KOŞULDA DEĞİŞİKLİK YAPILMAYACAKTIR: Jüri günü ve saati size ilerleyen günlerde duyurulacaktır. Herkesin belirtilen tarih ve saatte burada jüri alanında olması gerekmektedir. Dijital teslimler e-mail gönderildikten sonra sınav imza listesine imza atılacaktır. Dijital teslim değerlendirme için önkoşuldur.</p> <p style="text-align: right;"><i>Arka sayfaya geçiniz</i></p>
---	--

Figure 1. Sample Design Brief (Personal Archive).

The Design Brief in an educational context has two intended users: an academician who prepares the document and the student who takes this brief. The strategic differences between teaching and learning processes also change and differentiate the way these two stakeholders use the Design Brief. The transformation of everyday life technologies for the purposes of educational environments also necessitates the transformation of the tools and methods used in these environments. As the Design Studio offers an individual process within the framework of a single/common project theme for each learner, it becomes more important to benefit from potentials of technology use in education for more personalization amidst greater collaboration (Gan, Menkhoff, & Smith, 2015).

Method

This study aims to determine the priority criteria of a new generation Design Brief from the perspective of academicians. In order to address the main purpose of the study, a mixed research method incorporating both qualitative and quantitative elements was used. Since the literature on how and for what purposes Design Brief is used within the learning environments is insufficient, exploratory research design has been preferred as it lets researchers collect data in the initial phase of the study and develop data collection tools to analyze and interpret findings with a holistic approach (Creswell, 2016; Miles & Huberman, 2016). Consequently, it was started by interviewing Design Studio instructors and the themes obtained from the interviews set out the titles of the questionnaire used in the quantitative part of the research.

In this context, the research aimed to find answers to the following questions:

1. What are the practices of use for academicians' Design Briefs?
2. What are Academicians' expectations in using Design Briefs?

Qualitative Research

Participant group

In the qualitative part of the study, participants were chosen through the use of convenience sampling which gives the researchers speed and practicality (Yıldırım & Şimşek, 2016). The participants of the research consist of Istanbul Technical University and Anadolu University which the researcher works. Each of these departments has min. 15 years of a design studio tradition and experience. Design Studio is not only a course, but also a design teaching/learning methodology. Therefore, the design studio that is addressed in this study is carried out in almost every part of the world with similar methods and understanding (Lawson & Dorst, 2009). The convenience sampling used in this study was chosen for being a practical purposive sampling method to contribute to the inability to understand research questions in the best way (Creswell, 2016): Interviews were conducted with 6 Design Studio instructors from Anadolu University, and 3 instructors from Istanbul Technical University, making a total of 9 academicians.

Table 1.

Properties of Participants

Participants	University	Experience in Design Studio	Academic Title
P1	ITU	25 years	Professor
P2	ITU	13 years	Assistant Professor
P3	ITU	20 years	Lecturer Dr.
P4	Anadolu University	8 years	Research Assistant
P5	Anadolu University	22 years	Assistant Professor
P6	Anadolu University	14 years	Lecturer
P7	Anadolu University	14 years	Lecturer Dr.
P8	Anadolu University	11 years	Assistant Professor
P9	Anadolu University	6 years	Research Assistant

Data collection

Semi-structured face-to-face interviews were conducted with academicians who are one of the stakeholders conducting Design Studio courses to create an insight into the habits involved in using the Design Brief. A pilot of interview questions were conducted and forms were re-arranged due to the framework of the opinions and suggestions.

It is important to test the questions prepared with the interview with a group of individuals and to make the necessary expression changes according to this essay and to write new questions if necessary (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Data analysis

The interviews were recorded with a voice recorder and then transcribed by the researcher using the Microsoft Word program. Content analysis was conducted to analyze the data obtained from the interviews. Interview records were coded using the NVIVO 11 Qualitative Data Analysis Program taking into account the common and similar opinions, and similar codes were put together into themes. Codes and themes created during the analysis stage were presented in the form of models and graphs. In analysing the data, the names of the academicians were kept confidential, and code names were given to the interviewees randomly numbered without any special system. Therefore, in the presentation of the findings, no private information was used for the academicians making it impossible to identify anyone as suggested by Yıldırım and Şimşek (2016).

Quantitative Research

Sampling of research

In the quantitative part of the study, population of the study consists of Design Studio course instructors in Turkey which provides Industrial Design education. In Turkey there are total 28 industrial design departments. Due to limitations of the universe total population sampling is used. According to academic staff information reached by web pages of departments there are approximately 250 full-time academicians including research assistants in 2016-2017 academic year. Not all of the academicians in the staff take part in Design Studio courses so returns on the questionnaires were estimated to be between a sample consisting of 100-150 academics. Participants (44 in total) who responded to the survey were included in the study.

Data collection

Online questionnaire forms were used as the data collection tool in the research. The questionnaire is a self-reporting based data collection tool that each participant fills up as part of the research. It is used to get information about participants' thoughts, feelings, attitudes, values, perceptions, personality and behavioral intentions (Larry & Christensen, 2014). In the quantitative part of the study, questions were restated within the framework of the themes and subheadings obtained from the interviews. The online questionnaire form prepared for the academicians was shared with 3 lecturers from Anadolu University and reorganized in the light of the feedback that was received from them. There were 27 questions in the online questionnaire form consisting of 4 questions about demographic characteristics of participants, 9 questions about Design Brief and 14 questions about Design studio practices. The questionnaire was then shared using the researcher's own e-mail and personal social media account with the heads of the 28 Departments of Industrial Design which provide training in Turkey.

Data analysis

The numerical and percentage distributions of the obtained data were analyzed and presented by SPSS 24.0 statistical program. Analysis of the open-ended questions in the questionnaire was done using NVIVO 11 Qualitative Data Analysis Program.

Findings

Findings obtained from the use of qualitative and quantitative research methods are presented below.

Findings from the qualitative research

It was seen that academicians expressed their current usage habits in 2 different ways. The first theme being the practices related to sharing the document with the students to deliver the subject of the project, and the second theme being the application practices of the Design Brief in the process. The usage theme was of particular importance when understanding how and through which environments the Design Brief is involved in the design process and the roles it plays throughout whole project process. The codes and subcodes related to the coding obtained from the views of academicians on this subject are presented in Table 1.

Table 1.

Usage Habits and Practices of Academicians in Connection with the Design Brief

Theme	Codes	Subcodes
Sharing Design Brief with students	Oral sharing	
	Inscriptive Sharing	
	Digital Sharing	Sharing via Mail Sharing via social media
	Design Brief oral presentation session	
Practices of academicians' use of Design Brief	Functions of Design Brief	Not to stay out of scope As a learning management tool
	Possession of the Design Brief	
	Years of professional experience	

All of the academicians, except one, stated that they shared all of the briefs they prepared in a printed version with the students in the class. Two academics explained that the printing of the document conferred an official status onto the brief and that it became a useful educational tool in itself. One academician stated that he/she preferred only digital media, eschewing print.

But, in fact, the right or the legal thing to do is to deliver this brief in printed form or to give a copy of this brief to students and make them photocopy it themselves.

The printed part is important, as I said before, it becomes a part of the examination papers, it is something like a question paper so it is important.

In parallel with the production of the Design Brief in print, the same document was also shared digitally via social media and e-mail, as stated by four academicians in interview. One academician stated that sharing the subject of the project by verbal announcement, without a printed or digital medium, was an outdated method used in the past.

In the interviews it was found that documents used in previous years were used in the preparation of the Design Brief by academicians who kept these document formats as a type of residual template based on their own personal experiences as project executives (Table 1). The formal similarities in the layouts of the components in the Design Brief are thought to have originated from this situation. While one academic believes he/she has benefited from his/her personal experience as a reference in the preparation of the document:

I do not use it (in referring to learning outputs), but if I feel the need to use it, I can reach it. There is a system that has been used for years and has become tradition.

Another academician pointed to its role as a corporate archive or source;

We repeat the format that has been used by the current department... The format we have been using for years is already in our records digitally.

Another academician commented on the presumptions relating to content and the components that ought to be included in the document;

Well, we think that we have already internalized it. However, maybe it is not so internalized. It should be checked again.

The second step in sharing the Design Brief with the students is the oral presentation sessions on the project topic or problem description. The academicians explained the content and the process of this session in similar ways;

In the first class we read and go over the brief... Whoever the instructor is he/she reads it or tries to read it. We read it because they don't read it. What do we want? What is the subject of the project? What's the scope? We're explaining it to some extent.

One academician said that the function of this session was to establish a consensus on the content and expectations of the stakeholders;

Then we gave the students about 10-15 minutes to read it. At the end of the 15 minutes we talked about the brief. Are there any parts you cannot understand? Do you have any points that you object to? We talked about assessment criteria.

The other academics explained this session as a stage where the topic of the project was discussed from different angles;

I read the brief to students. I say, let's read it directly ... For example, 'Does it match up to something in life? Is there a need for something like this or not?' I am trying to expand the world of the students so that it can be economically, socio-politically linked to the project. This is the first thing I do as soon as I get into the first class that day.

This explanation session can be viewed as a session aimed at clarifying the stages with which the process will progress and examining the expectations of both users and parties by taking advantage of the possibilities of verbal communication about a written document. Although almost all of the academics shared the Design Brief in print, it appears that they repeated some points about the project's topic or made extra explanations and carried out discussions on the understanding of the boundaries of the project. The interviews made it clear that things which the project executors want to share about the subject of the project and the process are not limited to the Design Brief.

It seems that the most obvious element of the usage of the Design Brief is the academicians' habit of keeping this tool with them. All the academics who stated that they carry the Design Brief with them had it in print format in their file;

I have a brief in my file and scrap paper that I can draw on or make notes on about the course. I mean I always have a brief with me. I carry it as a file while going to class. In this project file, there are documents and notes taken for students etc.

An important part of the usage experiences of the academicians with the existing Design Brief is about students themselves, the second users of this document. The difficulties faced by academicians in expressing current problems often arise from the views about students and their usage habits.

Eight of the nine academicians who were interviewed indicated that the students did not have the design brief with them and that they did not read it carefully. One of the academicians explained that the students did not give importance to the Design Brief by giving the following example;

I asked, 'Does anyone have a brief with him/her?' I'm doing it on purpose, but they did not have the brief with them. It was surprising. I mean there were students who showed it on their mobile phone but they were generally unresponsive.

Another scholar also expressed his/her opinion on the usage of documents by students;

I sometimes ask students if they have the paper with them or not and the vast majority of them don't carry it with them and they do not follow it.

Another scholar noted that he/she observes that there is a change in the way the document is displayed;

But, for example, I always feel uncomfortable with the way that the student does not make as much effort as I have made. They don't carry it with them and they display it on screen as it has become more digital.

Similarly, one of the academicians draws attention to the difference between academics and students in using the Brief;

A few weeks after the project begins, I know the brief by heart whether I carry it with me or not. They all have IPADs and they show the brief on it ... I mean, they do not carry anything with them anymore. Junior students have small notebooks with them but generally, they have IPADs or their computers with them. They draw there, write it there, and the habit of using paper and pen has reduced.

One complain revealed during the interviews was about whether students read the printed Design Brief design briefs or not. Yet, printed briefs were found weak. One of the academicians questioned this situation, in which the expectations were not being met;

The final jury was last week. One of the most asked questions is whether the student read what they were supposed to in the brief. Did you see this explanation in the brief? Didn't you? etc.

Another scholar shares an example to show how students make up a fictitious expectation about the project without reading the brief;

We said that we did not want prototypes. The brief was taken out and checked. We did not want prototypes, but there was such a perception as if we had asked for prototypes, which means that they did not read it.

It is seen that academics are of the strong opinion that students do not care about this document or give it the necessary attention. Although the views of academicians about students' usage habits are generally negative, a student-centered approach has been also observed in the preparation process of the document. One of the elements academicians paid most attention to during the preparatory process of the design description document was expressed as to trigger creativity of the students and sustain their motivation. One of the academics expressed his/her proposal for the use of different media and tools in the delivery of the project subject as follows;

Brief may be given to the student as a film. It may be the responsibility of the student to solve the puzzle, but the creative brief is a lot of fun. For example, I could just give a speech as a brief.

Another scholar similarly expressed preference for a student-centered approach in the design of the Design Brief;

It should take the attention of the students, also shouldn't fall into repetition... it should be something that encourages creativity. Something that can bring out interesting ideas.

The results of the interviews show that academicians use the Design Brief as a learning management tool to remind the students of the phases of the design process in the working schedule and their position in the process and to remind students of the expectations of the course. Another form of use of it is to keep the student within the boundaries of the subjects related to the management of the process. One of the academicians stated the importance of the function of the design description document associated with the study schedule;

At the studio, every week, I try to look at the timetable in order to be informed about what we expect from the students and in which phase we should be. So, in fact, it becomes a plan for us also.

Another scholar explained the role of the Design Brief as a communication tool to understand and meet the expectations correctly, with the following;

We state that in the final you will submit the things that are expected in the brief, and sometimes we copy that part of the document and remind them via e-mail if they do not look at it. We remind them orally again at the studio by looking at the brief.

At this point, even if the Design Brief is shared in print or digital form, it is seen that some parts of the Brief are shared again among the students in different mediums at different points of the process. It appears from the statements of academicians about the use of the Design Brief that they mostly use it to clarify the subjects and as reminders to the class.

Findings obtained from the quantitative research

Under the light of the findings of the interviews, a questionnaire was formulated on two main themes. The first of these was to make an observation (sharing, reaching it in the process and displaying) on the environment in which the Design Brief was placed/used in the current practices, and the second was to understand the factors that featured in the use of the Design Brief for usage practices. In order to question the medium used during the first meeting with the students in the current usage practice of the Design Brief, the academicians were asked how they shared the project definition with the students. A multiple-choice question type was used in the questionnaire (See Table 2)

Table 2.

Media and Tools Used by Academicians to Share the Subject of Projects with Students

Sharing Project Theme	Frequency	Percent
I share the theme verbally	20	45.5
I share the theme as written/print document	40	90.9
I write the theme on the board in the studio	5	11.4
I send the theme in an e-mail	16	36.4

It seems that one of the first preferences of academicians is to share this document in print (Table 2). When we look at the preferred mediums for sharing the Design Brief, it can be seen that sharing it verbally or by email is usually combined with sharing it in print. It seems that in accordance from the findings of the interviews, more than one medium is used at the same time for the sharing of the Design Brief. A total of only 10 academicians indicated the single preference of sharing this document in print.

Following from this, the habit among academicians of keeping the Design Brief with them in printed form was measured by the Likert-type question. Parallel to the findings of the interviews, the rate of carrying the Design Description Document in printed medium was very high ($M = 3.80$, $SD = 1.25$). An extra inquiry was made to determine the media used to view and access the document after the sharing of the Design Brief. For this question, the single choice question type was used.

Table 3.

Media and Tools Used by Academicians in Accessing and Displaying the Design Brief

How to Access Design Brief	Frequency	Percent
I look at the hard copy I carry with me	17	38.6
I look at the digital copy in my mail	10	22.7
I look at a photo of the brief on my mobile phone	5	11.4
I look at the copy in the social media account of the course	3	6.8
I request it from a colleague	3	6.8
I look at the copy that is installed on the student information system	2	4.5
I look at the copy hanging in the studio	2	4.5
I look at the digital copy stored on my computer	1	2.3
I look at the copy in Dropbox	1	2.3
Total	44	100.0

17 of the 44 academicians who responded to the questionnaire said that they first accessed the document as hard copies (Table 3). The second preference was to reach the document via their emails, while the third most popular option was to view a picture of it on their mobile phones. While the printed copy is seen as a distinct habit, the other two preferences reveal that the Design Brief is often displayed via digital media. Both options show that the presence of a copy of the brief in a medium which can be accessed at any time is an important factor for those questioned. In short, although the rate of academicians carrying the Design Brief with them in print form was very high, it was also found that digital media were used as much as printed to access the document.

Within the framework of the findings from the qualitative part of the study, it can be understood that the sharing of the project topic and the process of the academicians are not limited to the contents of the Design Brief. Accordingly, academicians were questioned about the mediums used to inform students and share the expectations or demands of the project in the process. For this question, the single choice question type was used.

Table 4.

Medium and Tools Used for Communication in the Studio

Mediums for sharing predetermined expectations/requests	Frequency	Percent
Through a social media account for the course	12	27.3
Through the mail group of the course	6	13.6
Through the student information system	2	4.5
Verbally	12	27.3
In writing	6	13.6
Total	44	100.0

It was found that academicians mainly prefer social media accounts and verbal communication to share the brief (See Table 4). This result is consistent with the findings in the verbal explanation of the brief theme. Sharing the document through a social media account is in line with the findings in the

qualitative part of the research under the theme of sharing the Design Brief in digital medium (expressed in the context of the practice of sharing the brief with students).

Two basic questions were prepared to demonstrate the effectiveness of the Design Brief in the process and its use rate. The first one aimed to understand the importance of the document in the process, and the second one was to determine the usage frequency of the document. The responses showed that the academicians consider the Design Brief very important ($M = 4.48$, $SD = 0.73$); and that they use this document frequently ($M = 3.55$, $SD = 1.022$). Only one of the academics stated that he/she never used such a tool. According to these findings, we can say that the Design Brief is considered to be a very important tool in the process.

To address the academics' views on the Design Brief in a broader perspective, they were required to give three keywords to express what this tool means to them. Responses were transcribed directly, and then synonymous words were combined under a single heading (e.g. technique-method, working-calendar-work program, etc.). The ranking of the words used by the academicians according to their frequency of use is given in Figure 2. According to this analysis, the view that the Design Brief expresses a process has become predominant. When describing the document's function of evaluating the scope of the project, it appears that this function is a key component in describing the Design Brief. The definition of the Brief as a guide/roadmap is considered important for expressing the role of this tool in the process. The fact that academicians see the Design Brief as a study schedule/program indicates that this document is considered an effective tool in process management.

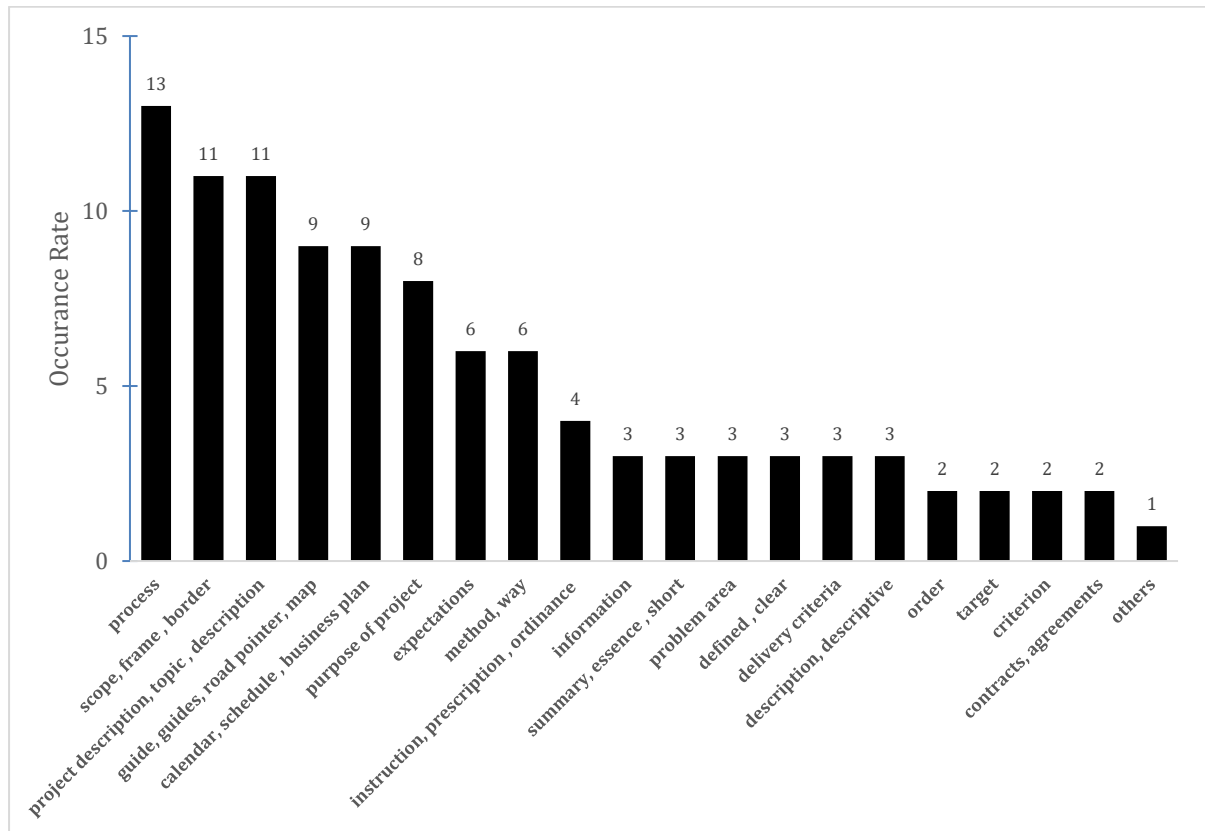


Figure 2. Frequency of words used by academicians to define the Design Brief.

This finding seems to be consistent with the theme of the use of the Design Brief as a learning management tool stated by academics during the interviews. This document creates a context of compromise for two user parties (students and academics), including the steps to follow and the expectations of those steps. The Design Brief appears to be actively used to provide a consensus throughout the process.

Further to the determination of habits involved in the use of the Brief as a whole, an attempt was made to understand the frequency of use of the components constituting the Brief. The components of the brief were determined by the results of the content analysis study conducted by Engin Kapkın for the design briefs (Kapkın, 2010). In this context, academics were asked which elements of the brief were most frequently recalled. For this question, a multi-choice question type was used. The sections of the brief most frequently used by academicians in the process are given in Table 5. Accordingly, the Scope of the Project, the Project Process Schedule (Working Schedule), Delivery Terms of the project, and the Aim of the Project Problem headings stand out as fundamental elements that the academicians want to be sure that they are understood correctly.

Table 5.

Frequencies of the Usage of Individual Components of the Design Brief by Academicians

The components in the Brief	Frequency	Percent
Project scope	31	70.5
Project Process Calendar (Work Calendar)	27	61.4
Procurement Delivery Terms	27	61.4
Purpose of Project Problem	26	59.1
Evaluation Criteria	22	50
Project Start and End Date	17	38.6
A Methodological Approach to the Project Process	13	29.5
Technical Information on Project Problem	6	13.6
Name of Project Problem	5	11.4
Resources Related to the Project Problem	5	11.4
Images Related to Project Problem	3	6.8

Conclusion

For this study, "Design Studio" courses are taken to be an important example of project-based learning as a basic model. It is clearly the case that the Design Brief has been used as an important tool in the current learning environments of Industrial Design education as a systematic process. Within the framework of the findings of the study, it can be seen that the Design Brief is used by academicians as a learning management tool during this project process. However, the study also reveals that academicians use a variety of different media and tools other than printed documents in the process of sharing the expectations of, and information about, the project with the students. In addition to the content that is shared in printed format, it has been observed that sharing through social media or mail can be supplementary to the written document.

It can be said that the use of different media in the preparation, sharing, and display of the Design Brief reduces the effectiveness of the tool in the learning environment. While expressing the problems arising from the use of the document, academicians frequently defined them in connection with student use of it, which is complicated by the variety of media through which students access it.

Critical views of the academicians on the way students use the brief are often expressed in terms of their (lack of) reading of the printed brief and of their (not) having/carrying it with them. This finding

is in line with studies in the literature that reveal the negative attitudes of new generation learners towards written and printed media used in traditional educational settings (Pedró, 2006; Black, 2009; Prensky, 2001).

While it is seen from the interviews undertaken with the academicians that the student-centered approach is taken as the basis for the preparation of this tool, in order to increase the effectiveness of a brief in the process, it is necessary to take into consideration the attitudes and opinions of the students towards the Design Brief as a learning tool. Although the Design Brief contains expectations and information about a particular project, it is understood that the informational communications of academicians with students are not limited to this document. It appears "Design Brief" have been used not as a whole but some parts of the "brief" have been more commonly used at different phases of the project process.

It is understood that the academicians see the differences in the process of the students as usual so the design process should not be regarded as a fixed process which consists of a sequence of fixed steps.. The research shows that the first shared version of the Design Brief stands as a tool for mass communication and a sense of collective contract for all those involved in the learning process. While each of the students in the studio has his/her unique design process some expectations are therefore difficult to be met due to depending on the current fixed structure of the briefs, at points where they may actually exhibit more flexibility. It is believed that a change to be made in the medium of Design Briefs will help turn the document into a new and motivating tool for both parts; academicians and students, as well as in the preparation and its use in the process.

One of the key elements revealed by this study is the need to reconstruct some components of the Design Brief in such a way as to accompany the dynamic structure of the process, rather than remaining constant. This requirement runs in tandem with the expectations of new generation learners with regard to active learning environments (Cameron, 2005). The fact that the Design Brief is considered an important part of the design process suggests that this tool needs to be reconsidered within the framework of the expectations of the new generation of design students. There is a need for research to understand the needs, expectations and students' view in order to determine prior criteria for a dynamic document, not even a document but a tool that will take place in a new medium.

References

- Afacan, Y. (2014). Blended learning for non-studio courses: Interior architecture student experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1599–1603. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.441>
- Bender, D. M., & Vredevoogd, J. D. (2006). Using online education technologies to support studio instruction. *Educational Technology and Society*, 9(4), 114–122.
- Black, A. (2009). Gen Y: Who they are and how they learn? *Educational Horizons*, 88, 10. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ872487.pdf>
- Cameron, D. (2005). *The net generation goes to university?* Online submission. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED496135>
- Chen, W., & You, M. (2010). Student response to an internet-mediated industrial design studio course. *International Journal of Technology and Design Education*, 20(2), 151–174. <http://doi.org/10.1007/s10798-008-9068-2>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. [Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches], S. B. Demir (Trans.Ed.), (4th ed.). Ankara: Eğiten Kitap.,
- Ciravoğlu, A. (2014). Notes on architectural education: An experimental approach to design studio. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 152, 7-12. [doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.146](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.146)
- Crowther, P. (2013). Understanding the signature pedagogy of the design studio and the opportunities for its technological enhancement. *Journal of Learning Design*, 6(3), 18–28. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5204/jld.v6i3.155>
- Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı [Project based learning approach for program development]. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48–61.
- Dutton, T. A. (1987). Design and studio pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16–25. <http://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758461>
- Erdem, M. (2002). *Proje tabanlı öğrenme* [Project based learning]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87910>
- Gan, B., Menkhoff, T., & Smith, R. (2015). Enhancing students' learning process through interactive digital media: New opportunities for collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 51, 652–663. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.048>
- Definition of Industrial Design. (n.d.). Retrieved November 5, 2017, [from http://wdo.org/about/definition/](http://wdo.org/about/definition/)
- Jones, W. M., & Askland, H. H. (2012). Design briefs: Is there a standard? *Proceedings of the 14th International Conference on Engineering & Product Design Education*, 115-121. Antwerp, Belgium: Artesis University College.
- Kapkın, E. (2010). *Endüstriyel Tasarım eğitiminde proje tanımı belgesinin önemi ve içerik özelliklerinin belirlenmesi: Türkiye örneği* [Content determination of the design brief and its importance in industrial design education: Case of Turkey]. Unpublished Master's Thesis, Anadolu University.
- Larry, J., & Christensen, B. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* [Educational Research; Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches]. S. B. Demir (Trans.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Lawson, B., & Dorst, K. (2009). *Design expertise*. Architectural Press. Retrieved from <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/7774>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* [Qualitative data analysis: An expanded sourcebook]. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Trans. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pedro, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. OECD-CERI, May, 1–17. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Pektas, S. T. (2012). The blended design studio: An appraisal of new delivery modes in design education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 692–697. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.226>
- Pektaş, Ş. T. (2015). *The virtual design studio on the cloud: A blended and distributed approach for technology-mediated design education*. *Architectural Science Review*, (May), 1–11. <http://doi.org/10.1080/00038628.2015.1034085>
- Prensky, M. (2001). Why education and training have not changed. *Digital game-based learning*, 1–21. New York: McGraw-Hill
- Phillips, P. L. (2004). *Creating the perfect design brief*. Canada: Allwort Press.
- Ryd, N. (2004). The design brief as carrier of client information during the construction process. *Design Studies*, 25(3), 231–249. <http://doi.org/10.1016/j.destud.2003.10.003>
- Sachs, A. (1999). Stuckness in the design studio. *Design Studies*, 20(2), 195–209. [http://doi.org/10.1016/S0142-694X\(98\)00034-9](http://doi.org/10.1016/S0142-694X(98)00034-9)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Dooren, E., Boshuizen, E., Van Merriënboer, J., Asselbergs, T., & Van Dorst, M. (2014). Making explicit in design education: Generic elements in the design process. *International Journal of Technology and Design Education*, 24(1), 53–71. <http://doi.org/10.1007/s10798-013-9246-8>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *The Journal of International Social Research*, 8(37), 709–718.
- Wormald, P. W. (2011). Positioning industrial design students to operate at the “Fuzzy Front End”: Investigating a new arena of university design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(4), 425–447. <http://doi.org/10.1007/s10798-010-9133-5>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 10. baskı.). Ankara: Seçkin.

Authors

Res. Asst. Duysal Demirbaş, she works as research assistant at Anadolu University, Faculty of Architecture and Design, Department of Industrial Design . She continues her PhD at Istanbul Technical University. on new generation design students and learning environments. Main academic research areas are design education, design research and university-industry projects.

Associate Professor Şebnem Timur Öğüt, she is an Associate Professor at Istanbul Technical University, Department of Industrial Design. Her research interests focus on industrial design, graphic design, design theories, design methods, semiotics, material and visual culture studies, ethnography and objects as cultural facts.

Contact

Anadolu University, Faculty of Architecture and Design, Department of Industrial Design, Eskişehir /Turkey

E-mail: dtutuncu@anadolu.edu.tr

Tel: 0222 335 05 80/2864

İstanbul Technical University, Faculty of Architecture, Department of Industrial Product Design, İstanbul /Turkey

E- mail:timurseb@itu.edu.tr

Tel: 0 212 293 13 00 / 2303

Özel Yetenekli Tanısı Almaya Aday Olmak: Ebeveynlerin Öğrenci Tanılama Sürecini Aile İçi Psiko-Sosyal Deneyimler Üzerinden Değerlendirmesi

Being a Candidate for Special Talented Identity: Assessment of Parents' to the Student Identification Process Through Domestic Psychosocial Experiences

Pınar Özdemir-Kemahlı*

Şevket B. Kemahlı**

Halil Ekşi***

To cite this article/Atıf için:

Özdemir-Kemahlı, P., Kemahlı, Şevket B. ve Ekşi, H. (2018). Özel yetenekli tanısı almaya aday olmak: Ebeveynlerin öğrenci tanılama sürecini aile içi psiko-sosyal deneyimler üzerinden değerlendirmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 59-83.
DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2 s4m

Öz. Bu çalışmada, okulları tarafından *özel yetenekli* tanısı almaya aday gösterilerek BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılan çocukların ebeveynlerinin, bu olguya ilişkin algılarının ve tanılama sürecindeki aile içi psiko-sosyal deneyimlere dair görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojiden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, BİLSEM öğrenci tanılama sürecinin grup taramaları aşamasında olan on sekiz aile katılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde yorumlayıcı fenomenoloji analizi yönteminden yararlanılmıştır. Ebeveynler için çocuğunun tanılama sürecine aday gösterilmesi; akranlarından farklı olması, kendisi ve çocuğu adına başarılı olmanın ifadesi olarak değerlendirildiği gibi sürecin eğitimde yüksek beklenti ve tanı alamama kaygısını da beraberinde getirdiği bulgulanmıştır. Çocuğun özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilmesiyle başlayan sürecin aile ortamında değişikliklere sebep olduğu görülmüştür. Bu bulgular dikkate alınarak çocuğunun öğrenci tanılama sürecinde aday olmasının, uygulama ve literatüre uygun bir şekilde anlamlandırılması konusunda ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca sürecin aile üzerindeki etkilerine dair tüm aile bireylerine yönelik önleyici/koruyucu danışmanlık hizmetlerinin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli, üstün zekâlı, aile, tanılama,

Abstract. This research was conducted for the purpose of examine the perception of the parents of children who participated in the BİLSEM student identification process after nominated to receive a special talented by their schools. It is also aimed to evaluate their views on the family psycho-social experiences during the identification process. In the research, interpretative phenomenological design as one of the qualitative research patterns was utilized. Eighteen families participated in the research during the period of group screenings of 2016-2017 academic year, BİLSEM student identification process. In the study, data were gathered through semi-structured interview form and interpretative phenomenological analysis method was used in data analysis. For the parents, the child's nomination for the identification process was considered to be different from his peers, successful in the name of himself and his child as well as high expectation in education and anxiety about not receiving identity. It can be said that participation in the student identification process has caused changes in many functions related to the family environment. Taking these findings into consideration, it is necessary for parents to be conscious about the fact that the child is a candidate for the student recognition process and that it is understood in accordance with the application and the literature. It is also recommended that protector/preventive counseling services be provided to all family members regarding the effects on the family.

Keywords: Special talented, gifted, family, identification.

* *Correspondence / Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, haticepinarozdemir@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1324-3426>

** Hakkâri Bilim ve Sanat Merkezi Müdür Yardımcısı, baseregitim@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9388-3428>

*** Marmara Üniversitesi, h.eksi70@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7520-4559>

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17. 09. 2017

Düzeltilme Tarihi: 14. 06. 2018

Kabul Tarihi: 02. 07. 2018

Giriş

Özel yetenekli çocuklar, araştırmalar boyunca farklı tanımlamalar ve özellikler ile tarif edilmiştir (Baykoç-Dönmez, 2014). Bazı araştırmacılar “gifted” sözcüğünü kullanırken bazıları ise “talented” sözcüğü ile açıklamışlardır (Belanger ve Gagne, 2006; Gagne, 2008). Buna bağlı olarak özel yetenekli çocuklarla ilgili Türkiye’nin politikalarında kabul edilen tanımlar da süreç içerisinde değişiklikler göstermiştir (Sak ve diğerleri, 2015). Türkiye’de 2013 yılına kadar yaygın olarak üstün yetenekli ve üstün zekâlı terimleri birlikte kullanılmıştır. Ancak 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nca (BTYK) yayınlanan Strateji ve Uygulama Plânı’nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere ilk defa “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir (Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi ve Strateji Uygulama Klavuzu, 2013). Bu çalışmada ise araştırmanın yapıldığı süreç boyunca çalışma grubunu tarafından kullanılan “özel yetenek” kavramının tercih edilmesi araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından gerekli görülmüştür. Uzmanlar, üstün yetenek ile ilgili birbirinden farklı tanımlar yapsa da genel olarak 130 üstü IQ skoru üzerinde fikir birliğine varmışlardır (Gagne, 2008; Renzulli, 2011; Wechsler, 2005). Bunun dışındaki tanımlar incelendiğinde ise sanat, edebiyat, spor, liderlik gibi herhangi bir alanda normal üstü yeteneklere (Gagne, 2008; The National Association for Gifted Children [NAGC], 2008); yüksek düzeyde gelişmiş yaratıcılık, problem çözme, üst düzey düşünme becerilerine (Clark, 2015; Kaufman ve Sternberg, 2008); hızlı uyum sağlama ve yoğun konsantrasyon kabiliyetine sahip olmanın üstün yetenek kavramının özellikleri olarak belirlendiği görülmüştür (Belanger ve Gagne, 2006; Renzulli, 2011).

Üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen özellikleri sebebiyle, erken dönemde fark edilmesi ve gelişim özelliklerine uygun bir eğitim alması potansiyellerinin devamı açısından önemlidir. Bu amaçla dünya genelinde çeşitli tanımlama teknikleri tasarlanmış, eğitim merkezleri kurulmuş ve bunları düzenleyen kanunlar çıkarılmıştır. Türkiye’de ise Osmanlı döneminden başlayarak Cumhuriyet tarihine kadar üstün yeteneklilerin eğitimine özgü tasarlanan birçok okul açılmış, dernek kurulmuş, araştırma merkezlerinde tanımlamalar yapılmış, çeşitli testler geliştirilmiş, düzenleyici yasa ve yönetmelikler çıkarılmıştır (İdin ve Kayhan, 2016; Tantay, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak günümüz eğitim ilkelerine uygun, okul zamanları dışında zengin aktivitelerle donatılmış eğitim merkezlerinin ilki ise “*Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)*” adı altında 1995’te Ankara’da kurulmuş (Şahin, 2013), daha sonra seksen il olmak üzere, sayısı 106’ya ulaşmıştır. BİLSEM’de verilen eğitim programı; uyum programı, destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirici program, özel yetenekleri geliştirici ve proje üretimi olmak üzere toplam beş aşamada tamamlanmaktadır (MEB, 2016). Bu eğitimin amacı ise örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde iletişim becerilerine sahip, takım ruhunu oluşturan, problemleri çözme ve araştırma yapmasını bilen, bilimsel çalışma yöntemleriyle proje üretebilmenin alt yapısını oluşturarak bireysel yeteneklerinin geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2016; Tarhan ve Kılıç, 2014). Üstün yeteneklilerin gelişimine önemli katkılar sunmak üzere tasarlanmış bu merkezlere öğrenci seçiminin uygun şekilde yapılması bu merkezlerin etkililiği açısından oldukça hassas bir konudur. Türkiye’de özel yetenekli çocukları belirleme aşamaları üç aşamada tamamlanmaktadır (MEB, 2016):

- Sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları ile aday gösterme.
- Aday gösterilen öğrencilere tablet bilgisayar ile grup tarama uygulamaları.
- Grup tarama uygulama sonuçları açıklandıktan sonra ortalamasının üstünde puan alan öğrencilere yetenek alanlarına (genel zihinsel, resim, müzik) göre bireysel zekâ testleri ile değerlendirilmeler.

BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılmanın, hem öğrenci hem de aile için farklı bir deneyim olduğu söylenebilir. Birçok aile daha önce bilmediği kavramlar ve farklı eğitim kurumları ile karşılaşmıştır (Cooper, 2013). Bu yeni deneyimlerin etkilerinin, üyelerinin birbirlerine biyolojik ve duygusal bağlar ile bağlı, görev ve sorumlulukların paylaşıldığı (Roda, 2013) bir sistem olan aileye yansiyebileceği düşünülmektedir. Aile içi işlevleri kendi kurdukları dengede devam ettiren aileler için; ani bir hastalık, göç, yeni bir çocuğun dünyaya gelmesi ya da çocuklardan birinin evden ayrılışı gibi durumlar aile içerisinde farklı dönemlerde yaşanabilecek stres kaynakları olarak kabul edilmektedir (Fornia ve Frame, 2001). Bu stres kaynaklarından biri de aile içerisinde özel gereksinimli çocuğa sahip olmaktır. Öğrencinin okulları tarafından özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilmesiyle başlayan bu sürecin, sürece dâhil olan aday çocuklar ve onların aile içi psiko-sosyal deneyimleri üzerinde, çeşitli etkileri olabileceği düşünülmektedir (Çalışkan, 2017). Wingers (2011) üstün zekâlı öğrencilerin tanılama sürecinde ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu destek kaynaklarını araştırdığı çalışmasında, ailelerin sosyal, duygusal ve davranışsal konularda ciddi problemler yaşadıklarını ve yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Yine Belur (2014) BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelediği çalışmasında aile içi etkilere dair bulgular ortaya koymuştur. Bulgular incelendiğinde tanılama sürecine katılan çocukların aile içerisinde daha fazla ilgi ve destek gördüğü, ebeveynin daha aktif olmaya çalıştığı, kardeşler arasında kıskançlığın yaşandığı anlaşılmıştır. Bu gibi etkilerin, ebeveyn ve kardeşlerin sistemdeki rolleri, aile içerisindeki inançlar, aile hedefleri, aile içi kurallar, sınırlar, beklentiler ve iletişim örüntülerini kapsayan aile ortamı üzerinde kendini gösterebileceği düşünülmektedir (Carlson ve Yang, 2008). Türkiye'de öğrenci tanılama sürecine dair yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla tanılama teknikleri, testlerin geçerliği, tanılama sürecine ilişkin öngörüler gibi eğitim alanında olduğu görülmüştür (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Karadağ, 2015; Şahin, 2013; Tarhan ve Kılıç, 2014). Aile yaşantısı açısından ele alınan araştırmaların ise daha çok özel yetenekli tanısı almış olan çocuklara yönelik yapıldığı anlaşılmaktadır (Çalışkan, 2017; Çavuşoğlu ve Semerci, 2015; Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010). Bu sebeple çocuğunun tanılama sürecinin henüz sonuçlanmadığı evrede olan ebeveynlerin; çocuklarının özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilmesine ilişkin algıları ve tanılama sürecinin aile içi psiko-sosyal deneyimler bağlamında etkilerine dair değerlendirmeleri dikkate değer görülmüş, yapılan araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmüştür. Böylece, öğrenci tanılama sürecine katılmanın aile üzerindeki etkilerinin olumlu ya da olumsuz tarafları ortaya çıkarılarak rehberlik ihtiyaçlarının belirlenebileceği ve tanılama süreci içerisinde tüm aile bireylerine yönelik önleyici/koruyucu danışmanlık hizmetlerinin verilmesine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, okulları tarafından özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilerek, BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılan çocukların ebeveynlerinin, bu olguya ilişkin algılarının ve tanılama sürecini aile içi psiko-sosyal deneyimler üzerinden değerlendirilmesine dair görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocuğunun *özel yetenekli* tanısı almaya aday olması ebeveynler için ne ifade etmektedir?
2. Ebeveynler, tanılama sürecini aile içi psiko-sosyal deneyimler üzerinden nasıl değerlendirmişlerdir?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmacının rolü, geçerlilik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada, çalışma grubundan detaylı veri toplanabilmesine izin veren nitel araştırma desenlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojik araştırma deseni seçilmiştir. Bildiğimiz ama tam anlayamadığımız olguların ve deneyimlerin gerçek doğasını anlama, bu deneyimi yaşayan kişilerin bu deneyimi nasıl algıladığını öğrenme ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkartma fenomenoloji araştırma desenin amacıdır (Patton, 2014). Bir olgunun insanlar tarafından nasıl deneyimlendiği, onlar için ne ifade ettiği, onları nasıl etkilediği, fenomenolojinin ilgilendiği alanlar arasındadır (Creswell, 2007). Yorumlayıcı fenomenoloji hermönetik temelden beslenen ve psikolojide sıkça kullanılan bir araştırma desendir. Bu deseni kullanan araştırmacının amacı geçmişteki tecrübelerini ve birikimlerini önemli bir kaynak olarak kullanarak, katılımcıların olguya dair deneyimlerine ulaşmak ve onları tanımlamaktır. Çocuğunun özel yetenekli tanısı almaya aday olması ve BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılmasının, çok az ebeveyn tarafından yaşanan özel bir deneyim olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu deneyimlerin gerçek doğasını anlamak ve ebeveynler tarafından nasıl algılandığını öğrenmek amacıyla yorumlamacı fenomenolojik araştırma deseni seçilmiştir. Bunu yaparken, araştırmacının yorumu olmadan katılımcının hikâyesine ulaşılmayacağı düşünüldüğünden (Willig, 2013), katılımcılardan alınan veriler araştırmacıların geçmiş bilgi ve tecrübesiyle yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan “amaçlı örnekleme” den yararlanılmıştır. Derinlemesine araştırma yapmayı yarayan bu örnekleme yöntemi, belli bir olguyu derinlemesine incelemeye olanak sağlayan katılımcılara ulaşmayı hedeflemektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada çalışma grubu, BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılan ve çocuklarının tanılama basamaklarından grup taramalarının sonuçlarının beklendiği süreçte olan ebeveynlerden oluşmaktadır. Ebeveynlerin eğitim durumları ve cinsiyetlerine göre konuyu ele alışı biçimindeki farklılığı ortaya koymak için, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun şekilde belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnekleme oluşturmadaki amaç çeşitliliğe göre problemin farklı durumlarını ortaya koymaktır (Creswell, 2013). Araştırmaya katılmaya gönüllü ebeveynlerden 18 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyete, eğitim düzeyine ve yaşa göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma Grubu	Yaş	Meslek	Eğitim Durumu	Çocuk Sayısı
Sümeyye	43	Ev Hanımı	Ortaokul	4
Zahide	37	Ev Hanımı	Lise	3
Gül	36	Ev Hanımı	İlkokul	2
Emre	35	Öğretmen	Lisans	3
Şengül	34	Doktor	Yüksek Lisans	2
Meliha	38	Ev hanımı	Lise	3
Fahri	33	Öğretmen	Lisans	2
Selim	28	Serbest Meslek	Lise	1
Müjgan	35	Ev hanımı	Ortaokul	3
Dildar	27	Hemşire	Ön Lisans	1
Nejat	32	İşletmeci	Ön Lisans	2

Tablo 1. (devam)

Uğur	36	Ziraat Mühendisi	Lisans	2
Bülent	43	Uzman Çavuş	Lise	4
Behsat	36	Polis	Lisans	2
Nuran	37	Öğretmen	Lisans	3
Ceren	37	Ev hanımı	Ön Lisans	2
Ruhşen	41	Memur	Lise	3
Zeynep	34	Memur	Lise	2

Tablo incelendiğinde araştırmanın çalışma grubununun 11'i anne, 7'si baba olmak üzere 18 kişiden oluştuğu görülmektedir. Grubun eğitim düzeyinin lisansüstü ile ilkökul arasında değiştiği anlaşılmıştır. Grubun çoğunluğunun 31 ile 40 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmanın yarı-yapılandırılmış görüşme uygulamalarından elde edilen verilerin analiz edilmesinde yorumlayıcı fenomenolojinin veri çözümleme aşamaları dikkate alınmıştır. Smith ve Osborn'un (2004) analiz basamaklarının kullanıldığı yorumlayıcı fenomenolojik analiz basamaklarının ilk adımı, her bir katılımcının görüşme metnini tekrar tekrar okumayı içermektedir. Böylece hem katılımcıların bakış açısı bütünsel olarak görmeye çalışılmış hem de görüşme metinlerine dair notların alınması sağlanmıştır. Veri analizinin ikinci aşamasında, görüşme metnindeki ifadelerin araştırmacı tarafından nasıl anlaşıldığını gösteren notların yardımıyla ifadelerdeki anlam grupları oluşturulmuş, bu grupların tekrarlanma sıklığı göz önüne alınarak temalara dönüştürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Özellikle katılımcıların fenomene ilişkin algılarının ne olduğu ve aile içi yaşamlarına nasıl yansıdığı açısından değerlendirilen bu notlar, psiko-sosyal bağlam odağında düşünülerek bir tema haline getirilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında her bir temanın birbiriyle arasındaki bağlantılar incelenmiş ve ilişkili temalar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Bu aşamada yapıya uygun olarak bazı temalar ana temalar haline gelirken, bazıları da dışarıda bırakılmıştır. Dördüncü aşama ise elde edilen ana tema ve alt temalar bir tabloda okuyucuya aktarılmış ve bunlar katılımcılardan alınan ifadelerle desteklenmiştir. İlgili literatür ve araştırmaların yorumları ise tartışma bölümü içine dâhil edilmiştir. Böylece özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilerek, BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılan çocukların ebeveynlerinin bu olguya ilişkin deneyimlerinin güçlü bir şekilde aktarılması sağlanmıştır (Smith ve Osborn, 2004).

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının, özellikle veri toplama aşamasında, katılımcıları yönlendirmemesi ve objektif davranması önemlidir. Ancak yorumlayıcı fenomenolojinin veri analizi sürecinde araştırmacının bilgi birikimi ve tecrübesi araştırmayı beslemektedir. Bu çalışmada da araştırmacıların alana ilişkin deneyimleri oldukça fazladır. Birinci araştırmacı psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunu olarak üç yıl boyunca rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrenci tanılama süreçlerinde testör olarak görev yapmış, tanılama süreçlerinde ebeveyn ve öğrencilere ilişkin tecrübeler edinmiştir. Araştırmacıların ikincisi, üstün zekâlılar öğretmenliği bölümü mezunu olarak çeşitli özel kuruluşlarda üstün zekâlı çocuklara öğretmenlik yapmıştır. Ayrıca BİLSEM öğrenci tanılama sürecinde sınav koordinasyon başkanı olarak görev almıştır. Araştırmanın danışmanlığını yürüten araştırmacı ise, nitel araştırmalara dair bilgi birikimi ve alana ilişkin engin tecrübesiyle araştırmanın seyrine ve veri analizine önemli katkılar sağlamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları farklı

perspektiflere sahip her üç araştırmacının kişisel bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak ortaya çıkarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesinden veri analiz sonuçlarının yazılması aşamasına kadar uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın raporlaştırılırken çalışma grubunun cevaplarından alıntılar yapılması ve alıntılar orijinal haliyle verilmesi ile araştırmanın aktarılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşme sorularına verilen yanıtlar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlamalar karşılaştırılarak, kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin inandırıcılığını sağlamak amacıyla veriler analiz sürecinde meslektaş teyidine sunulmuştur.

Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda akranlarından farklılık, başarı, eğitimde yüksek beklenti, tanı alamama kaygısı ve aile ortamında değişim ana temaları elde edilmiştir. Ana temalar, alt temalardan meydana gelmekte ve bunlar ise farklı kodları içermektedir. Ancak her tema bir alt temaya ve her alt tema kodlara sahip değildir. Ortaya çıkan ana temalar ve onlara bağlı alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Nitel Bulgulara Dayalı Ortaya Çıkan Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Akranlarından Farklılık	Bilişsel Özellikleri	Yaşlıtlardan ilerde, farklı yeteneklere sahip, gelişmiş dil yeteneği, hızlı ve kolay öğrenme.
	Kişilik Özellikleri	Olgun davranışlar, meraklılık, hırslı olma, çalışkanlık.
Başarı	Çocuğun Başarısının Göstergesi	
	Özdeşim Kurarak Başarıyı Sahiplenme	Ebeveynlik rolüne güvenin artması, çocukluk hayallerini gerçekleştirme şansı.
Eğitimde Yüksek Beklenti		Geleceğe dair olumlu beklentiler, kaçılmaması gereken bir eğitim fırsat, ülkesine faydalı olma.
Tanı Alamama Kaygısı	Baş Çıkma Konusunda Çaresizlik	Hayal kırıklığı ve üzüntü, ebeveynin kendini suçlaması.
	Baş Etme Stratejileri Geliştirme	Eğitimi için daha fazla çaba gösterme, çocuğa süreci anlatış biçimine özen gösterme, sürecin objektifliğine dair şüphe duyma.
Aile Ortamında Değişim	İşlevsel	Pozitif duygular, eğitime karşı motivasyonun yükselmesi, ilgi ve desteğin artması, ebeveynde yoğun sorumluluk duygusu, sürece katılan çocukta özgüven.
	İşlevsel Olmayan	Sürece dair merak ve kaygı, davranış kontrolünün katılması, kardeşler arası rekabet.

Çocuklarının Özel Yetenekli Tanısı Almaya Aday Gösterilmesinin Ebeveynler İçin Anlamı

Çocuklarının özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilmesinin ebeveynler için ne anlama geldiğinin incelendiği araştırma sorusuna bağlı olarak sorulan görüşme sorularına verilen cevapların analiz edilmesi bağlı olarak *akranlarından farklılık, başarı, eğitimde yüksek beklenti ve tanı alamama kaygısı* olarak dört ana tema belirlenmiştir. Bu bölümde temalarla ilgili olarak katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin özünü anlamak amacıyla her tema doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Akranlarından Farklılık

Bir çocuğun akranlarından farklı olması, özel eğitimde en çok kullanılan ifadelerden biridir. Özel yetenekli çocukların özellikleri sıralandığında ise yapılan tanımlardan ilki bu çocukların diğerlerinden farklı olmasıdır. Bu kavramın, çocukları henüz özel yetenekli olarak tanılanmamış olmasına rağmen bütün katılımcılar tarafından kullanıldığı görülmüştür. Yapılan analizlerde ebeveynlerin tanılama sürecine aday olan çocuğunu farklı görme eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Ortaya çıkan alt temalar ortak bağlantılar çerçevesinde kümelenmiş ve *akranlarından farklılık* ana teması olarak isimlendirilmiştir. *Akranlarından farklılık* temasında *bilişsel özellikler ve kişisel özellikler* olmak üzere iki alt tema ortaya çıkarılmıştır. Henüz tanılama süreci sonuçlanmamış olmasına rağmen, literatürde özel yetenekli çocuklar için sıkça kullanılan akranlarından farklı olma kavramının, ebeveynler tarafından kullanıldığı görülmüştür.

Yani, şöyle söylemek isterim benim iki tane daha çocuğum var ama bu çocuğum çok özel bir çocuk, muhakkak başka bir eğitim alması gerekiyor o diğerlerinden farklı, bunu hep hissettim yani (Müjgan).

Diğer çocuklardan farklı olması mesela herhangi bir konuda, daha iyi olması, benim çocuğum öyleydi zaten ben hep onu gözlemlerdim, o müziği çok seviyordu. Bende seviyordum zaten. Tencere alırdık, bardak alırdık, fonlarla sesler çıkarmaya çalışırdık (Ruşen).

Bu temaya bağlı olarak ebeveynlerin ifade ettiği farklılıkların, çocukların bilişsel ve kişisel gelişim alanlarında gruplanabildiği görülmüştür. Bu doğrultuda geliştirilen alt temalarda ebeveynlerin düşüncelerine yer verilmiştir.

Bilişsel özellikler. Akranlarından farklı olduğu düşünülen çocukların ne anlamda farklı olduğuna dair sorulan sonda soruların cevapları analiz edildiğinde, bu farkı öğrenme özellikleri ile açıkladıkları anlaşılmıştır. BİLSEM'in öğrenci tanılama sürecine katılan çocuklar somut işlemler döneminindedir. Bu sebeple yaşlılar arasındaki öğrenme hızları, yetişkinler tarafından kolayca fark edilebilmektedir. Ayrıca çocuğunun tanılama sürecine aday olmasının, ebeveynlerin dikkatini bilişsel alana yöneltmesine sebep olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda akranlarından farklılık ana temasının *bilişsel özellikler* alt teması *yaşlılarından ilerde, farklı yeteneklere sahip, gelişmiş dil yeteneği, hızlı ve kolay öğrenme* kodları üzerinden incelenmiştir.

Yaşına göre daha iyidir, yani beni bile şaşırtırdı Cemre. Çarpım tablosunu okuma yarışmasında herkesi geçiyordu. Kendi ablasının dakika içinde iki katı fazlasını okuyordu bazen (Sengül).

Yani bilemiyorum, demek ki ben de idareciyim öğretmenim yani bütün çocuklar yetenekleri vardır ve eşit zekâyâ sahipler ama çocuğumun güzel konuşması mantıklı cümleler kurması, dikkatimi oldukça fazla çekiyordu (Fahri).

Bizim Yusuf, öyledir, çabuk öğrenir. Okuduğu, duyduğu cümleleri aynı şekilde telaffuz ediyor. Hafızası çok kuvvetli (Ceren).

Kişisel özellikler. Akranlarından farklılık temasında ortaya çıkan diğer bir alt tema ise katılımcıların çocuklarını *kişisel özellikler* açısından değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bu alt tema sonucunda ifadelerin sıklığı sırasına göre *olgun davranışlar, meraklılık, hırslı olma, çalışkanlık* kodları elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ebeveynlerin çocuklarını kişisel özellikler açısından farklı olarak değerlendirdiği anlaşılmıştır. Ebeveynlerin verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Çok üzülüyordum, büyüğe hep ilgi gösterdim, ne yapayım küçüğüm benim için yirmi yaşında bir genç kız gibiydi, büyümüşte küçülmüştü sanki o (Zahide).

Meraklı olması birde her şeyi öğrenmek istemesi (Bülent).

Ders çalıştırırken, görüyordum, bakıyordum, sürekli dersler konusunda çalışıyor, bir şeyler yapıyor çok istekli (Behsat).

Başarı

Sınıf öğretmenleri tarafından çocukların özel yetenekli olabileceğinin düşünülmesi ve BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılması konusunda ebeveynleri yönlendirilmesine ilişkin ebeveyn algıları, *başarı* olarak tanımlanan tema çerçevesinde şekillenmektedir. Çocukların sunulan eğitimin başarı ölçütü üzerinden değerlendirildiği sistem içerisinde bulunan ebeveynlerin, bu sürece katılmayı da aynı ölçüt üzerinden algıladığı görüşmeler sırasındaki ifadelerinden anlaşılmıştır. Yapılan analizlerde genel olarak ulaşılan değerlendirmenin “çocuğum başarılı olduğu için seçildi, benim de annesi/babası olarak bu başarıya payım var” düşüncesinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple başarı teması *çocuğum başarısının göstergesi ve özdeşim kurarak başarıyı sahiplenme* olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

Çocuğum başarısının göstergesi. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde BİLSEM öğrenci tanılama sürecine aday olmanın çocuğum başarılı olması anlamına geldiği ifade edilmiştir. Verilerin analizi sırasında aile içi yaşantılar veya tanılama sürecine dair sorulara verilen cevapların, çocuğum başarılı kabul edilmesi odağında cevaplandırıldığı anlaşılmıştır. Ebeveynlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere bütün aile için sürece kabul edilen çocukları başarılı görülmektedir. Bu doğrultuda *çocuğum başarısının göstergesi* alt teması elde edilmiştir. İlgili alt temaya ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ablası da çok sevindi, bende dedi Cemre'nin başarısını yakalayacağım diyor. (Sengül).

Aa ben gururlandım çünkü başarsın istiyordum, başarılı olsun, iyi olsun, bu sınavda başarılılar içindi o yüzden gururlandım (Gül).

Mutlu oldu babası da, heyecanlandı, gurur duydu. Çünkü çocuğu başarılı olarak görülmüş. (Meliha).

Özdeşim kurarak başarıyı sahiplenme. Çocukların özel yetenekli olarak tanılama sürecine katılması üzerinde ebeveynlerin kendilerine dair farklı çıkarımları olduğu anlaşılmıştır. Bu çıkarımlar analiz edildiğinde, ifadelerin *özdeşim kurarak başarıyı sahiplenme* alt teması altında kümelenildiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda alınan verilere göre oluşan kodlar ise *ebeveynlik rolüne güveninin artması ve çocukluk hayallerini gerçekleştirme şansıdır*. Katılımcılardan dördü bu sürecin kendisinin geçmişte gerçekleştirme fırsatı bulamadığı hedeflerinin, çocuğu tarafından gerçekleştirileceği anlamına geldiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Hepsi benim eğitimime yardımcı olduğumu bildikleri için hepsi bana şey dedi, demek ki üzerinde duruyorsun (Meliha).

Gururlandım hocam, ben de onun annesiyim sonuçta, ben yetiştirdim onu (Ceren)

Çocuğumla gururlandım ve duygulandım. İçimden bir sevinç geldi, Ben de mesela tenis çok oynardım birinciliklerim vardı ama liseden sonra bıraktım, içinde kaldı ama kızımın içinde kalsın istemiyorum, gidecek yere kadar gitsin. Benim iyi yerlere gelme şansım olmadı, fakat çocuğum seçilmiş... (Uğur).

Eğitimde Yüksek Beklenti

Ebeveynler ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda *eğitimde yüksek beklenti* teması elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde, çocuklarının özel yetenekli olarak tanı almaya aday gösterilen çocuklarının tanılama sürecinde aday olmalarının, ebeveynler için özel yeteneklilere BİLSEM’de verilen eğitimi almaya hak kazanmaları anlamına geldiği anlaşılmıştır. Katılımcılar, çocuklarının özel yetenekli olarak tanılandıktan sonra BİLSEM’de alacağı eğitimi çok önemli görmekte ve bu eğitimle ilgili aşırı beklenti içinde olmaktadır. Bu sebeple ebeveynlerin ifadelerinden özel yetenekli tanısı almaya aday olmanın onlar için oldukça nitelikli bir eğitim almaya aday olmakla aynı anlama geldiği anlaşılmıştır. Ebeveynler nitelikli bir eğitim alma beklentisine dair düşüncelerini *geleceğe dair olumlu beklentiler, kaçılmaması gereken bir eğitim fırsatı ve ülkesine faydalı olma* kavramlarıyla ifade etmeye çalışmışlardır:

....sonuçta çok güzel bir eğitim fırsatını, onun desteğini kaçırmış olur. (Sengül).

Bebekliğinden beri çocuğumla sürekli müzik dinlerdik, tencere alırdık, bardak alırdık, fonlarla sesler çıkarmaya çalışırdık hamileyken bile dans ederdik ama şimdi önemli olan, bu yolda ona destek olunması, yol gösterilmesi, iyi bir eğitim alacak olması (Ruhşen).

Çocuğumun ilerde daha iyi bir yerde daha iyi bir ortamda bulunmasını hayal ettim, okulda güzel bir eğitim alması (Ceren).

Yani ben çocuğumun üstün yetenekli olup olmadığını bilmiyorum ama bununla ilgili sınavı kazandığında daha iyi bir eğitim alacağı aklıma geldi. Burada gördüğü eğitimle kesinlikle ufku açılacak (Emre).

Mutlu oldum heyecanlandım, kim istemez ki çocuğu iyi yerlere gelsin, çocuğunun parlak bir geleceği olsun (Bülent).

Şöyle bir şey vardı benim bir tane de bundan büyük oğlum var, oğlum çok çalışkan başarılı da onun da böyle bir sınava katılmasına çok isterdim. Ben sadece pişmanlığımı dile getirdim, oğluma söyledim ben böyle bir sınav olduğunu bilmiyordum yoksa senide o sınava sokardım dedim (Müjgan).

Çok mutlu oldum gurur duydum ya inşallah vatana millete bize faydalı biri olur (Selim).

Tanı Alamama Kaygısı

Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında oluşan ana temalardan bir diğeri *tanı alamama kaygısıdır*. Çocuklarının özel yetenekli olarak tanı alma sürecine aday gösterilmesinin beraberinde BİLSEM tanılama sürecinin sonucuna yönelik kaygıyı da gündeme getirdiği görülmüştür. Bu sebeple tanılama sürecinin bir parçası olan tanılama sonucuna dair ebeveynler, hem çocukları hem de kendileri açısından değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Özel yetenekli tanısı almaya aday olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları kaygıya ilişkin yapılan değerlendirmelerdeki farklılıklar dikkate değer görülmüş ve ebeveynlerin tanı alamama kaygısı ana teması, *baş çıkma konusunda çaresizlik ve baş etme stratejileri geliştirme* olarak iki alt tema içerisinde kümelendiği anlaşılmıştır.

Baş çıkma konusunda çaresizlik. Özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilen öğrenciler için sürecin sonunda ebeveynlerin karşılaştığı sonuçlardan biri de çocuğunun özel yetenekli olarak tanılanmaması olacaktır. Bu sonuç katılımcıların tamamı için kaygı verici olarak değerlendirilmektedir. Özel yetenekli bireyleri tanılama sürecinde, çocuklarının tanı alamama ihtimaline karşı, çocuğun ve kendisinin

algısına ilişkin ebeveynlerin değerlendirmeleri incelendiğinde, çocukların ve kendilerinin hayal kırıklığı yaşayabileceklerini ve üzüleceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin altısı ise tanı alamamasının kendi yetersizliği anlamına geldiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri, *başta çıkma konusunda çaresizlik* ana teması altında *hayal kırıklığı ve üzüntü, ebeveynin kendini suçlaması* kodları etrafında analiz edilmiştir.

Hayal kırıklığı yaşar, çok üzülür çünkü onun tek arzusu tek isteği bu, o çok hevesli, buna çok istekli, kendimi ispatlayacağım diyordu (Ruhşen).

Nasıl desem üzülürüm, üzülme noktam şu olur, sonuçta çok güzel bir eğitim fırsatını, onun desteğini kaçırmış olur, hedefine ulaşır, tabii ki ama belki BİLSEM olursa daha kolay ulaşır (Sengül).

Demek ki ben çocuğumu o seviyeye getirmemişim, daha öz verili davranmalıymışım diye düşünürüm (Behsat).

Baş etme stratejileri geliştirme. Özel yetenekli bireyleri tanılama sürecinde, çocuklarının tanı alamama ihtimaline karşı, çocuğun ve kendisinin algısına ilişkin ebeveynlerin değerlendirmeleri incelendiğinde, *baş etme stratejileri geliştirme* alt temasında ebeveynlerin hem çocukları hem de kendileri için savunma mekanizmaları ve önleyici tedbirler aldığı görülmüştür. Baş etme stratejileri geliştirme alt temasında çocuğunun yaşayacağı kaygı ihtimaline karşı ebeveynlerin tanılama sürecini çocuğa ifade etme biçimindeki hassasiyetleri anlaşılmıştır. Katılımcıların sekizi olası olumsuz sonucu çocuğa ifade etmeye özen göstermeleri gerektiğini böylece çocukların olumsuz etkilenmeyeceğini düşünmektedir. Katılımcıların birçoğu tarafından söylenen bu ifadeler analizlerde *çocuğa süreci anlatış biçimine özen gösterme* kodunu oluşturmuştur. Katılımcıların ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Eğer kazanırsan çok güzel eğitimler alacaksın, öğretmenlerin sana destek olacak gibi şeyler dedim ona yoksa gözünde büyüyecek, belki geçemeyecek üzülecek, çalışmayı bırakacak (Emre).

Biraz anlattım o da heyecanlandı ama tam olarak anlamadı ne olduğunu, çok sorgulamasına izin vermedim, davranışları değişmesin hocam kendini farklı hissetmesi iyi olur mu bilmiyorum anlayacağın (Uğur).

Biraz benim anlatma şeklime bağlı aslında, güzel anlatmalıyım (Sengül).

Bunu oğluma çok iyi anlatmalıyım yoksa çok üzülür, tabii ona iyi anlatmalıyım (Dildar).

Baş etme stratejileri geliştirme alt temasında karşımıza çıkan diğer ifadeler ise ebeveynlerin kendi hissedeceği üzüntü ve kaygıyı önlemeye yönelik baş etme stratejileridir. Katılımcıların farklı bakış açıları sunarak, olası sonuçlarla ilgili kaygı yaşamayacağına dair görüşleri *eğitimi için daha fazla çaba gösterme ve sürecin objektifliğine dair şüphe duyma* kodları ile kavramsallaştırılmıştır. Bu alt temayı oluşturan alıntılardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Bu daha başlangıç, dünyanın sonu falan diye düşünmem belki çocukta etki edebilir, ama bende etki yaratmaz, daha çok şey var, halk eğitime götürürüm, özel hoca tutarım. Asla vazgeçmem, başka yollar denerim (Meliha).

Çocuğumu, yeteneksiz olduğu anlamına gelmez, bu yeteneksiz demek değildir. Mesela, herkese ben doktor olacağım diyor. Eğer genel cerrah, olacaksa illa BİLSEM basamaklarından geçmek zorunda değil, çalışırsa, muhakkak olur, yeter ki istesin. (Uğur).

Geçmezse biz yanılıyor muyuz acaba çocuk orda öyle doğru şekilde ölçüldü mü? Soruları, yeterliliği ne kadar gibi sorular kafamızdan geçer olumsuz olduğu takdirde, acaba güvenebilir miyim? Yani sınava güvenebilir miyim bilmiyorum (Zeynep).

Açıkçası burada da torpil olduğunu düşünüyorum, yani ne kadar güvenebilirim ki bu sınavların sonuçlarına. (Ruhşen).

Tanılama Sürecinin Aile İçi Psikososyal Deneyimler Üzerinden Değerlendirilmesi

Özel yetenekli tanısı almaya aday olmak okulun yönlendirmesi ile başlayıp, BİLSEM’de çeşitli testlerden geçen bir süreyi kapsamaktadır. Birkaç ayı kapsayan ve çeşitli sınavlardan oluşan bu dönem, aile üyelerinin yeni bilgiler ve tecrübeler edinmesine sebep olmuştur. Aile içerisinde yaşanan birçok yeni deneyimin aile dengesi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, bu dönemin çocuklar ve aileler açısından nasıl değerlendirildiği oldukça önemlidir. Tanılama sürecine katılmanın ortaya çıkardığı aile içi psiko-sosyal deneyimlere dair ebeveyn görüşlerinin incelendiği araştırma sorusuna bağlı olarak verilen cevaplar analiz edildiğinde *aile ortamında değişim* ana teması belirlenmiştir.

Aile Ortamında Değişim

Üyeler arasındaki ilişki biçiminin sergilendiği, duyguların ifade edildiği, kuralların işletildiği, döngüsel bir etkileşim içerisinde varlığını devam ettiren aile ortamı, üyelerden birinin yaşadığı yeni bir deneyimle değişim geçirebilmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda bir aile üyesinin özel yetenekli tanılama sürecine katılması ve özel yetenekli olarak tanılanma olasılığının aile ortamında çeşitli değişikliklere sebep olduğu anlaşılmıştır. Analizlerde ebeveynlerin ifade ettiği değişimlerin niteliğindeki çeşitlilik dikkate değer görülmüş ve *aile ortamında değişim* ana teması, onların ifadelerindeki vurgular dikkate alınarak *işlevsel ve işlevsel olmayan* olmak üzere iki alt tema altında değerlendirilmiştir. Temalarla ilgili olarak katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin özünü anlamak amacıyla her tema doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

İşlevsel. Özel yetenekli tanılama sürecinin aile içi psiko-sosyal deneyimlere yansımalarına dair ebeveyn görüşleri incelendiğinde aile üyelerinin duygu, düşünce ve davranışlarında yarattığı değişimin bir kısmının işlevsel yönde olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar; kendileri, aday olan çocukları ve diğer çocuklarının, tanılama sürecine dair *pozitif duygular* edindiğini belirtmişlerdir. Bu duygulara dair ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Hocam ben, hatta öğretmene söyledim, sanki kendim sınava girecekmişim gibi heyecanlı olduğumu söyledim. Hocam çok gurur duydum. (Fahri).

Ayy hocam ne demek yaa, uçurdu uçurdu ne demek. Hayatım değişir benim kızım kazansa. Ben çocuğumun ilerde daha iyi bir yerde daha iyi bir ortamda bulunmasını hayal ettim. (Ceren).

Kızım biraz içine kapanıktır, o da biz anlattıkça artık kendiyile gurur duymaya başladı, o kadar heyecanlıydı ki görseydiniz, onun da kendine güveni arttı (Nuran).

Üç çocuğum daha var, onlar da çok mutlu oldular hırs yaptılar. (Bülent).

Ablasında da çok değişiklik var, sürekli beraber çalışıyorlar, anlamadıkları konuları beraber yapıyorlar daha da çok beni mutlu etti. Yani beraber bir şeyler yapmaya başladılar. (Sengül).

Özel yetenekli olarak tanılanma sürecine katılmış olmayı başarı olarak değerlendiren ebeveynler için, çocuklarının eğitimine daha fazla destek olma ve çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenme ihtiyacı doğduğu görülmüştür. Aileler için bu süreç motive edici olmuştur. Ayrıca sürece katılan çocuklar ve diğer kardeşlerin de yaşadıkları bu deneyimi bir motivasyon kaynağı olarak algıladığı, ebeveyn görüşlerinden anlaşılmıştır. Tanılama sürecine katılan çocuğun kişisel kaynaklarını daha fazla hissedebildiği ve kendine güveninin arttığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmıştır. Aşağıda sunulan ifadeler *eğitime karşı motivasyonun artması, ilgi ve desteğin artması, ebeveynde yoğun sorumluluk duygusu, sürece katılan çocukta özgüven* kodları etrafından değerlendirilmiştir.

Ama şunu düşündürdü bu olay bize, kendimizi geliştirmeye yönelik daha çok bir şeyler yapmalıyız, bir şeyler olmalı diye araştırmaya başladık. Hepimiz destek olmalıyız eğer çocuk, bu yolda ilerlese onu destekleyecek nitelikte olmamız gerektiğini eşimde bende düşündükçe daha çok araştırmaya başladık (Zeynep).

Yani daha çok özen gösterdim, sık sık öğretmeniyle görüştüm, günlük gelişimini daha fazla takip ettim, giyimine yemesine her şeyine dikkat ettim. Daha çok çalışıyor, eskiden gider yarım saat hikâye okurdu anlatırdı bana, şimdi ise bir saat okuyor, diyor bunlar benim için çok basit baba diyor, diyor ki baba daha zor test getir... (Nejat).

Yani artık şey diyor, anne ben büyüyeceğim kahraman olacağım de mi. Daha şuan kahraman falan olduğunu sanıyor (Dildar).

Çocukta bir özgüven patlaması oldu, ... ben, zaten zeki öğrenciyim, kendini böyle şey yapma havası var (Sümeyye).

İlk defa ders programı yaptık bütün aile kendimize. Kitap okuma saati koyduk. Bende eşimde mecburen kitap okumaya başladık. Yani, şöyle söyleyeyim, sorumluluk duydum daha fazla, zaten biz çok ilgilen bir aileydik (Selim).

Kardeşi de ders çalışmaya başladı, hatta daha çok çalışmaya başladı (Behsat).

Üç çocuğum daha var, çok mutlu oldular, hırs yaptılar, ders çalışıyorlar, daha çok çalışacağımla baba diyorlar. Ben çalışkan değilim, onur belgesi almaya çalışacağım (Bülent).

İşlevsel olmayan. Öğrenci tanılama sürecinin yarattığı aile içi psiko-sosyal deneyimlere dair ebeveynlerin düşünceleri incelendiğinde aile üyelerinin sürece dair merak ve kaygı yaşadığını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı ebeveynlerden bazıları BİLSEM tanılama süreci ile birlikte davranışlarında değişiklikler yapmaya başladıklarını ve aile içerisinde bazı rutinleri değiştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadesinden aile içerisindeki davranış kontrolü işlevinin daha fazla katılaştığı anlaşılmıştır. Görüşmeye katılan ve birden fazla çocuğu olan ebeveynlerden alınan cevaplar analiz edildiğinde öğrenci tanılama sürecinin diğer kardeşler üzerinde kendine özgü etkileri olduğu anlaşılmıştır. Görüşme analizlerinden; kardeşlerde, sürece katılan çocuğa yönelik kıskançlık ve rekabet duygularının oluştuğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda aile ortamına değişim ana temasının altında *işlevsel olmayan alt teması belirlenmiş sürece dair merak ve kaygı, davranış kontrolünün katılması ve kardeşler arası rekabet* kodları ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların davranışlarına dair dikkat çeken görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sınav nasıl olacak, sonra ne olacak, ona nasıl söylerim, dediğim gibi, aslında biraz tedirgin oldum, sonuçta diğer derslerindeki sınavlar gibi değil ki, bilmiyoruz (Dildar).

Bayağı sordu, özel yetenekli, ne demek bu sınav neyin sınavı diye çok soru soruyor, sınavı kazandıktan sonra nasıl bir hayatım olacak diye sorular soruyor (Meliha).

Nasıl olacağını bilmediğinden, çocuk bayağı bayağı stresli (Behsat).

Keşke evimiz daha büyük olsaydı, belki daha da iyi olabilirdi böyle, bunları düşündüm nasıl olabilir, nasıl yeni bir eve geçebiliriz. (Fahri).

Biraz daha sıkı takip ediyoruz artık öyle eskisi gibi canı istediğinde ders çalışmayacak (Gül).

Bir tane kızım daha var, hiç ders çalışmazdı ama şimdi kıskanıyor kardeşini baktım daha fazla çalışmaya başladı, kendi aralarında konuşuyorlar, onlar kendini Berra ile kıyaslamaya başladılar (Nuran).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma okulları tarafından *özel yetenekli* tanısı almaya aday gösterilerek, BİLSEM öğrenci tanılama sürecine katılan çocukların ebeveynlerinin bu olguya ilişkin algılarının ve tanılama sürecinin aile içi psiko-sosyal deneyimlenmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları *akranlarından farklılık*, *başarı*, *eğitimde yüksek beklenti*, *tanı alamama kaygısı* ve *aile ortamında değişim* olmak üzere beş ana tema çerçevesinde ortaya çıkmıştır.

Akranlarından farklılık, özel yetenekli çocukların literatüründe sıkça kullanılan, onların bazı özelliklerinin dağılımı, yoğunluğu, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişiler olarak değerlendirilmesi anlamına gelen bir kavramdır (Özbay, 2013). Özel yetenekli çocuklar ve onların ailelerine verilen danışmanlık hizmetlerinde bu kavramın ebeveynler tarafından çocuklarını tarif etmek amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada ise çalışmaya katılan ebeveynlerin, henüz özel yetenekli olarak tanılanmamasına rağmen, çocuklarını akranlarından farklı görme eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Ebeveynlerin tanılama sürecine aday olmayı, başlı başına bir farklılık sebebi olarak kabul ettikleri gibi birçok ebeveyn ise tanılama sürecinden önce de çocuğundaki bireysel farkları hissettiğini ifade etmiştir. Çocuklarını en iyi tanıyan ve onlar ile en fazla zaman geçiren kişiler, onların anne ve babalarıdır. Ancak yapılan araştırmalar ailelerin çocuklarını değerlendirirken yanlı davrandığını ve objektifliği düşük çıkarımlar yaptığını göstermiştir (Tarhan ve Kılıç, 2014). Ebeveynlerin ifade ettikleri farklılığa dair anlayışları analiz edildiğinde *bilişsel özellikler* ve *kişisel özellikler* olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Biliş, bireylerin dünyayı algılamayı ve öğrenmeyi kapsayan bütün zihinsel süreçleri içerisine almaktadır. Düşünme, problem çözme, ifade etme, hatırlama, analiz, sentez gibi zihinsel faaliyetler bilişsel gelişim alanının niteliklerindedir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarında gördüğü farklılıkların bilişsel özellikler içerdiği anlaşılmış ve *bilişsel özellikler* alt teması oluşturulmuştur. Elde edilen verilere göre ebeveynlerin kullandığı, *yaşlıtlardan ilerde*, *farklı yeteneklere sahip*, *gelişmiş dil yeteneği*, *hızlı ve kolay öğrenme* gibi tanımların, özel yetenekli çocuklar için literatürde kullanılan ifadelerle benzer olduğu görülmüştür (Clark, 2015; Davashgil, 2004; MEB, 2013; Öpengin ve Sak, 2012). Bu durum, ebeveynlerin özel yetenekli veya üstün zekâlı olma kavramlarını tanılama sürecine katılmadan önce televizyon, sosyal medya ve eğitimcilerden öğrendiğini gösterebilir veya çocukların gerçekten bu özellikleri taşıyor olması anlamına gelebilir. Henüz tanılama süreci tamamlanmadığı için bu özelliklerin çocuklarında ne düzeyde olduğu ebeveynler tarafından ön görülemezdir. Çocukların sınıf öğretmenleri tarafından aday gösterildiği düşünüldüğünde, yapılan araştırmaların bu konuda öğretmenlerin yetersiz kaldığını belirtmesi dikkate değer bir bilgidir. Üstün ve özel yetenekli çocukları fark etmede ve tanılamada öğretmenlerin doğru aday gösterme düzeylerinin düşük olduğunu tespit edilmiştir (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady ve Dixon, 2007; Powell ve Siegle, 2000). Tanılama sürecinde ailelerinin ve öğretmenlerinin etkililiğinin karşılaştırıldığı çalışmalar incelendiğinde de, ailelerin çocuğun özel yetenekli olmasına ilişkin tahminlerinin daha isabetli olduğu görülmüştür (Louis ve Lewis, 1992; Parkinson, 1990). Bu sebeple tanılama sürecine aday gösterilen çocuklar için ebeveyn değerlendirmelerinin daha dikkate değer olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilen çocukları için ifade ettikleri farklılığın diğer boyutu ise *kişilik özellikleri* çerçevesinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların kullandığı *olgun davranışlar*, *meraklılık*, *hırslı olma*, *çalışkanlık* gibi tanımların çocukların kişilik özelliklerine dair ifadeler olduğu anlaşılmaktadır. Dünya’da üstün zekâyâ ilişkin sosyal temsillerin incelendiği benzer bir çalışmada ise katılımcıların en sık ve öncelikli kullandıkları sosyal temsillerinin bu araştırma

sonuçlarına benzer olarak zeki, başarılı, çalışkan ve yetenekli, olgun, azimli, meraklı gibi kelimeleri içerdiği görülmüştür (Chan, 2002; Kaya, Oğurlu, Taşdemir ve Toprak, 2015; Özsoy, 2014). Ebeveynlerin özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilen çocukları için kullandığı ifadelerin, üstün zekâlı çocukları tanımlamak için kullanılan kavramlara benzer şekilde olumlu olduğu anlaşılmıştır (İlgün ve Altıntaş, 2015; Silverman, 2000; Tavani, Zenasni ve Pereira-Fradin, 2009). Araştırma bulguları incelendiğinde ebeveynler, tanılama sürecine katılan çocukları için özel yetenekli tanımını açık bir şekilde kullanamamış olsa da çocuğunun tanılama sürecine aday olmasının onlar için özel yeteneklilere özgü birçok niteliği taşıması anlamına geldiğini anlaşılmıştır.

Başarı, ebeveynler için çocuğun eğitim hayatının odak noktasını oluşturmaktadır (Gordon, 1993). Eğitim dönemi içerisindeki sınavlar, öğrenci karneleri, okul seçimleri ve meslek yaşamının, başarı ölçütlerinin olduğu sınavlara göre belirlendiğini düşündüğümüzde, BİLSEM tanılama sürecinin de bu sistemin bir parçası haline dönüştüğü görülmüştür (Sak ve diğerleri, 2015). Ebeveyn görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, tanılama sürecine aday olmanın başarılı olmaya eş değer görüldüğü anlaşılmıştır. Ebeveynlerin bu doğrultudaki ifadeleri dikkate alınarak *başarı* ana temasının ortaya çıktığı görülmüştür. Novotna ve Sejvalova (2002), özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin de en sık karşı karşıya kaldıkları zorluklarından birinin, çocuğunun başarısızlık yaşaması korkusu olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özel yetenekli tanısını alıp almadığının henüz belli olmadığı düşünüldüğünde, özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri gibi (Hodge ve Kemp, 2006) çocuğu özel yetenekli olmaya aday gösterilen ebeveynlerin de çocuklarına okul başarısı için yoğun şekilde baskı yaptıkları görülmektedir (Kapıkıran, 2016). Bu sürece katılmanın ebeveynler için çocuklarının başarılı olarak kabul edilmesi anlamına geldiği *çocuğun başarı göstergesi* alt teması ile anlam bulmuştur. Oysaki yapılan araştırmalarda genel kanının aksine, özel yetenekli çocukların eğitim hayatlarında daima başarılı olamadığı görülmüştür (Clemons, 2008). Özellikle okul yaşamlarında başarısızlık özel yetenekli çocukların sıkça karşılaştığı bir durum olabilmektedir. Araştırmada birçok ebeveynin kendilerini çocuklarıyla özdeşleştirdiği ve bu başarıdan kendilerine pay çıkardığı da anlaşılmıştır. Bu çıkarımın sonucunda ebeveynlerin çocuklarının tanılama sürecine aday olmasına ilişkin başarı temasına yükledikleri anlamlar incelendiğinde *özdeşim kurarak başarıyı sahiplenme* alt teması ortaya çıkmıştır. Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin kendilerini başarılı olarak değerlendirmesinin (Çalışkan, 2017) çocuğu tanılama sürecine aday ailelerde de görülmesi anlaşılır olarak kabul edilmektedir. Ebeveynlerin tanılama sürecine yükledikleri anlamlar incelendiğinde, ebeveynin başarıyı sahiplenme alt temasının oluşturulması *ebeveynlik rolüne güvenin artması ve çocukluk hayallerini gerçekleştirme şansı* kodlarına ilişkin ifadelerin sıklığından kaynaklanmıştır. Görüşmeler sonucundan tanılama sürecine resim, müzik gibi yetenek alanlarından katılan çocukların ebeveynlerinin benzer yeteneklerinin ve ilgilerinin olduğu anlaşılmış, bu sebeple çocuklarının alacakları eğitiminin kendilerinin ulaşamadığı hayallerini gerçekleştirilmesi anlamına geldiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde özel yetenekli olarak tanı almaya aday gösterilmenin, ebeveynlerin zihninde daha nitelikli özel bir eğitim anlamına geldiği anlaşılmıştır. Bu düşünceye ilişkin sıklıkla *geleceğe dair olumlu beklentiler, kaçılmaması gereken bir eğitim fırsatı ve ülkesine faydalı olma* ifadeleri kullanılmış ve bu ifadeler eğitimde yüksek beklenti teması altında birleştirilmiştir. Ebeveynlerin dikkate değer algılarının, genel olarak BİLSEM'deki eğitim olanakları ve bunun çocuğun geleceğine olumlu yansımaya ilişkin olduğu anlaşılmıştır. Ebeveynler, okula ek olarak alınan eğitim ile çocuklarının yeteneklerinin geliştirileceğini, onlara gerekli rehberlik hizmetlerinin sunulacağını ve alanında uzman öğretmenler tarafından projelerle destekleneceğini düşünmektedirler. Ayrıca onlara göre BİLSEM'lerdeki eğitim olanakları çocukları için daha başarılı bir eğitim öğretim hayatı geçirmelerini sağlayabilir. Araştırmaya dâhil olan ebeveynlerin, BİLSEM ile ilgili görüşleri

incelenirken bu süreçle ilgili benzer temasları ve deneyimleri olmuş ebeveynler ile ilgili olan literatürden faydalanılması gerektiği düşünülmüştür. Karakuş (2014) ve Koç (2016) araştırmalarında ebeveynlerin, Dünya Bankası ya da Avrupa Birliği Eğitim Fonuna proje ile başvurulması, çeşitli fonlardan destek alınması, çocuklara yönelik sosyal aktivite ve kültürel gezilerin çoğaltılması gibi eğitim olanaklarının BİLSEM’lerde daha fazla olmasına dair yüksek beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. BİLSEM eğitimine dâhil olmayı bir fırsat olarak değerlendiren katılımcıların da buna benzer beklentilerinin olduğunu anlaşılmaktadır. Oysaki yapılan araştırmalarda bu eğitimle ilgili deneyimi olan ebeveynlerin ve alana dair uzmanların özel yetenekli çocukların eğitimine dair birçok olumsuz eleştirileri olduğu görülmüştür. Alanın uzmanlarına göre özel yeteneklilerin eğitiminde; teori ve uygulama arasındaki uyumsuzluklar, ulusal tanılamalarda ve program türlerindeki yetersizlikler, uygulayıcıların alana dair taşıdığı eksiklikler gibi problemler özel yeteneklilere verilen eğitimin niteliğini düşürmektedir (Sak ve diğerleri, 2015). Ebeveynlerin görüşlerinin alındığı araştırmalarda, özel yetenekli bireylere verilen eğitimin fiziksel ortamının uygun olmaması, çalışma saatlerinin azlığı, becerilerini kullanabilmeleri için gerekli donanım ve eğitim materyallerinin eksikliği bakımından BİLSEM’in olumsuz olarak değerlendirildiği görülmüştür (Koç, 2016). Bu araştırma sonuçlarının, ortaya çıkan eğitimde yüksek beklenti teması ile karşılaştırılması sonucunda ilgili temanın ebeveynler adına daha çok iyimser bir beklenti olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre çocuğunun özel yetenekli olarak tanı almaya aday gösterilmesi ebeveynler için kaygıyı da beraberinde getirmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmada özel yetenekli olmanın olumlu bir imaj çağrıştırdığı düşünüldüğünde (Busse, Dahme, Wagner ve Wiczerkowski, 1986; Chan, 2002; Özsoy, 2014) bu imaja bürünmemenin ebeveynler için kaygı verici olarak algılanmasının doğal bir sonuç olacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin bu doğrultudaki görüşleri analiz edildiğinde *tanı alamama kaygısı* ana teması ve buna bağlı olarak *baş çıkma konusunda çaresizlik ve baş etme stratejileri geliştirme* alt temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kendi algılarına ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde baş çıkma konusunda çaresizlik alt teması içerisinde büyük çoğunluğunun bu duruma olumsuz anlam yükleyerek *hayal kırıklığı ve üzüntü ile ebeveynin kendini suçlaması* ifadeleri ile tanımlanan görüşlerinin olduğu anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Makel (2009) tarafından, çocukları üstün zekâlı olarak tanılanan ve çocukları üstün zekâlı tanılanmayan ebeveynlerin tutumlarının incelendiği araştırmada, üstün zekâlılar programına çocuğu kabul edilmeyen ebeveynlerin genel akademik alandaki tutumlarında olumsuz anlamda bir değişim olduğu saptanmıştır. Yine Belur’un (2014) araştırmasında aile içinde beğeni, takdir ve ilgi göstermedeki artış bakımından kayıt hakkı kazanan öğrencilerin ebeveynlerinin; çocukları için daha aktif olmak ve moral bozukluğu yaşamak bakımından da kayıt hakkı kazanamayan öğrencilerin anne-babalarının ön plana çıktığı söylenebilir. Araştırma bulgularında çocuğunun başarısını sahiplenen ebeveynlerin, çocuğunun başarısızlığı olarak kabul ettiği durumu da sahiplendiği anlaşılmıştır. Bu algı, ebeveynlerin tanı alamama konusunda kendini suçlamasına dair ifadelerinden anlaşılmıştır. Özel yetenekli tanıyı alamayan çocuklarının algısına dair ebeveynlerin değerlendirmeleri incelendiğinde ise çocukların *hayal kırıklığı yaşayabileceklerini ve üzüleceklerini* belirtmişlerdir. Oysaki yapılan araştırmalarda tanı alan ve tanılanmayan öğrencilerin kendilik algıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (Öpengin, 2011). Ayrıca çocuğunun özel yetenekli tanıyı alamamasına olumsuz bir anlam yüklemeyip etkilenmeyeceğini belirten birçok katılımcı olduğu anlaşılmış, konu ile ilgili görüşleri baş etme stratejileri geliştirme alt teması altında birleştirilmiştir. Herhangi bir olumsuz sonuç olduğu takdirde çocuklarının *eğitimleri için daha fazla çaba göstereceklerini ve vazgeçmeyeceklerini* belirtmişlerdir. Ayrıca çocuğu özel yetenekli olarak tanılanamayan ebeveynlerin bazıları, öğrenci tanılama *sürecinin objektif olduğuna dair şüphelerinin* olacağını dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin tanılama sürecini ele alış ve çocuğuna ifade ediş biçimine gösterdikleri özenin sebeplerine dair verdiği cevaplar

incelendiğinde, olası olumsuz sonuca tedbir olarak *çocuğa süreci anlatış biçimine özen göstereceklerini* söylemişlerdir.

Çalışmada son olarak ortaya çıkan *aile ortamında değişim* ana teması özellikle tanılama sürecinin aile içi psiko-sosyal deneyimlere yansımaları ile ilişkilidir. Aile üyelerinin döngüsel ilişkilerinin kurulduğu, disiplin kontrolü, duyguların ifadesi, destek ve ilgi gösterme biçimleri gibi aile işlevlerinin kendisini gösterdiği aile ortamı, kendi içerisinde kurduğu bir denge ile devam etmektedir. Bu dengede döngüsel ilişkilerin önemi oldukça fazladır. Döngüsel nedensellik, üyelere birinde meydana gelen değişimin sistemin diğer parçalarında etki göstermesine sebep olmaktadır (Goldenberg ve Goldenberg, 2008). Döngüsel ilişki bu araştırma bulgularında da kendini göstermiştir. Aile üyelerinden birinin tanılama sürecine katılmış olmasının, ailenin diğer üyeleri üzerinde etkileri olduğu ve aile ortamında değişim yaşattığı anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda üstün yeteneklilik tanısının, kardeşler de dâhil tüm aile üyelerinin hayatını etkilediğini göstermektedir (Fornia ve Frame, 2001). Ebeveynler sürecin kendileri, tanılamaya aday olan çocukları ve diğer çocukları açısından benzer etkilere sebep olduğunu ifade ettikleri gibi aile içi rollere göre farklı yansımaların olduğunu da belirtmişlerdir. Katılımcıların kullandıkları ifadelerin aile sistemine etkisinin niteliği dikkate alınarak *işlevsel ve işlevsel olmayan değişim* olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır.

İşlevsel alt teması pozitif duygular, eğitime karşı motivasyonun yükselmesi, ilgi ve desteğin artması, ebeveynde yoğun sorumluluk duygusu, sürece katılan çocukta özgüven kodlarından oluşmaktadır. Katılımcı ebeveynler, tanılama sürecine katıldıklarını öğrendikten itibaren tüm aile üyelerinin *mutluluk, heyecan, iftihar gibi pozitif duygular* hissettiklerini belirtmişlerdir. Tanılama sürecine aday olmaya verdikleri olumlu anlam düşünüldüğünde bu duygu durumlarının ifade edilmesi şaşırtıcı olmamaktadır. Yapılan birçok çalışmada çocukları üstün zekâlı olarak tanılandıktan sonra, ebeveynlerin gurur, övünç, kaygı gibi tepkiler gösterdikleri belirtilmiştir (Chan, 2002; Fisher, 1981). Yine Öpengin ve Sak (2012) araştırmasında, çocuklarının üstün yetenekli tanısı almış olmasının ebeveynlere olumlu duygular hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada Öpengin ve Sak'ın (2012) araştırmasını tamamlayıcı şekilde, ebeveynlerin hissettikleri duyguların tanılama sürecinden itibaren başladığını göstermiştir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları, aday olan çocukların sürece dâhil olmayla ilgili olumlu bir algı hissettiği ve özgüvenin gelişmesi gibi pozitif duygu ve deneyimler geçirdiği anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalardan bazıları da bu bulguyla örtüşür niteliktedir (Berlin, 2009; Hoge ve Renzulli, 1993). Öğrenci tanılama sürecinin kardeşler üzerindeki etkisine ilişkin ebeveyn algıları incelendiğinde, bütün çocukların derslerine karşı motivasyonunun arttığını ve tanılamaya katılan kardeşe beğeni duyduklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. David, Gill ve Raviv, (2009) tarafından ortaya konan, üstün yeteneklilik etiketinin kardeşler arasındaki empati ve arkadaşlığı arttırdığı bulgusunun, ebeveynlerin ifade ettiği beğeni, gurur duyma gibi pozitif duygular ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ulaşılan sonuçlar, öğrenci tanılama sürecinin ebeveynlerin sorumluluk duygularını artırdığını göstermiştir. Bu sebeple hem çocuğuna olan ilgi ve desteğinin arttığı, hem de eve ait kurallarda ve düzende önemli değişiklikler yapıldığı anlaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda özel yetenekli tanısı almış ailelerin birbirlerine daha ilgili oldukları ve daha fazla sorumluluk hissettikleri görülmüştür (Baykoç-Dönmez, 2014; Öpengin ve Sak, 2012). Ebeveynlerin çocuklarını özel yetenekli olmaya adım atmış olarak görmelerinden dolayı; onların birçok davranışının özel yetenekli çocukların aileleri ile benzer davranışlar olduğu düşünülmektedir.

Ebeveynlerin görüşleri analiz edildiğinde işlevsel değişimler kadar aile için *işlevsel olmayan* değişimlerin de yaşandığı anlaşılmıştır. Birçok ailede aşırı ilgi, destek ve sorumluluk duygusunun davranış kontrolünün katılaşmasına doğru ilerlediğini, kardeşler arası yoğun beğeni duygusunun da rekabete dönüştüğü anlaşılmıştır. Bu alt temaya ilişkin kodlar *sürece dair merak ve kaygı, davranış*

kontrolünün katılması ve kardeşler arası rekabet olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin ifadeleri analiz edildiğinde, her sonraki adım için hem kendilerinin hem de sürece katılan çocuklarının kaygı yaşadığı anlaşılmıştır. Bu duygu durumunun en önemli sebebinin, tanılama sürecine verdikleri önem ve tanılama sonucunun belirsizliği olduğu düşünülmektedir. Dağlıoğlu ve Alemdar'ın (2010) çalışmaları da benzer şekilde, ailede özel gereksinimi olan bir bireyin olmasının tüm aile üyelerinin yaşamlarını, planlarını ciddi şekilde etkilediğini göstermiştir. Ebeveynlerin özel eğitime gereksinim duyan çocuğa ilişkin aşırı ilgi ve desteğin, aile ilişkilerini etkilediği düşünüldüğünde (Cavkaytar ve Özen, 2015) diğer kardeşlerin beğeni, özenme ve kıskançlığa (Del Prete, 1996) kadar ilerleyen duyguların hissedilmesi olası bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırma bulgularında tanılama sürecine aday olan çocuğun yoğun kaygı yaşadığını göstermektedir. Ancak birçok araştırma bu bulguyu desteklerken (Makel, 2009) bazı araştırmalar ise çocukların kaygı düzeylerinin ebeveynlerine göre daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Cross, Coleman ve Stewart, 1993).

Sonuç olarak bu çalışma, çocuklarının özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilmesinin, ebeveynler için ne anlam ifade ettiğini ve bu sürecin aile içerisinde nasıl deneyimlendiğine ilişkin ebeveyn değerlendirmelerini ortaya çıkarmıştır. Öncelikle bu sürecin ebeveynler için birçok duygu durumu ve yeni tecrübelerin bir arada yaşandığı spesifik bir deneyim olduğu anlaşılmıştır. Ebeveynler için, çocuğunun tanılama sürecine aday gösterilmesi, akranlarından farklı olması anlamına geldiği gibi kendisi ve çocuğu adına başarılı olmanın da ifadesi olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte çocuğunun tanılama sürecinde aday olması, eğitimde yüksek beklenti ve tanı alamama kaygısını ortaya çıkarmıştır. Çocuğun özel yetenekli tanısı almaya aday gösterilmesiyle başlayan sürecin aile içi iletişim örüntüleri, kurallar, roller, beklentiler, ilgi ve destek gibi birçok aile işlevinde değişikliklere sebep olduğu görülmüştür. Söz konusu bulgular değerlendirilirken bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları da olduğu dikkate alınmalıdır. Çalışma Hakkari ili sınırları içerisinde yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan çalışma grubunun birçoğu bu ilde kısa süre önce yaşamaya başlamış olsa da, sosyo-kültürel özelliklerin ve bölgesel şartların çalışmaya yansıdığı düşünülmektedir. Söz konusu sınırlılıklar dikkate alınarak araştırmacılara; farklı bölgesel özelliklere sahip illerde, çeşitli sosyo-ekonomik özellikler gösteren çalışma gruplarında benzer çalışmanın yapılmasının daha kapsamlı verilere ulaşılmasını sağlayacağına dair öneride bulunmaktadır. Ayrıca tanılama sürecinin nasıl algılandığı ve sürecin aile yaşamına olan etkisine ilişkin değerlendirmelerin, sürece katılan öğrenciler ve diğer kardeşler üzerinden yapılması araştırmacılara farklı bakış açıları kazandırabilecektir. Ebeveyn görüşleri incelendiğinde, sürecin çocuklar ve aileleri üzerinde genel olarak olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir. Ancak araştırma sonuçlarında göze çarpan olumsuz ifadelerle dayalı olarak alınması gereken rehberlik tedbirlerinin olduğu da düşünülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak uygulayıcılar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Tanılama sürecine aday olmanın ne demek olduğu konusunda ebeveynlerin doğru bir şekilde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu bilgilendirme onların yüksek beklenti kurmasına ve buna bağlı olarak yoğun şekilde kaygı hissetmesine engel olması açısından önemlidir.
2. Bahsedilen danışmanlık hizmetlerinin çocukların özel yetenekli olarak aday gösterildiği okulların rehberlik servisleri tarafından yapılmasının, ebeveynlerin konu ile ilgili algılarının daha sürecin başında doğru olarak şekillenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
3. Ebeveynlerin BİLSEM'ler için yükledikleri anlamın bu merkezlerin vizyonuna, misyonuna ve eğitim sürecindeki işlevine uygun hale getirilmesi konusunda ebeveynlere bilgi verilmelidir.

4. Tanılamanın yapıldığı BİLSEM’de, olası tanı alamama sonucunun ebeveynler ve çocuklarda yaşatacağı olumsuz etkiyi önlemeye yönelik eğitimler ve seminerler verilmelidir.
5. Özel yetenekli çocukların tanılanması sürecinde aile işlevlerinde meydana gelebilecek değişiklikler için bütün aile bireyleri bilinçlendirilmelidir. Kardeşler arasındaki ilişkileri ve yaşanacak aile içi psiko-sosyal deneyimleri nasıl yönetebilecekleri konusunda ebeveynlerin bilgilendirmesi gerekmektedir.

Kaynaklar / References

- Altıntaş, E., & İlgün, S. (2015). The perception of gifted students' parents about the term of giftedness. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 654-659. DOI:10.5897/ERR2014.2061 Retrieved from <http://www.academicjournals.org/ERR>, on 13.06.2017.
- Baykoç-Dönmez, N. (2014). *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar, gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Belanger, J., & Gagne, F. (2006). Estimating the size of the gifted/talented population from multiple identification criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-258>
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02783190903177580>
- Belur, A. (2014). *BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Busse, T., Dahme, G., Wagner, W. & Wiczerkowski, W. (1986). Teacher perceptions of highly gifted students in the United States and West Germany. *Gifted Child Quarterly*, 30, 55-60. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698628603000202> on 19.06.2017.
- Carlson, J. & Yang, J. (2008). Adlerian family therapy. In Jordan, K. (Ed.). *The quick theory reference guide* (pp. 197-208). New York: Nova Science Publishers.
- Chan, D. W. (2002). Perceptions of giftedness and self-concepts among junior secondary students in Hong Kong. *Journal of Youth & Adolescence*, 31(4), 243-252. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1015478015956?LI=true> on 19.06.2017.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek*. (Ü. Oğurlu ve F. Kaya, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Clemons, T. L. (2008). Underachieving gifted students: A social cognitive model. *Roeper Review*, 30(1), 69-78.
- Cooper, P. M. (2013). *Parents' perceptions of how they serve the social and emotional needs of their intellectually identified gifted children*. Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University. Retrieved from https://search.proquest.com/openview/876615d02144f867e7ca82520_ece6982/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y on 21.06.2017.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cross, T. L., Coleman, L.J. & Stewart, R.A. (1993). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory of two groups. *Roeper Review*, 17, 181-185. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02783199309553532> on 28.06.2017.
- Cavkaytar, A., & Özen, A (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 169-202). Ankara: Kök Yayıncılık
- Çalışkan, M. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin aile işlevselliği*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Çavuşoğlu, M. ve Semerci, N. (2015). Anne babaların BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocuklarına ilişkin görüşleri (Bartın İli Örneği) [Özel sayı]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 325 – 335. Doi: 10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayi13220.
- Dağlıoğlu, H. E., ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860. Erişim Tarihi 21.06.2017, <http://www.tuzveysav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/daglioglu-h.elif-alemdar-meral-ustun-yetenekli-bir-cocugun-ebeveyni-olmak.pdf>

- Dağlıoğlu, H. E., ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. Erişim Tarihi 26.06.2017.
<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/466d7b172417c0d2294e25cc56022fa431453.pdf>
- David, H., Gill, M. & Raviv, I. (2009). Sibling relationship among eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented Internation*, 24(2), 71-88. Retrieved from
<http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2009.11673531>, on 04.07.2017.
- Del Prete, T. (1996). Asset or albatross?: The education and socialization of gifted students. *Gifted Child Today*, 19(2). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ530669> on 21.06.2017.
- Fisher, E. (1981). The effect of labeling on gifted children and their families. *Roeper Review*, 3(2), 49-51. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02783198109552536>, on 04.07.2017.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. Routledge.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9, 384-390. Retrieved from <http://positivedisintegration.com/Fornia2001.pdf>, on 04.07.2017.
- Gagne, F. (2008). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal (Canada). Retrieved from
http://www.eurotalent.org/Gagne_DMGT_Model.pdf, on 14.07.2017.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2008). *Family therapy: An overview* (7th Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (E. Aksay ve B. Özkan; Çev.). İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Hodge, K.A. ve Kemp, C.R. (2006). Recognition gifted in the early years of school: perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 164-204 Retrieved from
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.4219/jeg-2006-259>, on 14.07.2017.
- Hoge, R. & Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465. Retrieved from
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543063004449>, on 14.07.2017.
- İdin, Ş., ve Kayhan, N. (2016). Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretim döneminde üstün zekâlı-yetenekli öğrenciler için özel eğitim uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 17-31. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/30439/367631>, on 14.07.2017.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
<http://dx.doi.org/10.12984/eed.07848>
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekâlı çocukların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karakuş, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitimine yönelik algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304. <http://dx.doi.org/10.7822/egt208>
- Kaufman, S. B. & Stenberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer Science + Business Media LLC, New York.
- Kaya, F., Ogurlu, Ü., Taşdemir, B., ve Toprak, Y. (2015). Türkiye'de üstün zekâya ilişkin sosyal temsiller. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 742-765. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/http-eku-comu-edu-tr/issue/5465/74208>, on 19.07.2017.
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi (ÜZEYAD)*, 3(3), 17-24. Erişim Tarihi 19.06.2017, <http://jgedc.org>

- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.
- Makel, C. (2009). Student and parent attitudes before and after the gifted identification process. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 126-143. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016235320903300106>, 19.04.2017.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017. Erişim Tarihi 11.07.2017, <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). 2016-2017 BİLSEM Öğrenci Tanılama Kılavuzu. Erişim Tarihi 19.07.2017, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/11093901_bilim_ve_sanat_merkezleri_20162017_kilavuzu.pdf.
- National Association for Gifted Children. (2008). *A brief the history of gifted and talented education*. Retrieved from <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>, 13.05.2017.
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (4), 479 - 499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>.
- Novotna, L. ve Sejvalova, J. (2002). Education of the gifted in the czech republic. In F.J. Mönks & H. Wagner (eds), *Development of human potential: Investment into our future (pp.116-119)*. ECHA.
- Öpengin, E. (2011). *Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli alguları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öpengin, E. ve Sak, U. (2012). Üstün zekâlı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zekâ etiketinin öğrencilerin çeşitli alguları üzerindeki etkileri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 37-59. Erişim Tarihi 12.06.2017, http://www.tuzed.org/publications/cilt2/sayi1/opengin_sak_metin.pdf
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(1), 74-87. Erişim Tarihi 01.05.2017, <http://uyad.beun.edu.tr/>
- Parkinson, M. L. (1990). Finding and serving gifted preschoolers. *Understanding our gifted*, 2(5), 1-13.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Powell, T., & Siegle, D. (2000, Spring). Teacher bias in identifying gifted and talented students. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, (13-15). Retrieved from <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring005/>, on 15.07.2017.
- Renzulli, J. S. (2011). Kappan classic: What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. Retrieved from <https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>, on 06.07.2017.
- Roda, A. (2013). Where their children belong: parents' perceptions of the boundaries separating "gifted" and "non-gifted" educational programs. Columbia University. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/b3039946d8ff00bc26bfba249e968c4e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y.on> 25.06.2017.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., ve Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.

Retrieved from http://www.tuzed.org/publications/cilt5/2015_5_2/2015_5_2_sak&others.pdf on 25.06.2017.

- Silverman, L. (2000). "Characteristics of giftedness. *Gifted Development*." Retrieved from www.gifteddevelopment.com, on 25.06.2017.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). *Interpretative phenomenological analysis* (pp. 229-254). The British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Şahin, F. (2013). Issues of identification of giftedness in Turkey. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 207-218. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2013.11678415> on 25.06.2017.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tarhan, S., ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 27-43. Erişim Tarihi 25.06.2017, <http://uyad.beun.edu.tr/>
- Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2009.11673530> on 20.06.2017.
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler intelligence scale for children (4th edition)*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquee.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in Theory and Method* (3th Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Wingers, L. A. (2011). *Parents' Help Seeking During the Gifted Identification Process: Formal and Informal Sources of Support* (Doctoral dissertation, Capella University).

Yazarlar

İletişim

Pınar Özdemir-Kemahlı, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisidir. Çalışma alanı, üstün zekâlı çocuklar, aile danışmanlığı, manevi danışmanlıktır.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Kuyubaşı Mah., Fahrettin Kerim Gökay cad. Göztepe Kampüsü, 34722 Kadıköy/İstanbul.

Şevket B. Kemahlı, Hakkâri Bilim ve Sanat Merkezi Müdür Yardımcısıdır. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisansını Tamamlamıştır. Çalışma alanları üstün zekâlı çocuklar, üstün zekâlı çocuklarda matematik ve fen eğitimi, eğitim programlarıdır.

Bulak Mahallesi, İstiklal Cd. No:29, 30000 Hakkâri Merkez/Hakkari

Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesidir. Çalışma alanları, eğitim psikolojisi, kişilik, değerler eğitimi, ahlaki/moral gelişim, alternatif terapi modelleridir.

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Kuyubaşı Mah., Fahrettin Kerim Gökay cad. Göztepe Kampüsü, 34722 Kadıköy/İstanbul.

Summary

Purpose and Significance: Due to the mentioned features of gifted students, it is important for the continuation of their potential to be recognized early and to receive an education in accordance with their developmental characteristics. To this end, various identification techniques have been designed around the world, training centers have been established and laws regulating them have been issued (İdin & Kayhan, 2016; Tantay, 2010). In Turkey, many educational institutions have been established, designed from the Ottoman era to the history of the Republic, The "Science and Art Centers", which are equipped with rich activities besides the school hours, are in line with today's educational principles and connected with the Ministry of National Education (Şahin, 2013). The training program given at BİLSEM is completed in five stages; the integration program, the support training program, the program for identifying individual talents, the special talents developer and the project production. (MEB, 2016). The objective of this training is to ensure that vocational education institutions use communication skills in a way that does not interfere with their education, develop their individual abilities by using scientific working methods, knowing to do problem solving and research and use them at the highest levels. (MEB, 2016; Tarhan & Kılıç, 2014). Designing student elections with appropriate methods for BİLSEM designed to offer significant contributions to the development of talented people is a crucial issue for the effectiveness of these centers. The stages of determining gifted children in Turkey are completed in three stages. (MEB, 2016):

1. Candidates with observation forms by class teachers,
2. Group scan applications with tablet PC.
3. Making individual assessments according to ability areas (general mental, picture, music) to students who score above the average after the group scan results are disclosed.

Participation in the student identification process can be said to be a different experience for both the student and the family. The effects of the identification process are experienced within the family. Because; family members are connected to each other by biological and emotional ties, and roles, tasks and responsibilities are shared (Roda, 2013). One of the family stressors that may change the balance of family functions is having a special needs child. This research was conducted for the purpose of examine the perception of the parents of children who participated in the Science and Art Center student identification process after nominated to receive as special talented by their schools. It is also aimed to evaluate their views on the family psycho-social experiences during the identification process. For this purpose, the following questions were asked in the research:

1. What does " Being a Candidate for Identification of Special Talented" mean for parents?
2. How did parents perceive the impact of student identification process on Domestic Psychosocial Experiences?

Methodology: The research was based on the interpretive phenomenological research design, which is one of the qualitative research designs that allow detailed data collection from the selected study group. In this study, the study group was set up in accordance with the maximum diversity sampling technique. Eighteen people from volunteer parents participated in the survey. Semi-structured interview technique was used as a data collection tool because research was performed based on the phenomonology design. The interview questions were prepared by considering the theoretical and practical literature on the study. Later, 4 expert opinions were received and piloted. The recorded data

by voice recording has been converted into a written casting. In the study, in the analysis of data obtained from semi-structured interviews; interpretive phenomenological analysis method was used from qualitative data analysis approaches. The first step in interpretive phenomenon analysis is; the text of each participant is to read over and over again. In the second stage of data analysis, the meaning groups in the expressions were created with the help of the notes indicating how the explanations in the text were understood by the researcher. Subsequently, the theme conversion was carried out considering the repetition frequency of these groups. In the third phase of the analysis; the connections between each theme are examined and the related themes are grouped together. At this stage, some themes become main themes, some of them are excluded, in accordance with the structure. In the fourth stage; the main themes and sub-themes obtained were transferred to a reader in a table and supported by the statements taken from the participants.

Results, conclusion and discussion:

This research was conducted for the purpose of examine the perception of the parents of children who participated in the Science and Art Center student identification process after nominated to receive as special talented by their schools. It is also aimed to evaluate their views on the family psycho-social experiences during the identification process. The findings of the study appeared in five main themes; *difference from peers, success, high expectation in education, anxiety about not receiving identity and change in family environment*.

The survey found that parents who participated in the study tend to see their children *differently than their peers*, although they are not yet recognized as special talented individuals. Parents have recognized that being a candidate for a identification process is the main reason for differences, and many parents feel that they have individual differences in the child before the identification process. When the research findings are examined; it was understood that the parents had cognitive characteristics of the differences seen in their children, and the sub-theme of *cognitive features* was formed. According to the obtained data, parents' definitions such as advanced cognitive abilities from peers, *have different abilities, advanced language skills, quick and easy learning* were found to be similar to those used in the literature for special talented children. The other characteristic of the difference that parents express for the children who are nominated to receive a special talented personality is evaluated in the context of *personality traits*. It is understood that the definitions such as *mature behaviors, curiosity, ambitiousness, hard work from the peers* of the participants use expressions about the personality traits of the children.

When the findings of the analysis of parental opinions are examined, it has been understood that being a candidate for the identification process is equivalent to *being successful*. It was seen that the main theme of success emerged considering the expressions of parents in this direction. As a result of this inference, when they examined the meaning of their children uploading to the theme of success related to being a candidate for the identification process, sub-theme *seeing oneself successful by establishing projective identification with child* and *Child's success indicator* emerged.

When the research findings are examined; it has been understood that nomination to be diagnosed as special talent means a special education in the minds of parents in a more qualified manner. Regarding this idea, *often positive expectations about the future, a training opportunity that should not be missed, and statements of usefulness* to the country have been used. These expressions were combined under *high expectation in education*. The most notable perceptions of parents are, in general, It is understood that the educational opportunities in BİLSEM are related to the positive reflection of the future of the child.

In the study, it was seen that the possibility of not receiving identity was perceived as worrying for the parents. When parents opinions in this direction were analyzed, the main theme of *about not receiving identity* and sub-themes related to this were *Helplessness in coping* and *Developing coping strategies*.

The last occurrence in the study; The main theme of *change in the family environment* is especially related to the reflection of the identification process on the family psycho-social experiences. It has been understood that the participation of one of the family members in the identification process has an impact on the other members of the family and that there is a change in the family environment. The nature of the effect of the expressions used by the participants on the family system was taken into account; *functional change* and *dysfunctional change*. Functional sub-theme; *positive emotions, increased motivation towards education, increased interest and support, a sense of intense responsibility at the parent, and self-confidence in the child participating in the process*. In the second sub-theme; Parents' views were analyzed and it was understood that functional changes as well as functional changes were experienced in the family. In many families, it has been understood that extreme interest, support and responsibility are moving towards the stiffening of behavioral control, and the intense appreciation of siblings has also turned into an adversary. The codes for this theme are; *curiosity and anxiety about the process, behavior control and competition between brothers and sisters*.

As a result; it was understood that this process was a specific experience for parents with many emotions and new experiences. Based on this result, the following suggestions can be included. Parents need to be properly informed about what it means to be a candidate for the identification process. Also; awareness of all family members for changes in the family atmosphere and family functioning in the process of identifying special talented children. Parents need to be informed about the relationship between the brothers and how they can manage the family psychosocial experiences to be experienced, and it must be presented at the Science and Art centers of the counseling services in order to ensure that this process is healthy.

Öğretim Elemanlarının Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziğinin Kullanılma Durumuna ve Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Opinions of Instructors on The Teaching Methods of Turkish Music in Cello Education

Burcu Avcı Akbel*

To cite this article/Atıf için:

Avcı Akbel, B. (2018). Öğretim elemanlarının viyolonsel eğitiminde türk müziğinin kullanılma durumuna ve öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 84-107.
DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2 s5m

Öz. Bu araştırma Türkiye'deki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren bölümlerinde verilen viyolonsel eğitiminde Türk Müziğinin öğretilme yöntemlerini ortaya çıkarmayı ve bu bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının bakış açılarından süreci değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, literatür tarama ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen görüşme formuna uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. İçerik analizi sonucunda viyolonselde Türk Müziği eğitiminin öğretmenin ilgisi varsa ya da gerekli görürse verildiği, tampere sisteme dönüştürülmüş haldeki uyarlama ya da düzenlemelere yer verildiği, öğrencilerin Türk Müziği icrasında en çok usul yapılarında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitiminde Türk Müziğine yer verilmeme nedenleri arasında kaynak eksikliği, eğitimcilerin niteliği, Türk Müziğine aşina olmama, metodoloji, öğrenci kaynaklı alt yapı yetersizliği, mikrotonal ve tonal eğitimin birlikte olamayacağı düşünceleri gösterilmiştir.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02. 01. 2018

Düzeltilme Tarihi: 26. 06. 2018

Kabul Tarihi: 02. 07. 2018

Anahtar Kelimeler: Viyolonsel, viyolonsel eğitimi, Türk Müziği, müzik eğitimi.

Abstract. This research is a qualitative study aiming to reveal teaching methods for Turkish Music in cello education at music teacher training departments of universities in Turkey and to assess the process from the perspectives of academicians working at such departments. This is a descriptive study in which literature review and interview methods were used. The interview form, developed as a data collection tool in the study, was given its final form in line with expert opinions. As a result of content analysis performed in this study, it was revealed that Turkish Music education is taught only if the teacher has an interest in the field or if they deem it necessary; that the course content only includes adaptations or arrangements transcribed into tempered system, and that *usul* structures were the most challenging subject for students in Turkish Music performance. The reasons for not including Turkish Music in curricula of cello education at teacher training institutions were seen to include lack of resources, qualification of the trainers, not familiar with Turkish Music, methodology, the opinion that tonal and microtonal music education cannot be both included in the same curriculum, students' lack of theoretical background to learn Turkish Music.

Key Words: Cello, cello education, Turkish Music, music education

* Sorumlu yazar / Correspondence: Dr. Öğr. Üyesi Burcu Avcı Akbel, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Müsiki Devlet Konservatuarı, Cinnah Yerleşkesi C Blok, Güvenevler Mah. Güneş Cd. No:11 Çankaya, Ankara, Türkiye, e-mail: burcuavci812002@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3128-9295>

Giriş

Eğitim, en temel tanımıyla “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972, s.12). Akyüz’e (2013, s.2) göre eğitim, “kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenen doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması” yolundaki çalışmaların bütünüdür. Oğuzkan’a (1993, s.46) göre ise eğitim, “önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir”. Müzik eğitimi ise, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müzikal davranışlar kazandırma ve onun müzikal davranışlarını değiştirme, geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi yoluyla bireyin davranışlarında oluşan değişmelerin toplumu etkileyeceği, toplumdaki değişmelerin ise bireyi etkileyeceği açıktır (Say, 2009, s.360).

Müzik eğitimi, uygulanış biçimi olarak çeşitli sınıflara ayrılmıştır. Türkiye’de müzik eğitimi “örgün (okul içi)” ve “örgün olmayan” ya da yaygın (okul dışı) olarak düzenlenmekte, “genel” ve “mesleki” olmak üzere iki ana çerçevede planlanıp uygulanmaktadır. “Genel müzik eğitimi”, okul öncesinde, temel, orta ve yüksek eğitim düzeylerinde okul ya da program ayrımı gözetilmeksizin herkese yönelik müzik eğitimidir (Uçan, 2005b, s.41). Mesleki müzik eğitimi ise, müzik alanını meslek olarak seçen insanlar için yapılan eğitimidir. Bu eğitimin amacı, mesleğin gerektirdiği şekilde müzik öğretimi yapmak, bu mesleğin gerektirdiği yaratıcılık, bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmaktır.

Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların temel amacı “Orta dereceli okullar ile meslek okullarında, müzik derslerini okutacak, müzik eğitimi çalışmalarını yönetecek ve çevrelerine bu alanda rehber olabilecek nitelikte öğretmen yetiştirmek”tir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],1970). Müzik öğretmenleri, öğrencilerine temel müzik bilgisi ve kültürünü aktarmakla yükümlüdür. Öğrencilere lisans döneminde kazandırılan donanımın çok yönlü olması ve işlevselliği önemlidir. Müzik öğretmenleri, müzik türlerini, özellikle kendi ulusunun müziğini bilmeli, enstrümanında uygulayabilmeli ve öğretebilmelilerdir.

Yükseköğretim Kurumu [YÖK] tarafından yapılan ‘Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımları’nda verilen bireysel çalgı eğitimi dersinin tanımında, bu dersin aşamalı olarak teknik alıştırmaya ve etütleri, Türk ve Dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, bireysel gelişmeye uygun olarak çalgıya özgü literatür ile okul müzik eğitiminde öğrenme- öğretme tekniklerini kapsadığı belirtilmiştir (YÖK, 1998). YÖK (2018)’ün güncel web sitesinde ‘Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri’nde dört yıllık öğretim süreci boyunca verilen viyolonsel dersinde ulaşılması gereken hedefler belirtilirken, aşamalı olarak teknik alıştırmaya ve etütlerin yanı sıra, ‘teknik ve müzikal becerileri kapsayan düzeye uygun ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme’ ibaresi kullanılmıştır. ‘Düzeye uygun ulusal eserler’ ifadesi ile, öğrencilerin düzeylerine uygun olan Türk Müziği eserlerinin öğretilmesi gerekliliğinin altı çizilmiştir. Uçan (2005a, s.33), müzik eğitiminde geleneksel müzik kullanımının önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

Müziksel gelenekler köklere inmeyi ve bağlı kalmayı, köklerden beslenmeyi ve kaynaklanmayı sağlar. Ayrıca, geçmişten günümüze ve günümüzden geleceğe doğru kesintisiz akıp giden bir süreç oluşturur. Bu süreci çok iyi değerlendirelim. Bu sürecin anlamını doğru kavrayalım, değerini iyi bilelim, işlevini doğru yerine getirelim. Unutmayalım ki, kökü derinlerde olan sürecin ufku enginlerde olur. Öyleyse genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimize hakkı olan yeri, önemi ve değeri verelim. Bilelim ki; Tarih unuttursa bile Türkü unutturmaz! Şehir unuttursa bile Şarkı unutturmaz!

Özgün bir müzik türü ve aynı zamanda ulusal kültürümüzün de önemli bir parçası sayılan geleneksel müziklerimizin müzik öğretim programlarında yer alması ve öğretilmesi, müzik kültürümüz açısından

önem taşımaktadır (Gedikli, 1994, s.93).“Ülkeler, kendilerine özgü olabildikleri ve özgün değerleri tüm insanlığın ortak değerlerine katabildikleri ölçüde, diğer ülkelerin yanında yer alır ve yücelirler” (Özeren, 2003, s. 229-231). Bu düşüncelerden hareketle müzik eğitimimiz içerisinde Türk Müziği Eserlerinin yer alması ve doğru şekilde öğretiliyor olması gerekmektedir.

Türk Müziği eserlerinin müzik ve müzik eğitiminde kullanılması yoluyla ulusal değerlerden evrensel değerlere geçiş sağlanmakta, bir başka ifadeyle çevreden evrene, yakından uzağa ilkeleri gözetilmektedir. Öğrenciye doğduğundan beri kulağının âşına olduğu eserlerin, çaldığı enstrüman yoluyla doğru şekilde öğretilmesinin birçok yönde faydası olacaktır. Bu eserleri enstrümanı ile çalabilmek öncelikle öğrencinin daha fazla ilgisini çekecek, buna bağlı olarak da teknik anlamda ilerlemesinde hızlandırıcı etki yapacaktır. Bunun yanı sıra ulusal müziğin kullanım alanının genişlemesine ve yaygınlaşmasına da zemin hazırlayacaktır. Bu durumu Büyükkayıkçı (2008, s.4) “Öğrencilerin bir müzik eserini anlayabilmeleri, söz konusu donanımın sağlanmasının yanında müziği hissetmelerine, müziğin içerdiği anlamlara önem vermelerine bağlıdır” sözleriyle ifade etmiştir. Zoltan Kodaly de çocuklar için müzik eğitiminde halk ezgileri ile müzik eğitimi verilmesini temel almaktadır (Özeke, 2007, s.113). Kodaly yöntemi olarak bilinen bu yöntemde Macar halk ezgileri kullanılarak çocuklara müzik okuryazarlığı öğretilmektedir. Benzer şekilde her toplumda müzik eğitimi verilirken o ulusa ait olan değerler ve müzikler kullanılmalıdır ve çocuklar içinde yaşadıkları ülkenin müziklerini doğru şekilde seslendirebilmeli, enstrümanlarıyla icra edebilmelidirler. Bu araştırma, bu düşüncelerden hareketle yapılmıştır.

Viyolonsel eğitiminde Türk Müziği eserlerinin seslendirilmesinde karşılaşılan problemlerden biri, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin makro ses sistemine (tampere sistem), geleneksel müziklerimizin mikro ses sistemine dayalı oluşudur. Sistem farklılıklarının yanı sıra, anahtar farklılıkları da yaşanmaktadır. Türk müziği eserleri sol anahtarında yazılmış olup, bu eserlerin viyolonselde icrası, uygun perde üzerine transpoze edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim bu yönde değildir. Fakat bu durum, eğitim fakültelerinde Türk Müziği öğretiminin mümkün olamayacağı anlamına gelmemektedir. Nitekim bu eğitimi uygulayan öğretmenleri mevcuttur. Bu araştırma ile, eğitim fakültelerinde viyolonsel eğitiminde Türk Müziği materyallerinin kullanılma durumu nedenleriyle incelenmiş; Türk Müziğinin viyolonselde nasıl icra edildiği, nasıl öğretildiği ya da öğretilebileceği, öğretim elemanlarının bu konuya bakış açıları ve bu konudaki önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun için eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarını ile görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler yoluyla geleceğin öğretmen adaylarının Türk Müziğini doğru şekilde öğrenip öğretebilmelerinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu engellerin aşılabilmesi için neler yapılabileceği gibi konular aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, Türkiye’deki üniversitelerin müzik öğretmeni yetiştiren bölümlerinde verilen viyolonsel eğitiminde Türk Müziğinin kullanılma durumlarının nedenleriyle birlikte irdelenmesi ve öğretilme yöntemlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, bu bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarının bakış açılarından yararlanılarak, viyolonsel eğitiminde Türk Müziği öğretiminde ve icrasında yaşanan zorlukların ve varsa eksikliklerin tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. “Nitel araştırma, dünyadaki gözlemcinin yerini tespit eden konumlandırılmış bir aktivite olup, dünyayı görünür kılan bir dizi yorumlayıcı, materyal uygulamalarından oluşur... Bu düzeyde nitel araştırmanın dünyaya dair yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımı vardır” (Denzin & Lincoln, 2011, s.3). Nitel araştırmalar, bir olayın ne sıklıkta oluştuğunu sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklanırlar (Büyüköztürk vd., 2016, s. 244). Bu çalışmada durum çalışması desenlerinden biri olan ‘iç içe geçmiş tek durum’ deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden çok alt tabaka ya da birim olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.291).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem ile ilgili olarak küçük bir örneklem oluşturarak çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmuş ve öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitimi veren öğretim elemanlarından ulaşılabilen ve görüşme yapmayı kabul eden sekiz kişi ile görüşülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde çalışılan üniversitenin bulunduğu bölge başta olmak üzere, mesleki deneyim, unvan ve cinsiyet konularında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeye katılan kişilere ilişkin bilgiler şöyledir:

Tablo 1

Katılımcı Öğretim Elemanı Bilgileri

Katılımcı Rumuzu	Katılımcı Unvanı	Çalışılan Üniversitenin Bulunduğu Bölge	Cinsiyet	Mesleki Deneyim
Can	Okutman	Ege Bölgesi	Erkek	10-15 yıl
Ali	Öğretim Görevlisi	Karadeniz Bölgesi	Erkek	1-5 yıl
Kaya	Öğretim Üyesi	Akdeniz Bölgesi	Erkek	10-15 yıl
Ufuk	Öğretim Görevlisi	Marmara Bölgesi	Erkek	25-30 yıl
Onur	Öğretim Üyesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Erkek	10-15 yıl
Emre	Öğretim Üyesi	Doğu Anadolu Bölgesi	Erkek	15-20 yıl
Nil	Öğretim Üyesi	İç Anadolu Bölgesi	Kadın	20-25 yıl
Esra	Araştırma Görevlisi	İç Anadolu Bölgesi	Kadın	5-10 yıl

Görüşme Sorularının Hazırlanması

Görüşme, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan sistematik veri toplamanın bir yoludur (Ekiz, 2003, s.61). Bireylerin bir konu karşısındaki bakış açılarını ortaya çıkartabilmek için araştırmacılar yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formları kullanabilir. Bu araştırma için yapılan görüşmede yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarıyapılandırılmış görüşme, nitel veri toplamada sıklıkla kullanılır ve yapılandırılmış görüşmeden farklı olarak standartlaştırılmamış sorulardan oluşur. Araştırmacı, kesinleştirilmiş bir hipotezi test etmek yerine görüşmenin seyrine göre sorular ekleyerek ve çıkartarak görüşülenin konu hakkındaki bakış açısını ortaya çıkarmaya çalışır (David ve Sutton, 2004, s.87).

Bu çalışmada hazırlanan görüşme formunda viyolonsel öğretim elemanlarının öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitiminde Türk Müziği materyallerinin kullanımına yönelik durum tespitleri ve

görüşleri, Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitiminde Türk Müziği eğitimi verilmeme nedenleri, Türk Müziğinin viyolonsel eğitiminde kullanılmasının sağlayacağı katkılar ve öneriler yer almıştır. Türkçe uzmanından görüş alınarak ifade hataları düzeltilmiş ve form son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan sekiz öğretim elemanı ile görüşülerek toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarıyla telefonla bağlantı kurulmuş, on beş-yirmi beş dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin başında konuşmaların ses kaydına alınacağı belirtilmiş ve katılımcıların izni alınmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak dijital olarak kaydedilen görüşmelerde verilen yanıtlar, yapılacak içerik analizini kolaylaştırmak adına kelimesi kelimesine bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemine tabi tutularak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Dökümü ve Analizi

Verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir (Neuman, 2006). Görüşme ile elde edilen kayıtlar çözümlenerek yazılı belge haline getirilmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde ATLAS.ti8 nitel analiz programı kullanılmıştır. Yazılı belgeler ve ses kayıtları bu programa yüklenerek araştırmayla ilgili ifadeler etiketlenmiş, etiketlenen veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından gruplanmış ve ilgili alanyazın ile karşılaştırarak yorumlanmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında görüşme yapılan kişilerin isimleri gizli tutularak Can, Ali...Esra şeklinde rumuzlarla ifade edilmiştir.

Bulgular

Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Kullanımı

Bu bölümde öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel dersini veren öğretim elemanlarının viyolonsel eğitiminde Türk Müziği kullanım durumuna ve kullandıkları yöntemlere yönelik görüşleri “Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Kullanımı” tema başlığında incelenmiştir. Bu tema, yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere göre viyolonsel eğitiminde Türk Müziği materyallerinin kullanım durumu, eğitimde kullanılan Türk Müziği eserleri, Türk Müziği öğretilirken kullanılan yöntemler, Türk Müziği çalışmada zorlanılan konular ve konserlerde çalınma durumu kategorileri altında sınıflandırılarak incelenmiştir.

Materyaller

Bu çalışmada yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel öğretiminde Türk Müziği eğitiminin yer almadığını ya da çok az düzeyde yer aldığını göstermektedir. Viyolonsel öğretiminde Türk Müziği materyallerine başvurulması, ya ilgili öğretim elemanının ilgisi olması hâlinde ya da konserlerde kullanılma talebi ve öğrencilerin talebi doğrultusunda gerçekleşmektedir. Öğretim elemanlarının tümü, viyolonselde Türk Müziği eğitimi verilmediğini ya da veriliyorsa da bunun çok yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Emre, “Eğitim fakültelerinde Türk Müziği alanında viyolonsel eğitimi verilmiyor genellikle. Eğer öğretim elemanının bu alana ilgisi varsa Bu alanla ilgili yeterli repertuar olmadığı için, eğer öğretmen

elinde repertuarı varsa, kendi oluşturmuşsa, öğrencilerin istekleri doğrultusunda öğretmeye çalışıyorlar, ben öyle yapmaya çalışıyorum” ifadelerini kullanmıştır. Onur, “Eğitim fakültelerinde Türk Müziği eğitiminde kullanılacak viyolonsel eserleri sayı bakımından yetersiz. Eğitim fakültelerinde Türk Müziği viyolonsel eğitimi sistemsel açıdan da yetersiz. Şu an tampere sistemde gösteriliyor, Türk Müziği açısından da yetersiz” ifadelerini kullanmıştır. Her iki ifadede de viyolonselde Türk Müziği öğretilmesinin ilişkin repertuarın eksik oluşundan bahsedilmektedir. Burada, sol anahtarında yazılmış olan Türk Müziği eserlerinin fa anahtarına dönüştürülmesi, viyolonselde uygun bir perde üzerine transpoze edilmesi, uygun parmak numaralarının, yay bağlarının, nüans işaretlerinin, vb. yazılması kastedilmektedir. Onur ifadelerinde, eğitim fakültelerinde tampere sistemde eğitim verilmesi dolayısıyla Türk Müziği eserlerinin ancak tampere sisteme aktarılması yoluyla öğretilbildiğini belirtmek istemiştir. Onur, bu yöntemin uygulanmasının Türk Müziği eğitimi açısından yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun tersini savunan görüşler de mevcuttur. Örneğin bazı öğretim elemanları, viyolonsel eğitiminde Türk Müziği materyallerinin kullanımı konusuna ‘amaca hizmet etme’ açısından yaklaşmışlardır. Bu konuda Kaya, “Benim amacım buradan mezun olan her öğrencinin basit parçaları çalabilmesi, ilk dört pozisyon arasında çelloyu rahat bir şekilde kullanabilmesi, vb. Böyle düşünürsem, gösterdiğim tampere türküleri amaca hizmet ediyor” ifadeleriyle öğretim hedeflerinden ve sonuçlarından bahsetmiştir. Tampere edilmiş Türk Müziği eserlerinin kullanımının kendi belirlediği hedefleri gerçekleştirdiğinden bahsetmiş, hedef olarak da teknik kazanımları göstermiştir. Konuya Türk Müziği öğretiminin ve öğretmenlik kazanımlarının elde edilmesinin hedeflenmesi gerektiği şeklinde yaklaşan Ali şu ifadeleri kullanmıştır:

Türk Müziği eserlerinin viyolonsel eğitiminde kullanılmasının Türkiye’nin müzik sistemine çok büyük katkısı olur. Aynı zamanda tüm yaylı sazlar için düşünüyorum ben bunu sadece viyolonsel için değil. Zaten eğitim fakültelerine çoğunlukla güzel sanatlar lisesi çıkışlı öğrenciler geliyor. Zaten belli bir temelde, belli pozisyon bilgisine sahip öğrenciler. Bunlara batı müziğinin yanı sıra makamsal geleneksel sistemi de öğretebilirsek birçok coğrafyada birçok müziğe hitap edebilecek öğrenciler yetiştirmiş oluruz. Çünkü bu ülkenin Doğu Anadolu bölgesi farklı, İç Anadolu bölgesi farklı, Ege bölgesi farklı. Aslında burada tek bir tanıma değil de birden çok bölgeye, insana, öğrenciye hitap edebilen müzik öğretmenleri yetiştirmeliyiz. Müzik öğretmenliğinin amacı çok iyi bir icracı olmak değil iyi bir eğitmen olmak. Daha sonra amacından çıkmış tabii. Herkes iyi bir icracı olmanın peşinde, doğal olarak kendini geliştirmenin peşinde ama eğitim tarafını ve ülkenin gerçeklerini unutuyor. Çünkü bir ülkenin ilköğretimine ve orta öğretimine öğrenci yetiştiriyorsak çok iyi bir Bach Suiiti veya konçertosu çalmak çok önemli olmuyor bir yerden sonra. Tabii ki onları tanımak çok önemli ama ülke gerçeklerinden kaçmak gibi oluyor bir yerden sonra. Ülke gerçekleri ile kastettiğim şu: Çok iyi piyano eserlerini çalıp ta, bir çocuk şarkısına eşlik yapamamak gibi. Burada da çok iyi konçertolar çalıp “Orası Muş’tur” türküsünü ya da “Ankara İçinde” türküsünü çalamayan viyolonsel öğrencileri var. Bu da büyük bir ironidir, kendi müzik eğitimimizin büyük bir ironisidir. Bu repertuarları tanımayıp diğer tarafı iyi bilen öğrenciler yetişiyorsa burada da bir sıkıntı var demektir. Öğrenciler herhangi bir okula atıldığı zaman sudan çıkmış balığa dönüyorlar. Kendi arkadaşlarımdan ya da çevremden gözlemlediğim bunlar.

Ali bu sözleriyle öğretmen yetiştiren kurumlarda asıl hedefin, öğrencileri Türkiye’de öğretmenlik yapabilecek düzeye ulaştırmak ve bunun için de Türk Müziği eserlerine aşina olmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Ali’nin, Türk Müziği’ne viyolonsel eğitiminde yeterince yer verilmediğinin ve bu sebeple asıl hedeften uzaklaşıldığının altını çizmesi dikkat çekicidir.

Eserler

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda Viyolonsel öğretiminde çoğunlukla Şinasi Çilden, Erdal Tuğcular, Yalçın Tura, Eldar İskenderov düzenlemelerine yer verildiğinden söz edilmiştir. Ufuk’un eğitimde kullanılan Türk Müziği eserlerine dair yaptığı açıklama “Notalar varsa o şekilde Türk Müziğini çaldırabiliriz, başka türlü olmaz, kulaktan olmaz. Türk Müziği eserlerinden viyolonsel için yazılmış olan notalar varsa öğretiyorum, yoksa düzenleme yapmıyorum. Azerilerde, Kazakistan’da Türk Müziği besteleri yaygındır. Fikret Amirov, Arif Melikof, Kara Karayef, Şinasi Çilden gibi

bestecilerin düzenlemelerini öğretiyorum” şeklindedir. Ufuk bu açıklama ile, Türk Müziği eserlerinin viyolonsele uygun şekilde yazılmadan çaldırılmayacağı görüşünü savunmaktadır.

Ali, “Çağdaş Türk Müziği eserlerine geleneksel eserlerden daha fazla yer veriliyor. Çünkü bize Türk Müziği olarak öğrettikleri eserlerin çoğu Çağdaş Türk Müziği bestecilerinin eserleri... Türk Müziği geleneğinden gelen insanlar için yeterli düzeyde değil verilen eğitim. Aslında ayrılmalar da burada söz konusu oluyor, Türk Müziği-Batı Müziği ayrımları. Gelenekten gelen kişilerin sistemin yanlışlığından söz etmesinden kaynaklanan görüş ayrılıkları oluyor” ifadelerini kullanmıştır. Bu açıklamalarıyla Ali, verilen eğitimde görüş ayrılıkları olduğunu belirtmiş, Geleneksel Türk Müziği eserlerine eğitimde yeterince yer verilmediğinin altını çizmiştir.

Öğretim Yöntemleri

Görüşülen öğretim elemanlarının tümü, öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel öğretiminde Türk Müziği eğitime yer verilmediğini ya da çok az düzeyde yer verildiğini belirtmişlerdir. Viyolonsel öğretiminde Türk Müziği eserlerine yer veren öğretim elemanlarının tümü, Türk Müziği eserlerinin tampere sistemine aktarılmış halde öğretilmesi yolunu izlemektedirler. Bu konuda sırasıyla Emre ve Kaya'nın görüşleri şöyledir:

Çağdaş Türk Müziği eserleri tampere edilmiş ve bu anlamda uygun eserler olduğu için bu tür eserler daha kolay seslendirilebiliyor. Bir orkestrada yirmi-otuz öğrencinin aynı anda si bemol 2 sesini basması perdesiz bir enstrümanda çok zor. Buradaki öğrenciler eğitim fakültesinde okuyorlar, bu kişilerden çalgı eğitimi anlamında belli bir düzeyin üstünde performans beklenmediği için öğrencilerin eserleri geleneksel hâliyle seslendirmeleri de çok zor oluyor. Tampere eserler verilen eğitimle de daha paralel olduğu için tampere edilmiş eserleri eğitime alıyoruz.

Belli bir teknik amacım varsa, mesela pozisyon öğretmek istiyorsam 4. Pozisyon la telinde mi üzerinden kürdi bir şey çaldırıyorum ki çocukta o pozisyon yerleşsin. Aslında daha çok teknik amaçla yapıyorum ben bunu. Çocuk notasını çıkarıp geliyor, yazıyor notasını. O da farklı bir çalışma oluyor. Zaten çaldığımız her şeyi ben bir araç olarak görüyorum. Sonatlar da veriyorum çocuklara, bu sonatlar da belli teknikleri yerleştirmeye hizmet ediyor. Golterman gibi konçertolar da öğretiyorum bunlar da hep belli teknikleri geliştirmelerine hizmet ediyor. Bu anlamda eğer gerekli görürsem türkü ya da şarkıları kendim öğretime ekliyorum.

Belirtilen ifadelerden de anlaşıldığı gibi, Türk Müziği eserlerinin tampere sistemine aktarılmış halde öğretilme sebeplerinden biri olarak bu tür seslendirme şeklinin eğitim fakültelerinde verilen eğitimle uyumlu olması gösterilmiştir. Diğer bir sebep olarak ise eserlerin geleneksel haliyle toplu halde seslendirilmesinde birliktelik sağlanamayacağı düşüncesi gösterilmiştir. Ayrıca Türk Müziği öğretiminin amaçlanmasından çok bu öğretimin gerekli görülürse teknik amaca hizmet etmek üzere kullanıldığının belirtilmesi dikkat çekicidir.

Zorlanılan Konular

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğrencilerin viyolonsel ile Türk Müziği icrasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. En çok vurgulanan nokta, ritmik konularda yaşanan problemlerdir. Emre bu konuda “Öğrencilerin seviyeleri yeterli düzeyde değilse çalarken zorlanıyorlar. Bir de ritim ve usullerde özellikle 7/8, 5/8, 10/8, 12/8, 9/4 gibi usullerde zorlanıyorlar. Bu da bu usulleri tanımamalarından kaynaklanıyor fakat bu usulleri tanıdıktan sonra belli bir düzeyde geliştirebiliyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Farklı olarak Kaya, “Türk Müziği viyolonsel eğitiminde ajilite ve yay çekme konusunda zorlanılmıyor. Sol elde komalar, nağmeler, o makamın duyumu, makam bilgisi konularında eksiklikler var ve zorlanılıyor” sözleriyle öğrencilerin makam bilgisi konusundaki eksikliklerine dikkat çekmiştir. Nil ve Esra ise, viyolonsel çalmada temel becerileri elde etmiş olan öğrencilerin belli bir çalışma sonrasında zorlanmadan Türk Müziğine ve hatta her tür müziğe adapte olup çalabileceklerini

savunmaktadırlar. Verilen ifadeler, öğrencilerin çoğunlukla usul ve makam bilgisi konularında zorlandıklarını göstermektedir. Fakat Nil ve Esra'nın, teknik hâkimiyet ve çalışmanın viyolonsel eğitiminde tüm müzik türlerinin çalınabilmesi için yeterli olduğu şeklindeki görüşleri düşündürücüdür. Teknik hâkimiyet, o ulusun müziğinin etnik öğelerini ve duygusunu enstrüman ile yansıtabilmek için yeterli midir? Viyolonsel virtüözleri ilgi duydukları her ulusun müziklerini çalabilmekte midirler? Akla gelen bu sorular yanıtlanmaya çalışıldığında, Nil ve Esra'nın tonal bir çalımını kastettiği akla gelmektedir.

Konserlerde Kullanılma Durumu

Öğretim elemanları, Türk Müziği eserlerinin öğretmen yetiştiren kurumların düzenlediği konserlerde kullanıldığını ya da kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Hatta Ufuk “Türk bestecilerin müzikleri ve düzenlemelerini öğretiyoruz bazen. Onu da konserler için öğretiyoruz, sınavlarda sormuyoruz. Türk Müziği eserleri konserlerde yer alacak düzeydedir, tabii, muhakkak” sözleriyle Türk Müziği öğretiminin konserlerde kullanılması amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Kaya'nın “Sadece Türk Müziği eserlerinden oluşan bir solo viyolonsel konseri yapıldığını ben daha önce görmedim. Hep topluluk içinde, beraber çalınıyor. Zaten şarkı türkü formları, konçerto, sonat gibi uzun formlar değil. Yeni eserler mutlaka yapılması gerekiyor. Konserlerde aralarda sonlarda kısa eserler kullanılabilir” ifadeleri düşündürücüdür. Bu ifadelerden Türk Müziği formlarının, özellikle beste, kâr, gibi büyük formların öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim veren hocalarımızın bazıları tarafından tanınmıyor olduğu anlaşılmaktadır. Türk Müziği alanında solo viyolonsel konserlerinin verilmemesi ya da çok az sayıda verilmesi konusu da sorgulanması gereken ayrı bir konudur. Türk Müziği eserlerinin viyolonsel konserlerinde daha fazla yer alması gerekliliğini vurgulayan öğretim elemanları da olmuştur. Örneğin Ali bu konuda “Türk Müziği eserleri viyolonsel konser dağarcığı içerisinde kesinlikle yer alabilecek niteliktedir. Bence kıyaslamak bile söz konusu değil. Nasıl Bach'ın sütlerini viyolenselde çalabiliyorsak, aynı şekilde Itri'nin, Tanburi Cemil Bey'in birçok eserini de çalabiliriz. Hiçbirinin birbirinden fazlası ya da eksisi yok” ifadelerini kullanmıştır.

Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Eğitimi Verilmeme Nedenleri

Yapılan nitel içerik analizi sonucunda öğretmen yetiştiren kurumlarda Türk Müziği eğitimi verilmeme nedenleri, Türk Müziğine yer verilmeme nedenleri arasında kaynak eksikliği, eğitimcilerin niteliği, Türk Müziğine âşina olmama, metodoloji, öğrenci kaynaklı alt yapı yetersizliği, mikrotonal ve tonal eğitimin birlikte olamayacağı düşünceleri olmak üzere altı tema altında gruplanmıştır. Bu temalar görüşmelerde en çok vurgulanan ve öğretim elemanlarının birçoğunun temas ettikleri konulardan en az değinilen ve vurgulanan temaya doğru bir sıralama hâlinde sunulmuştur.

Kaynak Eksikliği

Görüşme yapılan kişiler Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitiminde Türk Müziği eğitimi verilmeme nedenleri ile ilgili olarak en çok ‘kaynak eksikliği’ temasına vurgu yapmışlardır. Can bu durumu “Kaynakla ilgili bazı problemler var, elimizde yazılmış kaynak yok. Öğrencilerin anlayabilecekleri, bizim de uygulayabileceğimiz bir kaynak yok” ifadeleriyle belirtmiştir. Ali ise bu konuda “Viyolenselin Türk Müziği öğretiminde yeterince yer almadığını düşünüyorum. Metot olmadığı ve bu yüzden de belirsizlik ortamında viyolonsel öğretildiğini düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretim elemanları ‘kaynak eksikliği’ ifadeleri ile viyolenselle göre yazılmış eserleri, düzenlemeleri ya da Türk Müziği eserlerinin viyolenselle uyarlanmasını kastetmektedirler. Bununla ilgili olarak Onur,

“Türk Müziği eserlerinin transpoze edilmiş hâli yazılmış olsa çok daha iyi olur. Öğretmenin böyle bir zorluğu var. O eserleri transpoze edip, fa anahtarına göçürüp, yay işaretleri yazma gibi şeyler yapması lazım” ifadelerini kullanmıştır.

Belirtilen görüşler ışığında, eğitim fakültelerinde viyolonsel eğitiminde Türk Müziği öğretilmemesine önemli ölçüde kaynak eksikliğinin sebep olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının çoğu, viyolonsel Türk Müziğinde kullanımına yönelik olarak etüt ve metot eksikliğine dikkat çekmektedir. Türk Müziği makamlarının ve usullerinin öğretilmesine, viyolonselde uygulanmasına, teknik kazanımlara dönük etütlerin ve metotların oluşturulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, eserlerin fa anahtarına dönüştürülüp, uygun parmak numaraları, yay bağları, nüans işaretleri, vb. eklenerek eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin viyolonselde çalabilecekleri hâle getirilmesine ihtiyaç vardır. Bu materyaller sağlandığı takdirde, bu kurumlarda Türk Müziği öğretiminin artacağı düşünülmektedir.

Eğitimcilerin Niteliği

Görüşme yapılan kişilerin tümü Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda yeterli bir Türk Müziği eğitimi verilmediğini, hele de viyolonsel eğitiminde Türk Müziğinin neredeyse hiç kullanılmadığını belirtmişlerdir. Kendilerinin de bu eğitimi almadıklarını dolayısıyla öğrencilerine de öğretmediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Can’ın “Aldığımız eğitimde Türk Müziği çok kullanılmıyordu. Orkestrada düzenleme şeklinde çalışıyorduk, benim hocam bana hiç Türk Müziği eseri vermedi. Hatta hocalarımız Türk Müziği çalınmasına pek sıcak bakmazlardı” şeklindeki ifadesi eğitimcilerin bazılarının Türk Müziği eğitimi vermemenin yanı sıra Türk Müziği icrasına soğuk bakmalarını ortaya koymasından da dikkat çekicidir.

Bu konuda Nil’in “Komalar konusu biraz soru işareti. Kulağımızda öyle şeyler var ama doğru komayı basabiliyor muyum, emin değilim. Dinleyenler ‘fena değil’ gibi yorumlar yapıyorlar ama emin değilim. Sebebi de böyle bir eğitim almamış olmam” ifadeleri, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türk Müziği eğitimi vermek isteyen öğretmenlerin de tampere sistemine göre öğretme çabalarının nedenlerini göz önüne sermektedir. Onur ise “Ben de dinliyorum, icra etmeye çalışıyorum o şekilde kendimi geliştirdim, biz de eğitim fakültesinde okurken Türk Müziği eğitimi almadık, kendi çabalarımla öğrendim” ifadeleri ile Türk Müziğine gönül veren, eğitimlerinde yer almasa da kendilerini bu konuda geliştirmek için çabalayan öğretmenlerin de var olduğunu ortaya koymuştur.

Türk Müziğine Âşına Olmama

Görüşme yapılan bazı öğretim elemanlarının Türk Müziği eğitimi almamış olmalarına rağmen kendi çabalarıyla Türk Müziğini öğrenmeye ve kısmen de olsa öğretmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Türk Müziği öğretmek isteyen öğretim elemanlarının da Türk Müziğini geleneksel üslubun dışına çıkarak tampere sistemde öğretmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Fakat öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun Türk Müziğine çok yabancı oldukları, Türk Müziği dinleme alışkanlıklarının da çok az olduğu ve bu durumun da Türk Müziği eğitimi verilmesine engel teşkil ettiği ortaya çıkmıştır.

Can’ın “Ben kendimden örnek vereyim: hayatımda hiç komalı müzik çalmadım, hep tampere sistemden gittim. Komalı bir şey önüme gelse nasıl çalacağım konusunda bir fikrim yok açıkçası... Çünkü komayı çalma işi birazcık usta çırak ilişkisiyle alakalı, kulak dolgunluğuyla alakalı bir şey, hemen oluşabilecek bir şey değil. Bu yüzden koma işi bana biraz zor geliyor” şeklindeki ifadeleri bu duruma örnek teşkil etmektedir. Ali ise bu konuda “En büyük sıkıntımız, kendi viyolonsel eğitimcilerimizin geleneksel müzik içinde çok fazla olamayışları. Eğitimcilerimiz Türk Müziği sistemi

içinde fazla yer almadıkları için, Türk Müziği ile belli bir gönül bağı olmadığı için, eğitimin bir tarafı kör kalıyor ne yazık ki... Eğitimciler ve öğrenciler Türk Müziği Eserlerini viyolonselde aktaramıyorlar çünkü zorlanıyorlar. En başta müziğe yabancılar, müzik dinleme kültürüne yabancılar. Birçok kişi Klasik Türk Müziğinden çok fazla haberdar değil. Bir türkü repertuarları ve bir Klasik Türk Müziği repertuarları yok. Var olan türkü repertuarları da Batı Müziği sistemine dayanıyor. Bu yüzden bir Türk Müziği eserini çalmak istediklerinde zorlanıyorlar, bilmedikleri için.” ifadelerini kullanmıştır.

Metodoloji

Yapılan görüşmelerde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda viyolonsel öğretiminde Türk Müziği eserlerinin tampere sistemine uyarlanarak kullanıldığı belirtilmiştir. Öğretim elemanları, Geleneksel Türk Müziğinin mikrotonal olarak öğretiminin mümkün olamama nedenlerinden birini de metodoloji sıkıntısı olarak görmekte dirler. Can bu konuda “Tampere sisteme uyarlanan türkü düzenlemeleri vb. var ama geleneksel olarak eğitim şekli daha net olarak oturmadığı için bunun da bir metodolojik sıralaması yok. Sıkıntı da tam burada başlıyor. Geleneksel Türk Müziği nasıl bir kaynak oluşturularak, nasıl bir sırayla, nasıl bir seviye sıralandırılmasıyla öğretilecek” ifadeleriyle Türk Müziğinin geleneksel anlamda öğretilmesinin önündeki sorunların neler olduğu hakkında görüş belirtmiştir. Onur bu konuda “Türk Müziği yazı sisteminin iyileştirilmesi lazım bence. Çoğu şeyi karşılamıyor. Bizim Batı Müziğinde öğrendiğimiz şeylere tezat şeyler var. Kafadan transpoze gibi..” ifadeleriyle Türk Müziği eğitiminin öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretilmesi için Türk Müziğinin daha sistematik hâle getirilmesi gerektiğine işaret etmiştir. Kaya'nın “Eğitim fakültelerinde Türk Müziği viyolonsel eğitimi sistemsel açıdan da yetersiz. Şu an tampere sistemde gösteriliyor, Türk Müziği açısından da yetersiz” ifadeleri önemlidir. Çünkü bu ifadede Türk Müziğinin tampere sistemde öğretiliyor olmasının Türk Müziği eğitimi açısından yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, Türk Müziği eğitiminin tampere sistemde öğretilmesinin aslında Türk Müziğini tam olarak yansıtmadığının farkında olduğunu fakat metodolojik sorunlardan kaynaklanan sebeplerle böyle bir yol izlendiğini göstermesi açısından önemlidir.

Mikrotonal ve Tonal Eğitimin Birlikte Olamayacağı Düşüncesi

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğretim elemanlarının çoğu viyolonsel eğitiminde Türk Müziği öğretiminin tampere sistemi bozacağı kaygısını taşımaktadır. Emre bu konuda “Şu aşamada tampere olarak kullanabiliyorum ben. Çünkü mikrotonal çalım, tampere çalımını etkileyebiliyor. Komalı çalımdan sonra Batı Müziğine geçildiğinde entonasyon problemleri yaşanıyor. Bunu deneyimlerime dayanarak söylüyorum” ifadelerini kullanmıştır. Can ise “Viyolonsel perdesiz bir enstrüman olduğu için seslerin bozulmasına çok müsait. Bu kadar uğraşılıyor, liseden itibaren uğraşılıyor tampere sisteminin oturtulması için. Bunu tam oturtmuşken Türk Müziği seslerine geçilip komalı sesler basılırsa nasıl olacak” ifadeleriyle mikrotonal çalımın entonasyon sorunlarına sebep olabileceği şeklindeki kaygısını dile getirmiştir.

Görüşme yapılan kişilerin çoğu mikrotonal ve tonal eğitimin birlikte verilmesinin zor olabileceği düşüncesindedir. Can bu durumu “Tampere sistemle Türk Müziği sistemi birbirinden çok ayrı şeyler. Eğer viyolonselde komalı çalmaktan bahsediyorsanız, bu bizim eğitim fakültelerinde verdiğimiz eğitime biraz ters bir eğitim oluyor. Komalı bir şey çaldıktan sonra tampere sisteme adapte olmak birazcık zor olabilir diye düşünüyorum” ifadeleriyle anlatmıştır. Emre ise bu konuda “Mikrotonal açıdan da bir çalgı eğitimi verilebilir. Buna ben karşı değilim. Fakat hem Batı Müziği hem Türk Müziği ses sistemlerine göre eğitim vermek ulaşılması çok zor bir hedef. Sol eli oturtmak, bazı pozisyonları oturtmak zor” ifadeleriyle belirtmiştir. Tonal ve mikrotonal eğitimin birlikte verilemeyeceğini savunan kesim, tampere sistemde öğrenciye kazandırılan viyolonsel tutuş

pozisyonunun, tam ve yarım perdelerdeki parmak hafızasının ve hâkimiyetin kaybedilmesi korkusunu taşımaktadırlar. Türk Müziğinde verilen eğitimin sol el tutuşunu ve entonasyonu bozacağı yönündeki kaygı, bu iki sistemin birlikte öğretilmeyeceği şeklindeki görüşü hâkim kılmıştır. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde Çağdaş Türk Müziği eserlerine ya da tonal hâle getirilmiş Türk Müziği eserlerine yer verilmektedir.

Bazı öğretim elemanları ise mikrotonal ve tonal eğitimin gerekli teknik altyapı oluşturulduktan sonra birlikte verilebileceğini savunmaktadırlar. Esra bu konuda “Türk Müziği öğretimi, gerekli teknik altyapıya sahip olunduktan sonra verilebilir. Türk Müziği eğitimi verilmesi, Batı Müziği eğitimine zarar vermez ve entonasyon problemleri yaratmaz. Bu kafada halledilebilecek bir şey. Kişi eğer yeterli teknik donanıma sahipse ve zekiye bunu aklında çözebilir ve her tür müziği çalabilir” ifadelerini kullanmıştır. Nil ise eğitim fakültelerinde yeterli donanım sağlanırsa ve kaynaklar oluşturulursa Türk Müziği eğitimi mikrotonal şekilde verilebilir. Fakat bir uzmanlık alanı oluşturacak şekilde değil, bir müzik öğretmeninin genel kültürünü tamamlayacağı şekilde verilebilir” şeklinde görüş belirtmiştir. Onur ise, “Tampere sistemde öğreten kişiler, mikrotonal sistemde öğretilmeyeceği, zor olacağı düşüncesindedir. Ben ona katılmıyorum. Nasıl ki öğrenciye si natürelin sesini öğretebiliyoruz, öğrenciye segâh sesinin de ortalama yerini öğretebiliriz. Mikrotonal sistemde çocuk zaten kulağı ile temizliyor sesi, çalıştıkça temizliyor. Makamsal sistemde de biz ortalama bir yer göstereceğiz. O çalıştıkça Uşşak makamındaki Segâh perdesini Hüseyini makamındaki Segâh perdesinden ayırt edebilir. Ama en azından ortalama bir yer tayin etmemiz lazım bu sesler için” ifadeleriyle Türk Müziğinin geleneksel anlamda öğretilmeyeceğini savunmuş aynı zamanda bunun sağlanabilmesi için bir yöntem sunmuştur.

Öğrenci Kaynaklı Alt Yapı Yetersizliği

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının çoğu, Türk Müziği eğitiminin verilebilmesi için öğrencilerin belli bir teknik altyapıya sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu konuda Emre “Öğrenciler teknik açıdan yeterli değilse bu tür eserleri çalamıyorlar. Öğrencilerin ilk olarak sağ ve sol elde olması gereken teknik davranışları yerine getirebilmeleri gerekiyor” ifadelerini kullanmıştır. Diğer görüş bildiren kişiler de bu konuyu benzer ifadelerle anlatmışlardır. Benzer şekilde Kaya, “Tampere sistemde çalmaya yeni başlayan bir çocuğa ‘sen komaları da çalacaksın’ denirse, daha altyapısı oturmamış bir kişi mutlaka bocalayacaktır. İlk önce teknik ve kuramsal olarak belli bir altyapısı olması gerekir diye düşünüyorum” ifadelerini kullanmıştır. Onur ise, viyolonsel tekniği oturmadan yapılan icraların ‘kemençenin bası’ gibi duyulduğundan ve bu tür icralarda viyolonsel tınısı alınmadığından söz etmiştir. Onur, viyolonsel teknikleri iyi kullanıldığında çok daha iyi bir icra gerçekleştiğini vurgulamıştır. Görüşme yapılan öğretim üyeleri arasında, viyolonselde Türk Müziği öğretimine geçilmeden önce öğrencide teknik yeterliliğin ve kuramsal bilgilerin belli bir olgunluğa ulaştırılması gerektiği düşüncesi hakimdir.

Türk Müziğinin Viyolonsel Eğitiminde Kullanılmasının Etkileri

Öğretim elemanları genel olarak viyolonsel eğitiminde Türk Müziği kullanımının farklı şekillerde katkılarının olacağı kanaatindedirler. Örneğin Ali, “Türk Müziği eserlerinin viyolonsel eğitiminde kullanılmasının Türkiye’nin müzik sistemine çok büyük katkısı olur... Bu ülkenin Doğu Anadolu’su farklı, İç Anadolu’su farklı, Ege’si farklı. Biz, birden çok bölgeye, insana, öğrenciye hitap edebilen müzik öğretmenleri yetiştirmeliyiz. Müzik öğretmenliğinin amacı çok iyi bir icracı olmak değil iyi bir eğitimci olmak” ifadeleriyle Türk Müziği kullanımının iyi bir eğitimci olmak yönündeki katkısına

vurgu yapmıştır. Onur, öğretmen yetiştiren kurumlarda Türk Müziği kullanımının viyolonsel öğretimine teknik açıdan da katkı sağlayacağını şu sözlerle anlatmıştır:

Türk Müziği eserlerinin viyolonsel eğitiminde kullanılmasının birincisi kültürel etkisi olur. Kendi kültüründen bir şey çalabilir. Ben bağlama çalabilmeme rağmen viyolonselde Türk Müziği adına hiçbir şey çalamıyordum. Bu kötü bir şey. Bir Türkün kendi kültüründen bir şeyler çalması önemli” ifadeleriyle Türk Müziği kullanımının kültürel yöndeki katkısına değinmiştir. Yine aynı kişi, “Türk Müziğinde çellonun kullanımı açısından da önemli. Mesela Türk Müziğinde öyle teknikler var ki Batı Müziğinde yok öyle teknikler. Bu tekniklerin açığa çıkarılması lazım, yazılması lazım, belki öğretim yöntemlerinin öğretilmesi lazım. Bu yüzden viyolonselcilerin Türk Müziği de bilmesi gerekiyor ve icra etmeleri gerekiyor ki bu enstrüman Türk Müziğinde daha çok gelişsin.

Ufuk, “Eğitim fakültelerinde Türk Müziği kullanılması öğrencilere viyolonseli sevdirebilir. Türk Müziği eserler öğrenen öğrencilerin çalgıya bakışları değişti.” “Evimizde babamıza annemize çalacak bir şeyimiz oldu” dedi öğrencimin biri. O açıdan bile yaklaşsan, en azından bir artısı var” ifadeleriyle Türk Müziği kullanımının motivasyona olan olumlu etkisi anlatılmıştır. Aynı şekilde Emre, “Batı Müziği eğitiminde belli bir sistem olduğu için belli bir düzeye gelene kadar öğrencilere daha çok etüt, egzersiz, alıştırma türü çalışmalar veriliyor. Öğrenciler bu etütlerden sıkılabiliyorlar. Aralarda öğrencilerin motivasyonlarını, çalışma düzeylerini, performanslarını yüksek tutmak için Türk Müziği eserler vermeye çalışıyorum” ifadeleriyle motivasyona olan olumlu etkiden söz etmiştir.

Nil ve Esra ise viyolonselde Türk Müziği öğretiminin sağlayacağı katkılardan çok Batı müziği çalmasına ve entonasyona zarar vermeyeceği konusunun üzerinde durmuşlardır. Nil bu konuda “Hangi tür müzik çalınırsa çalınır eğer kurallar ve disiplin bozulmazsa ancak birbirine katkı sağlar. Ben hiçbir zararını görmedim başka tür müzik çalmanın” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretim Elemanlarının Önerileri

Öğretmen yetiştirme

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının tümü, öğretmen yetiştiren kurumlarda Türk Müziği eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Fakat bunu farklı bakış açılarıyla ve önerilerle belirtmişlerdir. Ufuk bu konuda, “Türk Müziği eserleri ne kadar çok çalınırsa ve öğretilirse o kadar iyi olur. Çocuğun müzik hakkında genel kültürü gelişir. Pek çok öğrenci var Türk Müziği çalmak isteyen. O anlamda çocukların dersi sevmesinde de etkili olur. Sadece Türk Müziği değil, başka halkların müzikleri de öğretilmelidir” ifadelerini kullanmıştır. Nil ise bu konuda “Bilgide transfer diye bir şey var eğitimde. Eğer bu konuda da eğilimi varsa, tabii ki bir müzik öğretmeni çalgısıyla pek çok müzik türünü uygulayabilmeli. Transpozeler ayrı bir düşünce şekli. Fakat normal viyolonsel çalma bilgisiyle Türk Müziği çalabiliyorsa çalmalı aslında” ifadeleriyle öğrencilerin var olan viyolonsel bilgilerini her türe olduğu gibi Türk Müziğine de yansıtılabilir becerilerinin olması gerektiğinden söz etmiştir. Can ise “Bizler eğitim fakültesi çıkışlı olsak ve bu eğitimi almamış olsak da neden kendi müziğimizi çalmayalım? Tek viyolonsel için neden Bach süit gibi bir eserimiz olmasın. Böyle bir şey olmasını çok isterim. Yurt dışında konserlerde bu eserleri çalsak eminim insanların çok dikkatlerini çeker. Kültürümüzü başka türlü yayamayız” ifadeleriyle Türk Müziği öğretiminin öncelikle kültürel açıdan gerekli olduğunun altını çizmektedir.

Akademik çalışmalar

Bazı öğretim elemanları, farkındalık yaratmak ve Türk Müziği öğretiminin öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmak için öncelikle akademik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Emre, “Batı Müziği ve Türk Müziği seslendirilmesinde karşılaşılan

sorunların ortaya koyulması gerekir. Bu sorunlar bilimsel anlamda çözüldükten sonra çalışmalar yapılmalıdır. Akademik çalışmalar yapıp, ihtiyaçlar belirlenip, bu ihtiyaçlara yönelik de programlar oluşturulmalı diye düşünüyorum” ifadeleri ile akademik çalışmaların gereklilikleri belirlemedeki önemine vurgu yapmıştır. Can ise bu konuda “Bu gibi akademik çalışmalar 3-5 yıldır yapılmaya başlandı. Umarım devamı gelir, Türk Müziği öğretiminin artmasında faydalı olacaktır” ifadelerini kullanmıştır.

Kaynak oluşturma

Bu konuda görüş bildiren öğretim elemanlarının tamamı kaynak eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanlarının çoğu kaynak ile viyolonsel için Türk Müziği öğretimi sağlayan bir metodu kastedilmiştir. Bu konuda Can, “Benim en fazla istediğim şey bir kitap, dağarcık. Yani viyolonselde önce makamın öğretildiği, onunla ilgili etütlerin, o eserlerle alakalı yay çalışmalarının, parmak çalışmalarının sistematik bir şekilde öğretildiği bir kaynak oluşturulmalı. Böyle bir kaynak olursa çok daha verimli olacaktır” ifadelerini kullanmıştır. Esra ise bu konuda “Materyal olursa Türk Müziğini eğitimde kullanabiliriz. Başarılı bir eğitim verilebilmesi için bizim de Batı Müziği sisteminde olduğu gibi gam kitapları ayrı, iki çalgı için kitaplar ayrı, vb. şekilde bir sistem oluşturmamız lazım Türk Müziği için ” ifadelerini kullanmıştır. Ali ise “Bir metot yazılmalı, bir araya gelinip konuşulmalı. Bu metot yapılırken Batı Müziği sembollerinden faydalanılmalı. Bir metot bu işi çözebilecek. Daha sonra bu metodun tanıtılması, birçok eğitimci tarafından bunun kabul görmesi gerekli” ifadeleriyle bir metot hazırlanması ve eğitimcilerin onayına sunulup kabul gördükten sonra kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Türk Müziği kaynaklarının viyolonselde uygun hâle getirilmesi konusuna değinen öğretim elemanları da olmuştur. Türk Müziği eserlerinin viyolonselde uygunlaştırılmadan çalınamayacağını savunan bu kesim, materyal eksikliğinden şikâyet etmiştir. Bu konuda Nil, “Konserlerde elimizde Türk Müziği materyali olduğu sürece kullanıyoruz. Materyali çok eksik görüyorum. İlgili kişilerin uygun eserleri uygun duate, yay, vb. yazarak literatüre kazandırması gerekiyor. Sadece Fa anahtarına dönüştürmek yeterli değil, bu eserlerin akademik hâle getirilmesi gerekiyor. TRT’de çalındığı gibi değil, eğitimde uygulanabileceği gibi” ifadeleriyle kaynak eksikliğine dikkat çekerken, TRT’de çalındığı hâlinin eğitimde kullanılamayacağını vurgulamıştır.

Yeni eserler yapılması gerektiğine işaret eden öğretim elemanları da olmuştur. Örneğin Ufuk, “Besteciler güzel parçalar bestelerlerse, çocuklar seve seve çalar. Ama kötü duyumlu eserleri çalmayı ne hoca öğretmek istiyor, ne de öğrenci çalmak istiyor. Viyolonsel için profesyonelce yazılmış eserler olursa, o zaman çalınabilir” ifadeleriyle viyolonselde uygun yazılmış bestelere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Kaya, “Yeni eserler mutlaka yapılması gerekiyor. Konserlerde aralarda sonlarda kısa eserler kullanılabilir” ifadeleriyle, yeni bestelere ‘konserlerde kullanılmak üzere’ ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Program geliştirme

Öğretim elemanlarının bazıları, öğretmen yetiştiren kurumlarda Türk Müziğine daha çok yer verilmesi için eğitim programlarının değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Kaya, “Türk Müziği eserlerinin viyolonsel ders programlarında daha çok yer bulabilmesi için diğer derslerin saatleri biraz eksiltilebilir. Müzik eğitimi bölümlerinde resim bölümünün derslerinin neredeyse iki katı kadar ders var, bunlar biraz orantılanıp, çalgı eğitiminde Türk Müziği öğretimine biraz daha ağırlık verilebilir”

ifadelerini kullanmıştır. Ali ve Esra da benzer ifadelerle çalgı derslerinin saatlerinin artırılması gerektiği konusu üzerinde durmuşlardır.

Öğretim elemanları, viyolonsel eğitiminde kullanılabilir Türk Müziği eserlerinin seçim ölçütlerini farklı açılardan yaklaşarak ve farklı öneriler getirerek belirtmişlerdir. Örneğin Can, “Teknik olarak arpejlerin ve uzak pozisyon geçişlerinin bol olduğu, sol elde çift seslerin olduğu, vb. biraz daha teknik konularda zorlanılacak öğelerin olduğu Türk Müziği eserleri öğretilirse daha iyi olur. Ama sadece ana temayı almak şeklinde olacaksa pek anlamlı olmaz” ifadeleriyle, kullanılacak Türk Müziği eserlerinin tekniğe hizmet etmesinin anlamlı olacağını vurgulamıştır. Onur ise “Viyolonsel eğitiminde eğitim fakültelerinde tampere sisteme yakın eserler kullanılabilir. Longa, sirta, saz eserleri, türküler kullanılabilir. Ama makamsal özellikler de önemli, eserden çok makamın özelliği kullanılabilirse iyi olur” sözleriyle kullanılabilir formlara yönelik önerilerde bulunmuştur. Nil ise şu sözlerle kullanılabilir tür ve makam önerilerinde bulunmuştur:

Çağdaş Türk Müziği eserleri tam olarak Türk Müziğini yansıtmıyor. Dolayısıyla amaç Türk Müziği öğretmekse Çağdaş Türk Müziği eserlerinin eğitim fakültelerinde eğitimde kullanılması mantıklı olmaz. Geleneksel Türk Sanat Müziğinden de en zor makamlar değil de, basit olan makamların temeli verilmeli öncelikle. Sonrasında eğilimi olanlar bunu geliştirebilir. Segâh, Hicaz, Nihavend, Rast makamları öğretilir.

Çalgı eğitiminde Türk Müziğine daha çok yer verilebilmesi için çalgı derslerinin saatlerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretilen Türk Müziği eserlerinin seçimi konusunda ise teknik zorlukların çokça olduğu, tampere sisteme yakın eserlere yer verilebileceği belirtilmiştir. Eserlerin öğretilme sırası için ise öncelikle zorluk düzeyi düşük makamlara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitim

Bu konuda Ali, “Mevcut durumu düzeltmek için mevcut eğitimcilerin ciddi bir Türk Müziği eğitimi almaları gerektiğini düşünüyorum ben” ifadelerini kullanmıştır. Emre ise bu konuda “Ya da eğitimciler çalıştırılabilir, eğitilebilir. Geçmişte onlar da bu eğitimi almadıkları için öğrencilere öğretilmiyorlar. İnsan doğal olarak kendi bilmediğini başkasına öğretmez. Buna yönelik bir çalışma yapılabilir. Bunun için çalıştaylar düzenlenmeli” sözleriyle bu eğitimin gerekliliğini belirtmiştir. Onur “Öğretmenlere hizmet içi eğitim gibi bir viyolonsel eğitimi verilmediği sürece Türk Müziği eserlerinin Eğitim fakültelerinde viyolonsel ders programlarında daha çok yer bulabilmesi ve geleneksel üslupta bir eğitim verilebilmesi zor” sözleriyle bu eğitim verilmeden Türk Müziği öğretiminin gerçekleşmeyeceğini vurgulamıştır.

Sistem

Bu konuda görüş bildiren öğretim elemanları, Türk Müziğinin tonal ya da mikrotonal olmak üzere iki şekilde öğretilebileceği konusunda fikir ayrılıkları yaşamaktadırlar. Bazı öğretim elemanları, tampere sisteme aktararak öğretilmesinin faydalı olduğunu savunmaktadırlar. Örneğin Emre “Türk Müziğinin Tampere edilmesine Türk Müziği camiası karşı. Ama çoksesli Türk Müziği diye bir şey var biz bunu orkestralarda çaldırıyoruz. Türk Müziği eserleri tampere edildikten sonra öğrencilere çaldırıldığında öğrenciler en azından makam dizisini öğreniyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Can şu ifadeleri kullanmıştır:

Tampere sistemde yazılmış veya tampere sisteme aktarılmış Türk Müziği eserleri çalınabilir. TM [Türk Müziği] çalmak zaten seyircinin ilgisini çeken bir şey çünkü bizim müziğimiz. Böyle bir şey olursa tabii ki ben de eğitimde

kullanmak isterim. İster piyano eşlikli olsun, ister iki viyolonsel eseri olsun, ister dört viyolonsel eseri olsun, bununla ilgili çalışmalar tabii ki yapılabilir. Bir oyun havası da çok seslendirilip çalınabilir.

Bazı öğretim elemanları ise Türk Müziğinin geleneksel hâliyle, bir başka ifadeyle mikrotonal olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Örneğin Onur “Türk Müziği viyolonsel eğitimi tampere sistemde değil, Türk Müziği seslerini değiştirmeden, olması gerektiği şekilde öğretilmeli. Tampere sistemi zaten çocuk öğreniyor. Konçerto çalabilen adam tampere sistemde “uzun ince bir yoldayım” türküsünü zaten çalar. Önemli olan mikrotonal hâlini göstermek” şeklindeki ifadeleriyle mikrotonal Türk Müziği eğitiminin gerekliliğini nedenlerini ile birlikte belirtmiştir. Nil ise “Eğitim fakültelerinde yeterli donanım sağlanırsa ve kaynaklar oluşturulursa Türk Müziği eğitiminin mikrotonal olarak yani olması gerektiği şekilde verilebileceğini düşünüyorum ama bir uzmanlık alanı oluşturacak şekilde değil, bir müzik öğretmenin genel kültürünü tamamlayacağı şekilde verilebilir” ifadeleriyle mikrotonal eğitimin hangi şartlarda ve ne şekilde verilmesi gerektiği üzerine önerilerde bulunmuştur. Emre’nin “Türk Müziği öğretilcekse buna yönelik bir sistematik ve program da oluşturulmalı bence” ifadeleri, bu konudaki sistematik eksikliklerin giderilmesi gerekliliğine işaret eden bir öneridir. Öğretim elemanlarının tamamı, öğrencilere önce tampere sistemin tam olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu konuda Emre, “Ben ilk başta öğrencinin en az bir iki yıl Batı Müziği eğitimi alırsa çalgısını daha iyi tanıdığı için Türk Müziğini de daha iyi yorumlayabileceğini düşünüyorum. Çünkü Batı Müziğinde bir sistem var. Gam kitapları ayrı, sağ el için yazılmış kitaplar var, sol el için yazılmış etüt kitapları var” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda Nil’in görüşleri ise aşağıda verilmiştir:

Doğru oturmamış tekniklerde sesleri doğru oturmamış olan bir çocuğun aklı karışır ve tuşeyi iyi tanıyamaz. Bir kere hangi müzik türünü çalacak olursa olsun gelenekten gelen Batı Müziği çalgı geleneğini çok iyi bilmesi gerekir, tuşeyi tam tanınması gerekir. Batı Müziği tekniği almış olarak Türk Müziği çalmak, Türk Müziğine çok daha katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla viyolonsel ya da keman için konuşacak olursak, böyle bir sistematik ya da böyle bir gelenek varsa bundan faydalanıp bunu Türk Müziğine aktarmak gerekiyor. Dolayısıyla Türk Müziği çalmaya bana kalırsa dördüncü sınıfın ikinci döneminde başlanabilir, daha önce başlanmamalı.

Emre ve Nil, verdikleri ifadeler ile viyolonseli tanımının yolunun eğitime Batı Müziği ile başlanması olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da Batı Müziği öğretim sisteminin oturmuş bir metodolojisi olduğunu göstermişlerdir. Tampere sistem ve Türk Müziği eğitiminin birlikte verilmesinin sakıncalarına değinen öğretim elemanları da olmuştur. Örneğin Kaya bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Çocuk kulak olarak daha eğitilmemişken tampere sistem ve Türk Müziği aynı anda verilirse sıkıntı olur diye düşünüyorum. Henüz tampere sistemi çaldırırken komaları da çaldırmaya başlatırsak, işitme dersi ile birlikte aynı yıl içinde bu dersler yürütülürse sıkıntı olur ama çocuk önce tampere sistem, ondan sonra sanat müziği, sonra halk müziği öğrenirse daha iyi olabilir. Yani üstüne eklene eklene olsa daha iyi olur.

Yapılan görüşmelerde genel olarak Batı Müziği ile başlanan bir eğitim önerilmektedir. Öğrenciler tampere sistemi tam olarak kavradıktan sonra verilen bir Türk Müziği eğitiminin daha verimli ve öğretici olacağı savunulmaktadır. Tonal bir Türk Müziği eğitiminin verilmesinin öğretici ve anlamlı olduğunu savunan bir kesim olduğu gibi, tampere sistem yerleştirdikten sonra mikrotonal olarak Türk Müziği öğretilmesi gerektiğini savunan bir kesim de mevcuttur. Bu anlamda bir görüş birliği sağlanamamıştır. Fakat görüş beyan eden tüm kişiler, Türk Müziğinin viyolonselde öğretilmesi gerektiğini, hatta viyolonsel öğretiminde Türk Müziğine daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim yöntemi

Türk Müziğinde viyolonsel eğitimi verilmesi hususunda öğretim elemanlarının kullanılabilecek öğretim yöntemlerine ilişkin önerileri olmuştur. Bazı öğretim elemanları, makam ve seyir özelliklerinin viyolonsel üzerinde öğretilmesinin önemini vurgularken, bazı öğretim elemanları ise ilişkilendirme yolu ile öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. Örnek teşkil etmesi açısından bu konularda sırasıyla Ali ve Nil'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Benim fikrim viyolonsel eğitiminde ilk başta pozisyonlara, sağ el- sol el tekniklerine dikkat edilmeli ve tampere sistem ile başlanmalı. Ama belli bir aşamadan ve belli bir olgunluğa eriştikten sonra Türk Müziğine geçilmeli. Makamlar, seyir özellikleri üzerinde çok çalışılmalı. Tanburi Cemil Bey'in ve bu gibi birçok bestecinin peşrev saz semailerıyla ya da diğer saz eserleriyle başlanmasının faydalı olacağını düşünüyorum. Makamsal siteme geçtiğimizde belli başlı makamlar üzerinden gidilmeli, seyir özellikleri anlatılmalı. Makam bilgisi belli bir olgunluğa eriştikten sonra birçok eseri çelloda bu makamsal özelliklere göre çaldırmak daha yerli yerinde olacaktır.

Öğretmen hem Türk Müziğini hem de Batı Müziğini biliyorsa, her iki disiplini de tanıyorsa benzetmelerle -Rast ile Sol Majör gibi- yaklaştırıp benzer parçaları öğretebilir. Mesela Sol Majör bir etütle o etüdü Rastlaştırılması ve aradaki benzerliklerin ve farkların vurgulanması yoluyla öğretilir. Bu sayede öğrencinin ilişki kurmasını sağlamamız lazım. Ama Türk Müziği hocası buna açık olmalı. Dünyanın her yerinde viyolonsel çalgısı Fa anahtarı ile öğretilir. Öncelikle öğretmenlerin Dünyaya entegre olmaları gerekir. Dünyadan kopuk olursan yol kat edemezsin" ifadeleriyle mikrotonal bir eğitimin ilişkilendirme yoluyla verilebileceğini belirtmiştir.

Belirtilen ifadelerden de anlaşıldığı gibi örneklem grubundaki öğretim elemanlarının Türk Müziğinde viyolonsel eğitimi verilirken kullanılacak sistem, öğretim yöntemleri gibi konularda farklı yaklaşımlara sahip oldukları görülmektedir. Özellikle bir kesimin geleneksel ve makamsal eğitimi savunurken diğer kesimin tonal ve tampereleştirilmiş bir Türk Müziği eğitimini savunması, bu gibi konular üzerinde fikir birliği sağlanmadan verilecek bir eğitimde sıkıntılar yaşanabileceğini düşündürmektedir.

Onur ise Türk Müziği viyolonsel eğitiminde kullanılacaksa, geleneksel sistemdeki bazı unsurların kullanılmasında çok da ısrar edilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Onur bu düşüncesini "Türk Müziğinde viyolonsel eğitimi verilmek isteniyorsa o eserler sol anahtarında değil, fa anahtarında yazılmalı, yay bağları yazılmalı. Gerekirse makamı yazılı olarak transpoze edilmeli. Daha basitleştirici şeylere ihtiyaç var ki, Batı Müziği eğitimi alan çellist çok ürkmesin" sözleriyle örneklendirmiş ve açıklamıştır. Bu ifadelerle Onur, Türk Müziği öğretim yöntemlerinin, eğitim fakültelerinde ağırlıklı olarak verilen Batı Müziği eğitim sisteminde kullanılan öğelere yaklaştırılmasının kolaylık yaratacağını ve kullanımı artıracacağını belirtmiştir. Viyolonselde Türk Müziğinin öğretilme yöntemlerine ilişkin olarak, öğrencinin ilişki kurmasını sağlayarak benzetmeler yoluyla öğretmek, mümkün olduğunca basitleştirerek öğretmek gibi önerilerde bulunulmuştur. Öğretim yöntemi olarak bir kesim, Türk müziği unsurlarının kullanılmasında ısrar etmemek gerektiğini vurgularken; bir diğer kesim, eserlerin makam ve seyir özellikleri üzerinden öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öncelikle literatürde yaylı çalgılar ailesinin dışında kalan enstrümanlarda ve ses eğitiminde Türk Müziğinin kullanımı üzerine yapılmış çalışmalara değinilmiştir. Sonrasında ise viyolonsel de içinde yer aldığı yaylı çalgılar ailesinde Türk Müziğinin kullanımı üzerine yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. En son olarak araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Yokuş ve Demirbatır'ın (2009) yazdığı "Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türk Halk Müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma" adlı makalede kaynağını Türk Halk Müziğinden alan piyano eserlerinin piyano eğitiminde kullanılabilirlik derecesi araştırılmıştır. Öğretim elemanlarına uygulanan anketlerle elde edilen veriler sonucunda piyano öğretim elemanlarının önemli bir bölümünün Türk bestecilerine ait piyano eserlerini yeterince tanımadıkları ve öğretimde onlara yer vermedikleri tespit edilmiştir. Kekeç ve Albuz'un (2008) "Müzik öğretmenliği anabilim dallarında uygulanan bireysel ses eğitimi derslerinde Türk Müziğine dayalı ezgilerin kullanımına ilişkin bir araştırma" adlı çalışmalarında, bireysel ses eğitimi derslerinde Türk Müziğine dayalı ezgilerin kullanılma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması ve anket uygulamalarıyla elde edilen veriler sonucunda, şan eğitimi derslerinde henüz geleneksel müziklerimize dayalı 'şan ekolü'nün yeterince oluşmadığı belirtilmiştir. Öner'in (2011) yazdığı "Geleneksel Türk Müziği öğelerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir model önerisi" adlı doktora tezinde geleneksel Türk Müziği öğeleri kullanılarak önceden belirlenmiş temel flüt tekniklerinin öğretimine yönelik bir program oluşturmak ve bu programın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada anket, görüşme, ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonunda, Geleneksel Türk Müziği öğeleri içeren öğretim programının, belirlenen flüt tekniklerin öğretilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Algi'nin (2014) yazdığı "Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Geleneksel Türk Sanat Müziği [GTSM] destekli bağlama öğretiminin incelenmesi" adlı çalışma, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Geleneksel Türk Sanat Müziği destekli bağlama öğretiminin incelenmesi ve sonuçlarını içermektedir. Bu çalışmada "statik grup karşılaştırmalı desen" kullanılmıştır. Bağlama öğretiminde GTSM desteğinin, teorik alt yapıdan ziyade çalım performansına oldukça olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Tabak, Yurga ve Zahal'in (2017) yazdıkları "Makamsal içerikli etüt ve eserlere dayalı klasik gitar öğretiminin performans başarısına etkisi" adlı çalışmada, eşit tempere sisteme uyarlanmış makamsal içerikli etüt ve eserlerin klasik gitar eğitiminde öğrenci başarısına etkisi ölçülmüştür. Araştırma, tek grup ön test – son test deseninde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, makamsal içerikli öğretim programının öğrenci başarısını yüksek etki düzeyi ile artırdığı ortaya çıkmıştır.

Literatürde, yaylı çalgılar ailesinde yer alan keman ve viyola eğitiminde Türk Müziğinin kullanımı üzerine yapılmış birçok çalışma vardır. Örneğin Akpınar'ın (2001) yazdığı "Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki keman öğretiminde makamsal ezgilerin kullanılma durumları" konulu doktora tezinde, müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki keman eğitiminde makamsal ezgilerin kullanılma durumları araştırılmıştır. Gözlem ve anket yöntemleriyle elde edilen veriler sonucunda makamsal ezgilerin keman eğitimi sürecinde yer alması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Alpagut'un (2001) yazdığı "A.İ.B.Ü. M.E. A.B.D' da Türk halk ezgilerinin kemana uyarlanmasının keman eğitimi yolu ile müzik öğretmenliğine yansiyabilirliği" isimli doktora tezinde, "ön test eğitim/çalışma - son test + dinletme" aşamalarından oluşan desene dayalı, deneysel yanı ağırlık taşıyan bir yöntem izlenmiştir. Gözlemeleme süreci sonucu elde edilen verilerin analizinden, öğrencilerin hedefleri büyük ölçüde gerçekleştirdikleri ve halk ezgilerindeki temel müzik öğelerini, temel davranışlar ve temel teknikler yoluyla kemana uyarlayabildikleri ortaya çıkmıştır. Nacakçı'nın (2002) yazdığı "Türk halk müziği eserlerinin viyola eğitiminde kullanılabilirliği" konulu yüksek lisans tezinde veriler anket ve kaynak tarama yolu ile betimsel yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda da viyola eğitimi sürecinde Türk halk müziği eserlerinden faydalanılabileceği ve faydalanılması gerektiği önemle vurgulanmıştır. Derican ve Albuz'un (2008) yazdıkları "Viyola öğretiminde Türk Müziği dizilerine dayalı oluşturulan makamsal içerikli etütlerin işlevsellik durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri" adlı çalışma, müzik öğretmenliği anabilim dallarında uygulanmakta olan bireysel çalgı eğitimi viyola derslerinde, Türk Müziği dizilerine dayalı olarak oluşturulan etütlerin kullanım durumu ve işlevselliğini tespit etmek

amacıyla yapılmıştır. Literatür taraması ve anket uygulamalarıyla elde edilen veriler sonucunda bireysel çalgı eğitimi viyola derslerinde geleneksel müziklerimize ilişkin materyallerin az olduğu ve bu alanda yeni çalışmalara mutlaka ihtiyaç duyulduğu, viyola öğretiminde geleneksel müziklerimize ait öğelerin; yakından-uzağa, gelenekselden-evrensele, bilinenden-bilinmeyene anlayışı ve ilkesi çerçevesinde kullanılmasının, hem çalgı eğitimi açısından hem de motivasyon açısından öğrenciler üzerinde olumlu neticeler vereceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kurtaslan'ın (2010) yazdığı "Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki keman eğitiminde çağdaş Türk keman eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elamanı görüşleri" adlı doktora tezinde, keman eğitiminde ulusal eserlerin kullanılma durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerle veri elde etme yoluna gidilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'deki eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında keman eğitimi derslerinde çağdaş Türk keman eserlerine, evrensel keman literatürüne ait malzemeler ile eşit düzeyde yer verilen çok seçenekli ortak bir programa gidilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Literatürde viyolonsel eğitiminde Türk Müziği kullanımına dair yapılmış çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Avcı Akbel'in (2017) "Tanburi Cemil Bey'in taksimlerinden oluşturulan viyolonsel etütlerinin eğitimde kullanılabilirliğine ilişkin paydaş görüşleri" adlı çalışmasında Tanburi Cemil Bey'in taksimlerindeki bazı melodi kalıplarından hareketle etütler oluşturulmuş ve bunların eğitimde kullanılabilirliğini tespit etmek üzere paydaş görüşleri alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda bu etütlerin Cemil Bey'in kullandığı melodiler ve ezgi kalıplarının öğrenilmesi, viyolonsel tekniğinin geliştirilmesi, Türk Müziği perdelerinin, makamlarının ve usullerinin öğrenilmesi/yerleşmesi açısından faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Kaya'nın (2005) yazdığı "Türkiye'deki üniversitelerin müzik öğretmenliği anabilim dallarında viyolonsel eğitiminde Türk Müziği ürünlerinin kullanılma durumlarının incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, kaynak taraması ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Türk Müziği makamları temel alınarak tampere ses sistemine göre düzenlenmiş veya bestelenmiş etüt ve eserlerin viyolonsel eğitimcileri ve viyolonsel öğrencileri tarafından ne derece önemsenip kullanıldığını incelemeyi ve eksikliklerle ilgili saptamalarda bulunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda Türk Müziği kaynaklı eser, etüt ve alıştırmalara gereken önemin verilmediği saptanmıştır. Aynı şekilde Demirci'nin (2016) "Çello eğitiminde Türk müziği eserlerinin kullanım durumunun belirlenmesi üzerine bir çalışma" adlı çalışmasında da Türkiye'de viyolonsel eğitimi sürecinde Türk Müziği eserlerine yer verilip verilmediği araştırılmış, uyarlanmış/düzenlenmiş tampere Türk Müziği eserlerinin artırılması yönünde önerilere yer verilmiştir. Kaya'nın (2005) ve Demirci'nin (2016) çalışmalarında öğretmen yetiştiren kurumlarda Türk Müziği eserlerine yeterince yer verilmediği ortaya koyulmuştur. Yapılan bu çalışmada elde edilen 'öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitiminde Türk Müziği eserlerinin yeterince kullanılmadığı' bulgusu, Kaya (2005) ve Demirci'nin (2016) çalışmalarının bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada bu durum değerlendirmelerinin sebepleri ve neler yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca diğer çalışmalardan farklı olarak, viyolonsel eğitiminde Türk Müziğinin öğretilme yöntemleri tespit edilmiş, Türk Müziğine viyolonsel eğitiminde yeterince yer verilmeme nedenleri ve Türk Müziği viyolonsel icrasında zorlanılan konular, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerine göre belirlenmiştir.

Katılımcı öğretim elemanları bu araştırma kapsamında, viyolonsel eğitiminde Türk Müziği kullanımı, materyaller, eserler, öğretim yöntemleri, viyolonsel ile Türk Müziği eğitimi verilmeme nedenleri ve öneriler ana başlıkları altında görüş bildirmişlerdir. Viyolonsel ile Türk Müziği eğitimi verilmeme nedenleri arasında kaynak eksikliği problemi, en çok üzerinde durulan ve vurgulanan husustur. Bunu, eğitimcilerin niteliği, Türk Müziğine âşina olmama, metodoloji, öğrenci kaynaklı alt yapı yetersizliği, mikrotonal ve tonal eğitimin birlikte olamayacağı düşünceleri izlemektedir. Katılımcılar, öğretmen

yetiştirme, akademik çalışmalar, kaynak oluşturma, program geliştirme, hizmet içi eğitim, sistem, öğretim yöntemi konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Bu çalışmada görüşülen öğretim elemanlarının tümü, öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel öğretiminde Türk Müziği eğitime yer verilmediğini ya da çok az düzeyde -öğretmenin ilgisi varsa ya da gerekli görürse- yer verildiğini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda viyolonselde Türk Müziği öğretiminin, tampere sisteme dönüştürülmüş haldeki uyarlama ya da düzenlemeler yoluyla gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Öğretimde Geleneksel Türk Müziği eserlerinden çok, Çağdaş Türk Müziği eserlerine yer verildiği; geleneksel eserlerin ise tampere sisteme aktarılmış halde öğretilmesi yoluna gidildiği ortaya çıkmıştır.

Tüm öğretim elemanları, Türk Müziğinin viyolonsel eğitiminde kullanılmasının, öğrenci başarısına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Yapılan görüşmelerde genel olarak Batı Müziği ile başlanan bir eğitim önerilmektedir. Öğrenciler tampere sistemi tam olarak kavradıktan sonra verilen bir Türk Müziği eğitiminin daha verimli ve öğretici olacağı savunulmaktadır. Tonal bir Türk Müziği eğitiminin verilmesinin öğretici ve anlamlı olduğunu savunan bir kesim olduğu gibi, tampere sistemi iyice pekiştirildikten sonra mikrotonal olarak Türk Müziği öğretilmesi gerektiğini savunan bir kesim de mevcuttur. Bu anlamda bir görüş birliği sağlanamamıştır. Fakat bazı öğretim elemanlarının Türk Müziğinin tampere sisteme dönüştürülmeden –mikrotonal olarak- icrasının nasıl seslendirilmesi gerektiğini bilmedikleri ve bilmedikleri bir şeyi öğretemeyecekleri üzerinde çok durdukları gözlenmiştir. Türk Müziğinin mikrotonal olarak icrasının sağlanabilmesi için ise öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlere hizmet içi eğitimle Türk Müziği sisteminin öğretilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra viyolonsel için yazılmış Türk Müziği kaynaklarının çoğaltılması, eğitim programlarında çalgı eğitiminde Türk Müziğinin daha çok yer alabilmesi için müfredat değişiklikleri yapılması, bu konuda yapılan akademik çalışmaların artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Viyolonselde Türk Müziğinin öğretilme yöntemlerine ilişkin olarak, öğrencinin ilişki kurmasını sağlayarak benzetmeler yoluyla öğretmek, mümkün olduğunca basitleştirerek öğretmek gibi önerilerde bulunulmuştur. Öğretim yöntemi olarak bir kesim, Türk müziği unsurlarının kullanılmasında ısrar etmemek gerektiğini vurgularken; bir diğer kesim, eserlerin makam ve seyir özellikleri üzerinden öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu görüş farklılıkları, bu konuda bir çalıştay yapılması ve bir uzlaşma sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğrencilerin viyolonsel ile Türk Müziği icrasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin Türk Müziği icrasında en çok usul yapılarında, özellikle 7/8, 5/8, 10/8, 12/8, 9/4 gibi usullerde zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durum, zorluk yaşanan usullerin öğretimine yönelik olarak farklı öğretim yöntemleri uygulanması gerektiğini düşündürmektedir.

Batı Müziği metotları ile viyolonsel öğretimindeki tüm teknik davranışlar en ince detayına kadar verilmiştir. Türk Müziği eserlerine öğretimde yer verilmesi, öğrenciye viyolonsel tekniği ile ilgili donanımın kazandırılmasından çok, Türk Müziği öğretimine katkı sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin öğrendikleri müzik türünü enstrümanları ile uygulamaları, öğrenmelerini ve içselleştirmelerini pekiştirir. Bu anlamda, yaşadıkları ulusun müziklerine âşına olan ve bu müzikleri çalabilen müzik öğretmenleri yetiştirmek önemli ve gereklidir.

Araştırma bulgularında, eğitim-öğretim materyali olarak Türk Müziği unsurlarını içeren özgün etütler, metotlar, her düzeye uygun Türk Müziği eserler oluşturulması; Türk Müziği eserlerinin anahtar, transpozisyon, parmak numaraları, yay işaretleri, nüanslar, vb. gibi açılardan öğretmen yetiştiren

kurumlarda viyolonsel öğretiminde kullanılabilir hâle getirilmesi; öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan ve bu konuda istekli olan öğretmenlere Türk Müziğinin mikrotonal olarak icra edilebilmesi için hizmet içi eğitimler verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında viyolonsel eğitiminde Türk Müziği kullanımına katkı sağlayacağı düşünülen bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öncelikle Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda viyolonsel öğretiminde Türk Müziği eserlerine ve materyallerine daha çok yer verilmelidir.
- Türk Müziği makamları, usulleri, perdelerin isim ve seslendirilme biçimleri, Türk Müziğinin tavrı, üslubu, viyolonselde uygulanışı itinalı olarak öğretilmelidir. Bu öğretim doğru kaynaklardan Türk Müziği dinletmeyi de içermelidir.
- Viyolonselde Türk Müziği öğretimine, tampere sistemde verilen eğitim pekiştirildikten ve öğrencide belli bir çalgı hâkimiyeti sağlandıktan sonra başlanmalıdır.
- Öğretimde izlenecek yolun belirlenmesinde çalgı derslerinin bireysel dersler olmasının avantajı kullanılabilir. Öğrencinin düzeyi, ilgisi ve kabiliyeti doğrultusunda bir yol izlenebilir ve hangi yöntemle Türk Müziğinin öğretileceği buna göre kararlaştırılabilir.
- Viyolonselde Türk Müziği öğretiminde sistem ve öğretim yöntemlerinin kullanımı gibi konulardaki farklı görüşler, bu konularda düzenlenecek bir çalıştayın yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kaynaklar / References

- Akpınar, M. (2001). *Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki keman öğretiminde makamsal ezgilerin kullanılma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi* (25. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Algi, S. & Önal, H. (2014). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Geleneksel Türk Sanat Müziği destekli bağlama öğretiminin incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 17-49. doi: 10.7816/sed-02-01-02
- Alpagut, U. (2001). *A.İ.B.Ü. M.E. A.B.D' da Türk halk ezgilerinin kemana uyarlanmasının keman eğitimi yolu ile müzik öğretmenliğine yansiyabilirliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı Akbel, B. (2017). Stakeholder opinions on suitability of cello etudes created from taksims of Tanburi Cemil Bey in education. *Journal of Education and Practice*, 8(18), 102-117.
- Büyükkayıkçı, G. E. (2008). *Gazi Üniversitesi Gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Şirin K. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- David, M. & Sutton C. D. (2004). *Social research the basics*. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y.S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Denzin, N. K. & Lincoln Y.S. (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp.1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirci, B. (2016). A study on the determination of the use status of Turkish music works in cello education, W. Sayers & H. T. Sümbüllü (Ed.), *Education From Ottoman Empire to Modern* içinde (s.65-72). London & İstanbul: AGP Research.
- Derican, B. ve Albuz, A. (2008). Viyola Öğretiminde Türk Müziği dizilerine dayalı oluşturulan makamsal içerikli etütlerin işlevsellik durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1-2), 34-43.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkenetepe yayınları.
- Gedikli, N. (1994). *Ülkemizdeki etki ve sonuçlarıyla Uluslararası Sanat Müziği*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Kaya, E.E. (2005). *Müzik öğretmenliği anabilim dallarında viyolonsel eğitiminde Türk Müziği ürünlerinin kullanılma durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kekeç, D. Y. ve Albuz, A. (2008). Müzik öğretmenliği anabilim dallarında uygulanan bireysel ses eğitimi derslerinde Türk Müziğine dayalı ezgilerin kullanımına ilişkin bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2).
- Kurtaslan, Z. (2010), *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki keman eğitiminde çağdaş Türk keman eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elamanı görüşleri* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1970). *Tebliğler Dergisi*. 33,1609.

- Nacakçı, Z. (2002) *Türk halk müziği eserlerinin viyola eğitiminde kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Y.Y.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Neuman, W. L. (2006). *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*. Second Edition. Allyn & Bacon, Incorporated.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Öner, A. (2011). *Geleneksel Türk müziği öğelerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir model önerisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özeke, S. (2007). Kodaly yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodaly yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 111-119.
- Özeren, H. S. E. (2003). *Müzik eğitiminde geleneksel öğelere yer verilmesi*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. (229-231). 30-31. Ekim 2003, <http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/HSE-Ozeren.html>
- Say, A. (2009). *Müzik Sözlüğü*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Tabak, C., Yurga, C., ve Zahal, O. (2017). Makamsal içerikli etüt ve eserlere dayalı klasik gitar öğretiminin performans başarısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 485-506.
- Uçan, A. (2005a, Mayıs). *Genel müzik eğitiminde geleneksel müziklerimizin yeri ve önemine genel bir bakış*. Yüzcüncü Yıl Üniversitesi 1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Van.
- Uçan, A. (2005b). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (Üçüncü baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yokuş, H. ve Demirebatır, R. E. (2009). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türk Halk Müziği kaynaklı piyano eserlerinin piyano eğitiminde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 515-528.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c, 16.03.2018 tarihinde ulaşıldı.
- YÖK. (2018, 17 Mart). Müzik öğretmenliği lisans programı ders içerikleri. Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/muzik_ogretmenligi.pdf/831bd1ff-e3cb-4d2e-bbf8-cf80f6d0e209

Yazar

Dr. Burcu Avcı Akbel, çalışma alanları Türk Müziği, müzik eğitimi, viyolonsel, viyolonsel eğitimi, müzik toplulukları ve makamsal analizler üzerinedir.

İletişim

Dr. Öğretim Üyesi Burcu Avcı Akbel, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Türk Müsiki Devlet Konservatuarı, Cinnah Yerleşkesi C Blok, Güvenevler Mah. Güneş Cd. No:11 Çankaya, Ankara, Türkiye,
e-mail: burcuavci812002@yahoo.com

Summary

Purpose and Significance. This study aims to reveal how Turkish Music is used and instructed in cello education at music teacher training departments of universities in Turkey, and to identify any deficiencies. This research is important in the sense that it reveals the current situation on the subject by identifying how Turkish Music is used in cello education at teacher training institutions in Turkey and which teaching methods are used. Moreover, the study is also important in the sense that it reveals opinions and suggestions of teachers and it aims to correct wrong teaching approaches, if any.

Methodology. In frame of the study, an interview was held with eight individuals working as cello teachers at music teacher training institutions in Turkey, who could be contacted and who agreed to be interviewed. In this study maximum variation sampling was used for purposive sampling methods. Participants have been identified by provide diversity in the area of the university, professional experience, title and gender.

The interview form prepared for the study includes assessments and opinions of cello teachers regarding the use of Turkish Music materials in cello education at teacher training institutions, the reasons for not including Turkish Music training into curricula of cello education at music teacher training departments of universities in Turkey and the contributions of the use of Turkish Music in cello education, and suggestions on the topic. Any mistakes in statements were corrected by referring to a Turkish language specialist and then the final version of the form was prepared. The data was collected through interviews with eight academicians at teacher training institutions in Turkey through semi-structured interview forms prepared by the researcher. Voice recordings of the interviews were made and saved in digital format. The recordings were deciphered and transcribed into a text format. The qualitative analysis software ATLAS.ti8 was used in analysis of the interview data. Documents in text format and voice recordings were uploaded into the software, the statements related to the study were labeled, the labeled data were grouped by the researcher in line with expert opinions and compared with the relevant literature and interpreted. While transcribing the research into a report format, identities of the interviewees were kept anonymous, with any reference to them made by using codes such as Can, Ali, ... Esra.

In order to ensure reliability of this research and to confirm if the encoded statements related to the themes accessed in the research represent the respective theme, two experts in fields of music education and research methods were referred to for their opinions. Both experts were given lists containing theme headings and encoded sentences, and they were asked to match the sentences with the themes. Matching and conflicting sentences and themes were identified, necessary revisions and modifications were made and the study was given its final form.

Results. As a result of content analysis performed in this study, it was revealed that Turkish Music education is taught only if the teacher has an interest in the field or if they deem it necessary; that the course content only includes adaptations or arrangements transcribed into tempered system, and that *usul* structures were the most challenging subject for students in Turkish Music performance. The reasons for not including Turkish Music in curricula of cello education at teacher training institutions were seen to include lack of resources, qualification of the trainers, not familiar with Turkish Music, methodology, the opinion that tonal and microtonal music education cannot be both included in the same curriculum, students' lack of theoretical background to learn Turkish Music.

Discussion and Suggestions. Academicians working at teacher training institutions reported their opinions on the following topics in scope of the research: the use of Turkish music in cello education,

materials, music pieces, teaching methods, reasons for not being educated in Turkish Music with cello, suggestions.

In the literature, there are studies on the use of Turkish music in cello education. One of them is the study conducted by Avcı Akbel (2017), etudes were created on basis of certain melodic patterns excerpted from *taksim*s of Tanburi Cemil Bey, and stakeholders' opinions were received with a view to find out if the etudes can be used in education. It has been concluded upon the research that the etudes are useful for learning the melodies and melodic patterns used by Cemil Bey, improving cello technique, learning/strengthening pitches, *maqams* and *usuls* in Turkish Music; and students can use the etudes as helpful exercises for practicing before performing Turkish Music pieces. Literature review and survey methods were used in the postgraduate thesis of Kaya (2005). The thesis aimed to examine to what extent etudes and pieces arranged or composed according to tempered tuning system on basis of Turkish Music *maqams* are given due importance and used by cello teachers and cello students, and to identify any deficiencies in this field. As a result of the study, it has been revealed that pieces, etudes and exercises for Turkish music are not given due importance. Similarly, the study carried out by Demirci (2016) to find out whether Turkish Music pieces are used in cello education in Turkey includes suggestions that the number of adapted/ arranged tempered Turkish Music pieces should be increased. The studies conducted by Kaya and Demirci have revealed that Turkish Music pieces are not adequately included in curricula at teacher training institutions; from this perspective, the data have been coincide with this study carried out by the researcher. This study, addressing opinions of academicians about Turkish Music teaching methods in cello education at teacher training institutions as well as systems and teaching methods used in education, has aimed to make a different contribution to this field. And also in frame of the study, the data obtained in earlier studies which revealed that Turkish Music is not given due importance in cello education have been confirmed again, and reasons for the situation and suggestions to improve the situation have been addressed.

All of the interviewed academicians think that using Turkish Music in cello education will make contributions. On the other hand, they reported that they do not know how to perform Turkish Music without transcribing it into tempered system and they cannot teach what they do not know. It has been emphasized that microtonal performance of Turkish Music requires an in-service training on Turkish Music system for teachers at teacher training institutions. Moreover, a number of suggestions have been made such as increasing the number of resources for Turkish Music pieces composed for cello, making revisions to the curricula of musical instrument education with more Turkish Music pieces included, and conducting more academic studies on this subject.

Okul Müdürlerinin Mizah Tarzlarına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Algıları

Teachers' Metaphorical Perceptions About School Principals' Humor Styles

Damla Ayduğ*
Beyza Himmetoğlu**
Coşkun Bayrak***

To cite this article/Atf için:

Ayduğ, D., Himmetoğlu, B. ve Bayrak, C. (2018). Okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 108-130. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2 s6m

Öz. Bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Nitel bir araştırma olan çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda görev yapan toplam 73 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına ilişkin algılarını belirlemek için, öğretmenlere “Okul müdürünün mizah tarzı..... gibidir. Çünkü.....” şeklinde bir ifadenin yazılı olduğu form verilmiş ve bu formları doldurmaları rica edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda 60 öğretmenin okul müdürünün mizah tarzına ilişkin 53 geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar 8 ayrı kategori altında gruplandırılmıştır. Bu 8 kategori; motive edici mizah, sorun çözücü mizah, iğneleyici mizah, değişken mizah, mizahi olmayan tarz, dengeli mizah, düşündürücü mizah ve yansıtıcı mizah şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına yönelik en fazla metafor ürettikleri kategorilerin motive edici mizah ve sorun çözücü mizah olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az metafor ürettikleri kategori ise yansıtıcı mizah kategorisidir.

Anahtar sözcükler: Mizah, mizah tarzı, okul müdürünün mizah tarzı, metafor, öğretmenler

Abstract. The main aim of this study is to determine teachers' perceptions about school principals' humor styles through metaphors. The study, which is the qualitative research, was designed as a basic qualitative research. The working group of the study was consisted of 73 teachers working at public schools in Eskişehir during 2015-2016 academic year. In order to determine teachers' perceptions about school principals' humor styles, the form, written the following sentence: “school principal's humor style is like, because it is” was given to the participants and it was requested to fill this form from participants. Data obtained has been analyzed by using content analysis. Findings of the study showed that 60 teachers produced 53 valid about the concept of school principals' humor styles and these metaphors were grouped under 8 different categories. There categories are; motivator humor, problem-solving humor, sarcastic humor, changeable humor, nonhumor style, balanced humor, thought-provoking humor and reflective humor. According to the results of the study, it was determined teachers produced more metaphors about motivator humor and problem-solving humor styles compared with other styles. Teachers produced less metaphors about reflective humor style.

Keywords: Humor, humor style, school principals' humor style, metaphor, teachers

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.01.2018

Düzeltilme Tarihi: 27.06.2018

Kabul Tarihi: 02.07.2018

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Arş. Gör. Damla AYDUĞ, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, e-mail: damlaaydug@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8348-5098>

** Anadolu Üniversitesi, e-mail: beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0757-232X>

*** Anadolu Üniversitesi, e-mail: cbayrak@anadolu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5524-5206>

Giriş

İnsan ilişkilerinin vazgeçilmez unsuru olan iletişim, ortak amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş insanlardan oluşan örgütler için hayati bir öneme sahiptir. İletişim; örgütün planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, denetim gibi tüm yönetsel süreçlerinin merkezinde yer almaktadır. İletişimin tüm yönetsel süreçlerin merkezinde yer alması, özellikle örgütlerde iletişimin yönetsel açıdan taşıdığı önemi vurgulamaktadır. Bu nedenle yönetsel davranışlardan biri olan iletişim, yöneticilerin sahip oldukları yönetsel rollerin gerektirdiği zorunlu bir yeterlilik olarak görülmektedir (Halis, 2000, s.218). Örgütlerin yaşam kaynağı olarak da nitelendirilen iletişim, eğitim örgütlerinin girdi ve çıktısının insan olması ve eğitimin temelde bir iletişim etkinliği olması nedeniyle eğitim örgütleri açısından daha büyük bir öneme sahiptir (Bolat, 1996, s.75). Eğitim örgütlerinde özellikle yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi de doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Çünkü okuldaki farklı gruplar arasındaki iletişim, örgütün genel iletişim yapısından kaynaklanmaktadır (Celep, 1999, s.346). Örgütteki genel iletişimin yapısını belirleyen kişiler ise örgütün iklimini ve kültürünü şekillendiren yöneticilerdir. Eğitim örgütlerinde bu sorumluluk okul yöneticilerine ve özellikle okul müdürlerine düşmektedir. Alanyazında yöneticilerin başarısının astlarla kurdukları iletişim ile doğru orantılı olduğu ifade edilmektedir (Bolat, 1996, s.75). Benzer biçimde, yöneticilerin başarılı ya da başarısız olma nedeninin yöneticilerin sahip oldukları iletişim becerileri ve bunları kullanabilme düzeylerinin olduğu belirtilmektedir. İletişim, örgütsel unsurlar arasındaki dayanışma ve koordinasyon, işgörenler arasındaki uyum ve iyi ilişkilere zemin hazırlama açısından önem taşımaktadır (Halis, 2000, s.218). Eğitim örgütlerinde de eğitsel amaçlara ve başarıya ulaşılabilmesi için eğitim yöneticilerinin iletişim becerilerinin, anahtar unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Duygu, düşünce ve bilgi alışverişini sağlayan iletişim esnasında pek çok farklı iletişim unsuruna başvurulmaktadır. Bunlardan biri de genellikle gülme ve eğlendirme amacıyla kullanılan mizahtır. İnsanların toplu yaşamaya başlamalarından beri mevcut olan mizah, psikososyal bir varlık olan insanın sosyal ilişkilerinde özel bir öneme sahiptir (Ay, Gökler ve Koçak, 2013, s.741). Temelde insanların konuşma, ağlama, uyuma gibi doğal bir özelliği olan gülme duygusuna dayanan mizah olgusu pek çok farklı disiplin tarafından araştırma konusu edilmiştir. Felsefe, psikoloji, edebiyat, sosyoloji alanlarındaki araştırmacılar mizah olgusunu tanımlama ve açıklamaya yönelik girişimlerde bulunmuşlardır (Yerlikaya, 2009, s.14). Ancak sosyal bilimlerde inceleme konusu edilen pek çok kavramın tanımlanmasında söz konusu olduğu gibi, mizahın tanımlanmasında da alanyazında bir fikir birliği bulunmamaktadır. Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğü'nde (2004) mizah, "insanları güldüren ve eğlendiren şeylerin niteliği" olarak tanımlanmaktadır. Deckers ve Ruch'a (1992, s.1149) göre mizah; gülme, gülümseme ve öznel eğlenme deneyimi ile dışa vurulan psikolojik bir olgudur. Mizahı geniş bir bakış açısı ile ele alan Martin'e (1998, s.17) göre mizah; eğlenme, gülme, şakacılık vb. ile ilgili davranış, deneyimler, duygu, tutum ve yeteneklerdeki alışılmış bireysel farklılıklardır. Başka bir tanıma göre ise mizah, insanların söylediği ya da yaptığı, komik olarak algılanan ve diğerlerini güldürme eğiliminde olan her şeyi kapsayan, aynı zamanda böyle eğlendirici bir durumun algılanmasını ya da yaratılmasını sağlayan zihinsel süreçleri ve bunlardan hoşlanmaya yol açan duygusal tepkileri de içeren oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır (Yerlikaya, 2009, s.14). Alanyazındaki tanımlamalar incelendiğinde mizahın herkesçe kabul gören tek bir tanımının olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak mizahın içerisinde gülme eyleminin yer aldığı konusunda ortak bir kanı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bireylerde mizah duygusuna sahip olma açısından farklılıklar olduğu

ve bireylerin gülümseme veya gülme ve mizahı takdir etme düzeylerinin farklılaştığı konusunda da bir fikir birliği bulunmaktadır (Deckers ve Ruch, 1992, s.1149).

Mizah alanında yapılan araştırmalar genellikle mizahın istendik ve olumlu bir kişilik özelliği olduğu ve bu kişilik özelliğinin bireylerin psikolojik sağlıklarını ve iyi oluş düzeylerini arttırdığı varsayımına dayalı olarak temellendirilmiştir. Mizah duygusu yüksek bireylerin özgüven, otonomi, kendini kabul, iyimserlik gibi arzu edilen bir takım özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır. Ayrıca mizah yönü güçlü insanların stresle daha etkili bir biçimde baş ettikleri, depresyon, kaygı gibi olumsuz ruhsal durumları daha az deneyimledikleri, fiziksel sağlıklarının daha iyi olduğu ve diğerleri ile daha sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurdukları düşünülmüştür (Kuiper ve Martin, 1998, s.159). Ancak mizah alanında yapılan çalışmaların artması ile birlikte mizahın tek boyutlu ve olumlu bir kişilik özelliği olduğu düşüncesi yerini mizahın farklı bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir kavram olduğu (Kuiper ve Martin, 1998, s.160) ve olumsuz olarak da kullanılabileceği (Martin, 1998; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Grey ve Weir, 2003) düşüncesine bırakmıştır. Mizahın çok boyutlu bir yapıya sahip olması mizah duygusunun, bilişsel bir yetenek, estetik bir yanıt, alışkanlığa bağlı bir davranış örüntüsü, duyguya bağlı bir mizaç özelliği, tutum, başa çıkma stratejisi veya savunma mekanizması gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılarak incelenbilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda mizah duygusunun farklı işlev ve biçimlerde kullanımı farklı mizah tarzlarının ortaya konmasını sağlamıştır. Mizah tarzları bireyin kendini geliştirmeye yönelik veya diğer bireylerle olan ilişkilerini geliştirmeye yönelik olması ile görece yararlı veya zararlı olmasına göre dört grupta incelenmektedir (Martin vd, 2003). Bunlar katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizahtır.

Katılımcı mizah, bireyin diğer bireylerle ilişkilerini geliştirmek için kimseye zarar vermeyecek biçimde kullandığı mizah tarzıdır (Martin vd., 2003, s.52). Dolayısıyla özünde saldırganlık bulunmamaktadır. Katılımcı mizahı yüksek olan bireyler komik şeyler söylemeye, şakalar yapmaya, diğerlerini eğlendirmek için şakalaşmaya, ilişkileri kolaylaştırmaya ve kişilerarası gerilimleri azaltmaya eğilimlidirler (Lefcourt, 2001). Bu mizah türünün dışa dönüklük, güler yüzlülük, özgüven, içtenlik gibi olumlu duygularla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Martin vd, 2003, s.53). Katılımcı mizah sosyal bir yapıştırıcıya benzetilmektedir. Bu mizah tarzı kişiler arası etkileşimi kolaylaştırır ve olumlu bir ortam yaratır. Örgütte katılımcı mizahı kullanan kişinin niyeti genellikle insanları bir araya getirmektir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59). Kendini geliştirici mizah, bireyin hoşgörülü ve diğerlerine zarar vermeyecek şekilde kendini geliştirmeye yönelik olarak kullandığı mizahtır. Kendini geliştirici mizah kullanan insanlar hayata yönelik mizahi bir bakış açısına sahiptirler ve hayatın kaçınılmaz çalkantıları karşısında çok fazla endişeye kapılmazlar. Bu mizah olumlu bakış açısının sürdürülmesine katkıda bulunduğundan, stresle başa çıkmada bir savunma mekanizması işlevi görür. Sağlıklı bir savunma mekanizması olarak görülen kendini geliştirici mizah, olası olumsuz bir durumda kişinin gerçekçi bakış açısını sürdürürken, aynı zamanda negatif duygulardan kaçınmasını sağlar (Freud, 1928, Akt. Martin vd, 2003). Örgütte kendini geliştirici mizahı kullanan kişinin niyeti genellikle grup veya örgüt içinde kendi imajını geliştirmektir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59).

Katılımcı ve kendini geliştirici mizaha göre olumsuz bir tarz olan kendini yıkıcı mizah, kişinin diğer bireylerle ilişkilerini geliştirmek için kendine zarar vermeye dönük kullandığı mizah tarzıdır. Mizahın bu tarzında kişi diğerleri tarafından kabul görmek, onları eğlendirmek ve onlar tarafından seilmek için kendini fazlaca kötüler, kendi ile alay eder veya kendine zarar verme pahasına olsa da komik şeyler söyler (Martin vd, 2003, s.54). Kendini yıkıcı mizahın bir diğer özelliği de kişinin küçük düşürüldüğü ya da kendisiyle dalga geçildiğinde bile diğerleri ile birlikte gülmesidir (Yerlikaya, 2009, s.34). Kendini yıkıcı mizahı makul düzeyde kullanan kişiler örgütteki statü düzeylerini azaltmayı ve kabul düzeyini arttırmayı istemektedirler (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59). Mizah tarzları arasında en

olumsuz olarak değerlendirilen saldırgan mizah, bireyin diğerleri ile olan ilişkilerine zarar verme pahasına kendini yüceltmeye yönelik olarak kullandığı mizahtır. Mizahın düşmanca bir biçimi olan saldırgan mizahta kişi kendini yüceltmek için başkalarını aşağılama, onlarla alay etme ve onlara sataşma gibi yollara başvurur (Zillman, 1983). Olumsuz duygularını ve en çok da kızgınlık anlarında hissettiği duygularını mizah aracılığı ile ifade eden bireylerin tercih ettiği saldırgan mizah tarzında, özellikle diğer bireyleri incitmeye yönelik bir dil kullanılmaktadır (Otrar ve Fındıklı, 2014, s.147). Bu nedenle saldırgan mizah genellikle kişinin söylemekten kendini alamadığı, başkalarını incitecek ya da kendisinden uzaklaştıracak, zorlayıcı mizah ifadelerini içerir (Yerlikaya, 2009, s.32).

Olumsuz mizah tarzlarının yaratabileceği olumsuz sonuçlar göz ardı edilmemekle birlikte, mizahın olumlu kullanımının yarattığı sonuçlar mizahın örgüt ve yönetim araştırmalarında da konu edilmesini sağlamıştır. Örgütlerde mizah olgusunun incelenmeye başlanması çok çeşitli nedenlere dayandırılmaktadır. Öncelikle küreselleşme nedeniyle artan rekabet örgütlerde yaratıcılık, yenilikçilik gibi ihtiyaçların vurgulanmasına neden olmuştur. Bu durum örgütlerdeki iş koşullarını daha stresli bir hale getirmiştir. Ayrıca başarılı takım çalışması ve işbirlikçi problem çözümü gerektiren işlerin artması, günümüzdeki iş gücünü eskiye oranla büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu durum, işgörenlerin iş ortamından beklentilerini de etkilemiş ve iş ortamının eğlenceli olmasını beklemeleri ile sonuçlanmıştır (Romero ve Pescosolido, 2008, s.396). Mizahın stresin etkisini azaltan (Martin ve Lefcourt, 1983), yaratıcılığı ve özsaygıyı artıran bir uyarıcı (Clouse ve Spurgeon, 1995, s.3) olarak değerlendirilmesi ile birlikte de örgütlerde mizahın etkilerine ilişkin çalışmalar artmıştır. Örgütlerde mizah; bireyde, grupta veya örgütte olumlu duygular ve bilgiler yaratan eğlendirici iletişimlere ifade etmektedir (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59). Bu bağlamda örgütlerde mizah, sağlığı destekleyen, zihinsel esneklik sağlayan ve sosyal ilişkileri kolaylaştıran bir unsurdur (Morreall, 1991). Yapılan araştırmalar mizahın, grup bağlılığı ve iletişim üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve böylece grupların üretkenliğine önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Duncan, 1982, s.138). Mizahın işgörenler arasındaki statü farklılıklarını azalttığı, gerilimleri yatıştırdığı, işi kolaylaştırdığı, ahenk yarattığı ve işgörenlerin moralini arttırdığı belirlenmiştir (Clouse ve Spurgeon, 1995, s.14). Ayrıca mizah ile örgüt performansı arasında doğrudan pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Avolio, Howell ve Sosik, 1999, s.223; Clouse ve Spurgeon, 1995, s.23). Örgütlerde mizah, çevresel bir faktör, sosyalleştirme aracı, stres yatıştırıcı, yönetim aracı ve iletişim fonksiyonu olmak üzere 5 farklı işleve hizmet etmektedir (Williams, 1994). Ayrıca işgörenlerin çekici bulacakları eğlenceli bir ortam yaratılmasına katkıda bulunan mizah yöneticilerin, işgörenleri motive etmek, çatışmaları çözmek ve çalışanlara ilham vermek için kullanabileceği potansiyel araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Romero ve Pescosolido, 2008, s.396). Etkili liderlerin mizah düzeylerinin daha yüksek olduğu da ifade edilmektedir (Priest ve Swan, 2002, s.185). Genel olarak örgüt ortamında olumlu bir mizah kullanımının pek çok önemli örgütsel değişken üzerinde pozitif etkisinin olduğu söylenebilir.

Örgütlere olumlu getiriler sağlayan mizahın, gelecek nesilleri yetiştirme görevini üstlenen eğitim örgütlerinde kullanılması da benzer şekilde pek çok fayda sağlamaktadır. Mizahın uygun kullanımı esnekliği artırır, iletişimi kolaylaştırır, farklı bakış açıları sunar ve bireylerde iyi niyet duygusu yaratır. Tüm bu faktörler ise okuldaki liderliği, iklimi ve kültürü etkileme özelliğine sahiptir (Ziegler, Boardman ve Thomas, 1985, s.346). Mizah, bireyler arası ilişkilerde ortamı yumuşatarak, kaygı ve korkuları azaltarak okulda güvenin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011, s.2). Ancak mizahın etkilerinden ve yararlarından faydalanabilmede en önemli rol, okulun yönetiminden sorumlu olan okul yöneticilerine düşmektedir. Williams ve Clouse (1991, s.40) özellikle okul müdürlerinin mizah duygusunun okul kültürünü ve iklimini etkilediğini belirtmektedir. Olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi, örgütsel amaçlar ile örgüt üyelerinin bireysel amaçları arasında bir denge kurulmasını gerektirir. Mizahın okul müdürleri tarafından etkili kullanımı bu hassas dengenin

kurulmasına yardımcı olur (Ziegler vd., 1985, s.346). Ayrıca okul müdürlerinin mizah duygusu, yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-veli arasındaki çatışmaları çözmeye etkili bir araç olarak işlev görür. Okul müdürünün mizah duygusu okuldaki çalışma ortamının pozitif hale gelmesini, örgüt üyelerinin streslerinin azalmasını da sağlar. Okul müdürlerinin öğretmenlerle birlikte gülmeye eğlendiği zamanlar yaratması, okul üyeleri arasında sosyal bağların oluşmasını sağlayarak, okulu daha üretken bir topluluğa dönüştürür (Williams ve Clouse, 1991, s.42). Gürbüz, Erdem ve Yıldırım'ın (2013) yapmış oldukları çalışmada da okul müdürlerinin mizah kullanması gerektiği ve okul müdürlerinin mizah kullanımının çalışanları motive ederek ve aitlik duygusunu geliştirerek okul başarısına olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Ancak okul müdürlerinin mizahın faydalarından yararlanabilmeleri kullandıkları mizah tarzı ile yakından ilişkilidir.

Örgütlerde olumlu katkılar sağlayan mizah tarzları olarak genellikle katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah gösterilmektedir. Saldırgan mizahın ise olası olumlu sonuçları önleyeceği ve olumsuz sonuçlar doğuracağı belirtilmektedir (Romero ve Curthirids, 2006, s.65-66). Okul müdürlerinin iyi bir mizah anlayışına sahip olmaları halinde mizahın insan ilişkileri ve örgüt üzerindeki olumlu etkilerinden faydalanabilecekleri açıkça görülmekte ve bilimsel araştırmalarla da desteklenmektedir (Fields, 2011; Spurgeon, 1998; Williams ve Clouse, 1991; Ziegler, vd., 1985). Ancak okul müdürlerinin mizah tarzlarının belirlendiği araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Çelik, 2014; Otrar ve Fındıklı, 2014; Receptoğlu, 2008; Sepetci, 2010; Yılmaz, 2011). Ayrıca okul müdürlerinin mizah tarzlarını metaforlar ile incelemeye yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Metafor kelimelerle ifade edilemeyen, anlaşılması güç kavramları daha anlaşılır kılmak amacıyla veya ifade edilen kavramın anlamını zenginleştirmek düşüncesiyle kullanılan benzetmelerdir (Döş, 2011). Metaforlar, olayların oluşumu ve işleyişi konusunda bireylerin düşüncelerini yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006, s.463). Hogler ve arkadaşlarına göre (2008, s.394) bilginin aktif ve birleşik bir biçimde algılanması sonucu oluşan metaforlar, önemli bir duygusal cevap üretilmesini sağlayan ve bilişin de aynı anda uyarıldığını duyuşsal bir düzeyi temsil etmektedir. Bu bağlamda metaforlar, bir kavramı rasyonel bir söyleme ya da duygusal ifadeye indirgemeyen ötesinde bir anlam taşımaktadır. Bilinmeyen ve görünmeyen soyut kavramların somut kavramlara dönüştürülmesi ve algıların ölçülmesinde önemli bir yöntem olan metaforun (Ada, 2013) okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmenlerin algılarını belirlemede uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle bu çalışmada hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara yol açabilen mizah tarzlarından okul müdürlerinin hangilerini benimsedikleri, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak metaforlar aracılığıyla incelenmektedir. Okul müdürlerinin benimsedikleri mizah tarzının okulun kültürünü, iklimini ve performansını etkilediği düşünüldüğünde, okul müdürlerinin yönetiminden sorumlu oldukları okullardaki bireylerle iletişimlerinde mizahı nasıl kullandıklarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin en fazla iletişimde buldukları çalışanlar olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandığı mizah tarzı konusunda okul müdürlerinin kendilerine oranla daha objektif görüşler sunacakları düşünülmüştür. Ancak nitel araştırmalarda araştırmacının kendi varlığından kaynaklanan araştırmacı etkisinin geçerlik ve güvenilirliği zedelediği bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 266). Bu çalışmada da öğretmenlerin yöneticisi konumunda olan okul müdürlerinin mizah tarzları öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak incelendiğinden, öğretmenler üzerindeki araştırmacı etkisini azaltmak amacıyla verilerin metaforlar aracılığıyla daha nesnel bir biçimde toplanabileceğine karar verilmiştir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına yönelik algıları ile ilgili fikir sahibi olunması aracılığıyla, okul yöneticilerinin mizah tarzlarını geliştirmeleri ve bu sayede okulların, mizahın olumlu çıktılarından yararlanabilmeleri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin okul yöneticilerinin mizah tarzlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Tüm disiplinlerde yaygın olarak kullanılan temel nitel araştırma deseninde, bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıkları, oluşturdukları ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde odaklanılmaktadır (Merriam, 2009). Bu doğrultuda, öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzını nasıl algıladıklarını betimlemek ve bu algıları incelemek amacıyla temel nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin ürettikleri metaforların yazılı bir form aracılığı ile toplanmış olması da bu desenin tercih edilmesinin diğer bir nedenidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Tepebaşı Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda görev yapan toplam 73 öğretmen oluşturmuştur. Okul müdürlerinin mizah tarzını okulda sürekli bir iletişim içinde oldukları çalışma arkadaşlarının, başka bir deyişle öğretmenlerin iyi bir biçimde yansıtabilecekleri düşünüldüğünden, çalışma grubunun öğretmenlerden oluşturulmasına karar verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin seçiminde, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede amaç; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları seçmek ve böylece genellemeler yapmak yerine derinlemesine bir anlayış edinmektir (Patton, 2014, s.230). Amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.113). Bu çalışmada da maliyet ve ulaşılabilirlik kriterleri göz önünde bulundurularak, çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde, Eskişehir'deki farklı okul türlerinden kolay ulaşılacak olanlar esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 55'i (%75,3) kadın ve 18'i (%24,7) erkektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 11'i (%15,1) 24-32 yaş aralığında, 36'sı (%49,3) 33-41 yaş aralığında, 21'i (%28,8) 42-50 yaş aralığında, 5'i (%6,8) 51-59 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 65'i (%89,0) lisans mezunu iken, 8'i (%24,7) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde, 25'inin (%34,2) sınıf öğretmeni, 14'ünün (%19,2) fen bilimleri alanı ile ilgili branş öğretmeni, 29'unun (%39,7) sosyal bilimler alanı ile ilgili branş öğretmeni ve 5'inin (%6,8) güzel sanatlar alanı ile ilgili branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 31'i (%42,5) ilkokul, 14'ü (%19,2) ortaokul ve 28'i (%38,4) lisede görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 37'sinin (%50,7) buldukları okuldaki görev süresinin 0-3 yıl, 17'sinin (%23,3) 4-7 yıl, 15'inin (%20,5) 8-11 yıl, 2'sinin (%2,7) 12-15 yıl, 2'sinin (%2,7) 16-19 yıl aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	55	75,3
	Erkek	18	24,7
Yaş	24-32 yaş	11	15,1
	33-41 yaş	36	49,3
	42-50 yaş	21	28,8
	51-59 yaş	5	6,8
Eğitim düzeyi	Lisans	65	89,0
	Lisansüstü	8	11,0
Branş	Sınıf	25	34,2
	Fen bilimleri	14	19,2
	Sosyal bilimler	29	39,7
Okul türü	Güzel sanatlar	5	6,8
	İlkokul	31	42,5
	Ortaokul	14	19,2
Okuldaki görev süresi	Lise	28	38,4
	0-3 yıl	37	50,7
	4-7 yıl	17	23,3
	8-11 yıl	15	20,5
	12-15 yıl	2	2,7
16-19 yıl	2	2,7	
TOPLAM		73	100,0

Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “mizah” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için öğretmenlerin her birinden “Okul müdürünün mizah tarzı..... gibidir. Çünkü.....” şeklinde bir ifade ile öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin soruların yazılı olduğu bir form verilmiş ve bu formları doldurmaları istenmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak kullanılan formda araştırmanın neyi amaçladığı, elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı ve metafor kavramını netleştirmek için çeşitli örnek metafor ifadelerinin nasıl olduğuna ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Veri toplama aracında yer alan metafor örnekleri şöyledir:

Çocuk melek gibidir. Çünkü çocuklar saf ve temizdir, varlıkları huzur ve mutluluk verir.

Matematik dünya gibidir. Çünkü dünya her şeyi kapsıyor.

Metaforlardan faydalanılan çalışmalarda *gibi* ifadesi metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiyi daha net ve açık bir biçimde çağrıştırmak için, *çünkü* ifadesi ise katılımcıların ürettikleri metaforlar için gerekçe veya mantıksal bir dayanak sunmaları için kullanılmaktadır (Saban, 2008, s. 428; Saban, 2009, s.285). Bu çalışmada da öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzları (metaforun konusu) ile üretecekleri metaforlar (metaforun kaynağı) arasında bir çağrışım yapabilmeleri ve bu metaforların gerekçelerini ifade edebilmeleri için bu yönleme başvurulmuştur. Öğretmenlere okul müdürünün mizah tarzı kavramı üzerinde yeterince düşünmeleri ve bu kavrama ilişkin kendi metaforlarını üretebilmeleri için bir haftalık bir süre verilmiştir. Öğretmenlerin kendi el yazılarıyla doldurdıkları bu formlar, araştırmanın temel veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde *içerik analizi tekniğinden* yararlanılmıştır. Sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan *içerik analizi tekniği*, bir metnin belirli kurallar doğrultusunda kodlanarak, bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri şeklinde özetlendiği, sistematik ve tekrar edilebilir bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.269). Temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmak olan içerik analizi tekniğinde, öncelikle birbirine benzeyen kavram ve temalar bir araya getirilmekte, ardından bu tema ve kavramlar anlaşılır bir şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227).

Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına yönelik geliştirdikleri metaforların içerik analizi tekniği ile analiz edilmesi ve yorumlanması için çeşitli metafor araştırmalarında izlenen aşamalar izlenmiştir. Bu aşamalar; adlandırma aşaması, eleme ve arıtma (tasnif) aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve verilerin yorumlanması aşamasıdır (Göçer, 2013; Kahyaoğlu, 2015; Saban, 2008).

Adlandırma Aşaması: Adlandırma aşamasında ilk olarak öğretmenler tarafından üretilen metaforlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve alfabetik olarak sıralanmıştır. Ayrıca herhangi bir metafor içermeyen ve boş bırakılan formlar daha sonra elenmek üzere tespit edilmiştir.

Eleme ve Arıtma (Tasnif) Aşaması: Bu aşamada, öncelikle öğretmenlerin ürettikleri 73 metaforun gerekçesinin yer aldığı geçici liste tekrar tekrar gözden geçirilmiş ve her bir metafor; metaforun konusu, kaynağı ve gerekçesi bağlamında incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu 13 metaforun zayıf, ilgisiz ya da yetersiz olduğu belirlenerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu metaforların belirlenmesinde; herhangi bir metafor kaynağını içermemesi, metafor konusunu içermemesi, metafor kaynağı hakkında bilgi vermemesi, metaforun konusu ile metafor kaynağı arasında mantıklı bir gerekçe sunmaması olmak üzere dört ölçüt temel alınmıştır. Araştırmaya dahil edilmeyen metafor ve gerekçeleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenler tarafından üretilen 13 metafordan 6’sı herhangi bir metafor kaynağını içermeme, 4’ü metafor konusunu içermeme, 3’ü metaforun konusu ile metafor kaynağı arasında mantıklı bir gerekçe sunmaması nedenleriyle elenmiştir. Bu metaforların elenmesinden sonra toplam 60 geçerli metafor elde edilmiştir.

Derleme ve Kategori Aşaması: Bu aşamada, öğretmenler tarafından üretilen 60 geçerli metafor öncelikle alfabetik olarak sıralanmış ve içlerinden örnek metafor ifadeleri seçilerek, başvuru kaynağı olacak şekilde bir örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Ardından bu örnek metafor listesi de temel alınarak, üretilen metaforlar ortak özellikleri açısından incelenmiş ve okul müdürünün mizah tarzına ilişkin toplam 8 kategori oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Nitel araştırmalarda yaklaşımın, tasarımın ve verilerin farklı oluşu geçerlik ve güvenirlilik ölçütlerini de farklılaştırmaktadır (Büyüköztürk vd, 2011, s.264). Nitel araştırmalarda iç geçerliğin yerine inanılabilirlik, dış geçerliliğin yerine aktarılabilirlik kullanılmaktadır (Guba, 1981, s.80). İnanılabilirlik, nitel araştırmada olguya yönelik bireylerden elde edilen deneyimlerin doğru bir biçimde tanımlanmasını ve yorumlanmasını ifade etmektedir. Aktarılabilirlik ise araştırma bulgularının benzerlik derecesi ya da uyum derecesi yüksek olduğu belirlenen araştırma durumu dışındaki içeriklerle örtüşmesidir (Krefting, 1991). Bu araştırmada araştırmanın geçerliliğini sağlamak için veri analiz süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca araştırma

bulgularının aktarılabilirliğinin diğer araştırmacılar tarafından değerlendirilebilmesi adına çalışma gurubuna katılanların kişisel özellikleri, araştırma kapsamı ve dizaynına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Dahil Edilmeyen Metaforlar ve Gerekçeleri

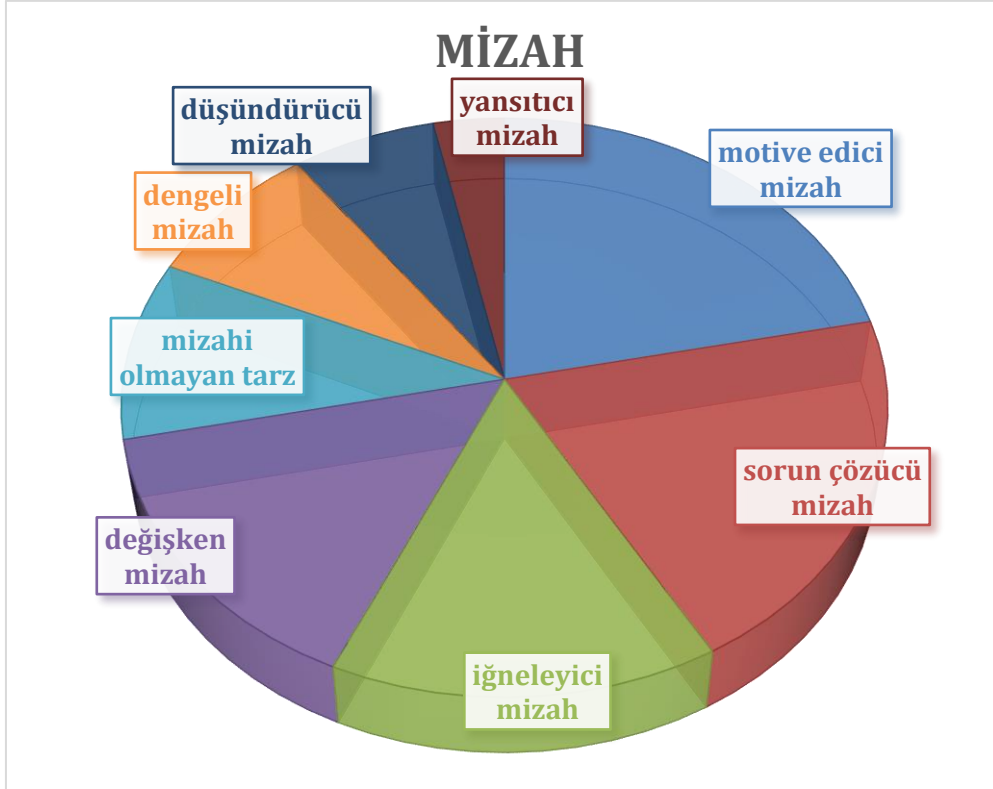
Oluşturulan Metafor	Benzetme İçin Belirtilen Açıklama/Sebebe İfadesi
1- Sevgi unsuru	“Okula sevgi katar” (Herhangi bir metafor kaynağını içermeme) “Kaliteli müzik için sürekli akortlu olması gerekir (Metaforun konusu ile metafor kaynağı arasında mantıklı bir gerekçe sunmama)
2- Enstrüman	
3- Aile ortamı	“Her gün okula seyerek ve isteyerek geliriz” (Metafor konusunu içermeme)
4- Herkes	“Gayet ayarında ve normal” (Herhangi bir metafor kaynağını içermeme) “Tadı, şerbeti kararında olmalı, malzemeleri tam kullanılmalıdır” (Herhangi bir metafor kaynağını içermeme)
5- Tatlı	“Okul müdürünün gülüp geçmeyi bilmesi, takılı kalmaması, olgunlukla yaklaşması gerekir” (Metaforun konusu ile metafor kaynağı arasında mantıklı bir gerekçe sunmama)
6- Durgun suya yazı yazmak	
7- İletişim canavarı	“Çok iyi iletişim kuruyor” (Metafor konusunu içermeme)
8- Müdür	“Müdürlük gerekeni yapmaktır” (Metafor konusunu içermeme)
9- İnceliklerle olmalıdır	“Karşıdakileri kırmadan yapılabilmeli, mizaha karşı olumsuz tutum geliştirmemelidir” (Herhangi bir metafor kaynağını içermeme)
10- Sonbaharda yaprak döken ağaçlar	“Şartlar gereği yapraklar dökülür” (Metaforun konusu ile metafor kaynağı arasında mantıklı bir gerekçe sunmama) “Birçok şeyi olumlu bir şekilde çözer.”(Herhangi bir metafor kaynağını içermeme)
11- Yapıcı	“Şakacı, esprili, kibar bir insandır.” (Herhangi bir metafor kaynağını içermeme)
12- Nükteli	“Espri mi yapıyorsunuz, gerçek mi söylüyorsunuz, pek ayırt edemezler. Esprilerinizi bile gerçek algılayıp, ona göre cevap verirler. İnsanların lafına göre değil, icraatına göre değerlendirilmesi gerektiğini bilmeliler.” (Metafor konusunu içermeme)
13- Doktorlarınki	

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılığı olarak nitelendirilmektedir (Creswell, 2013, s.253). Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için metaforların kategorileştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş kodlayıcılar arası görüş birliği temel ölçüt olarak ele alınmıştır. Bu süreçte Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı’nda görev yapan bir öğretim elamanına 60 adet metaforun ve metaforun gerekçelerinin yer aldığı bir liste ile 8 kategori ve bu kategorilerin kısaca açıklamalarının yer aldığı ikinci bir liste verilerek, bunları eşleştirmesi istenmiştir. Öğretim elemanın eşleştirmeleri tamamlamasından ardından, araştırmacı bu eşleştirmeyi kendi eşleştirmeleri ile karşılaştırmıştır. Bu inceleme sonucu 4 metafor (bitter çikolata, ilaç, tablo ve yeşil reçete ile satılan ilaç) üzerinde görüş ayrılığına düşüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994, s.64) görüş ayrılığı ve görüş birliği sayıları ile hesaplanan güvenilirlik formülünden yararlanılarak incelenmiştir. Bu formüle göre (Kodlayıcılar arası güvenilirlik= görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kodlayıcılar arası güvenilirlik (Güvenirlik= 56/56+4=0.93) 0.93’tür. Miles ve Huberman’a (1994) göre, bu değer %90 ve üzeri olduğu araştırmalar, kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığı araştırmalardır. %93 olarak hesaplanan değer göz önüne alındığında, bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmış olduğu söylenebilir. Bu hesaplamanın ardından görüş ayrılığına düşülen 4 metafor üzerinde görüşüne

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenler tarafından okul müdürünün mizah tarzına yönelik geliştirilen 53 metafordan 7'sinin (*Gökkuşluğu, İlkbahar, Nasreddin Hoca, Tablo, Güneş, Strafor/Ambalaj Köpüğü ve Terazi*) diğer metaforlara kıyasla daha fazla öğretmen tarafından üretildiği görülmektedir.

Okul Müdürünün Mizah Tarzı Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelenmiş ve bu metaforlar, 8 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; “motive edici mizah”, “değişken mizah”, “sorun çözücü mizah”, “iğneleyici mizah”, “mizahi olmayan tarz”, “dengeli mizah”, “düşündürücü mizah” ve “yansıtıcı mizah” şeklindedir. Bu kategoriler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Okul Müdürünün Mizah Tarzı Kavramına İlişkin Üretilen Metafor Kategorileri

Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, 13 öğretmenin (%21.7) okul müdürünün mizah tarzını “motive edici”, 12 öğretmenin (%20) “sorun çözücü”, 9 öğretmenin (%15) “iğneleyici”, 9 öğretmenin (%15) “değişken”, 6 öğretmenin (%10) “mizahi olmayan tarz”, 5 öğretmenin (%8.3) “dengeli”, 4 öğretmenin (%6.7) “düşündürücü”, 2 öğretmenin (%3.3) “yansıtıcı” olarak değerlendirdiği belirlenmiştir.

Motive Edici Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının motive edici olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 13 öğretmen tarafından toplam 12 (%21.7) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; güneş (2), şeker (1), su (1), arada sırada esen lodos (1), teknik direktör (1), tablo (1), Akdeniz iklimi (1), ilkbahar (1), komedyen (1), unlu mamuller fırını (1), paratoner (1) ve psikiyat (1) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin en fazla metafor oluşturdukları kategorinin bu kategori olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı güneş gibidir. Çünkü insanlara yaşam sevinci verir, insanların işlerine dört elle sarılmalarını sağlar ve huzur içinde çalışılır.

Okul müdürünün mizah tarzı şeker gibidir. Çünkü insanları mutlu eder.

Okul müdürünün mizah tarzı su gibidir. Çünkü enerji verir.

Okul müdürünün mizah tarzı arada sırada esen lodos gibidir. Çünkü insanın içini ısıtır, mutlu eder.

Okul müdürünün mizah tarzı teknik direktör gibidir. Çünkü motivasyonu artırır.

Okul müdürünün mizah tarzı tablo gibidir. Çünkü duvardaki tablo nasıl odaya renk katıyorsa, okul müdürünün mizah tarzı da rutin iş hayatına renk katar, aynı zamanda net bir duruş da sağlar.

Okul müdürünün mizah tarzı ilkbahar gibidir. Çünkü her zaman ılımlı, her daim pozitif ve anlayışlıdır.

Okul müdürünün mizah tarzı unlu mamuller firması gibidir. Çünkü her zaman taze ve tatlıdır.

Okul müdürünün mizah tarzı paratoner gibidir. Çünkü mizah özelliği taşıyan hiçbir olayı kaçırmaz, mutlaka yakalar.

Okul müdürünün mizah tarzı psikiyatr gibidir. Çünkü mizah sayesinde kendisinin ve çalışanların akıl sağlığını korur.

Sorun Çözücü Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının sorun çözücü olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 12 öğretmen tarafından toplam 11 (%20) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; strafor köpük/ambalaj köpüğü (2), anahtar (1), terapist (1), bıçak (1), ilk yardım çantası (1), CEO (1), filozof (1), terazi (1), radar (1), Nasreddin Hoca (1) ve ilaç (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı ambalaj köpüğü gibidir. Çünkü en gergin anlarda bile kimseyi kırmadan, incitmeden ortamı sakinleştirebilir.

Okul müdürünün mizah tarzı anahtar gibidir. Çünkü her kapıyı açar, kurumdaki bütün sorunları çözer.

Okul müdürünün mizah tarzı terapist gibidir. Çünkü bireysel görüşmelerde okulla ilgili kaygınızı azaltabilir.

Okul müdürünün mizah tarzı bıçak gibidir. Çünkü doktorun inceliği ve uzmanlığında hayat kurtaran, kasabın elinde sadece problemlere geçici çözümler getiren bıçak, eğitimcilerin, öğrencilerin ve toplumun problemlerinin kalıcı ya da geçici çözümünde katkı sağlayan bir araç haline dönüşür.

Okul müdürünün mizah tarzı ilkyardım çantası gibidir. Çünkü her durumda ihtiyacı giderebilir.

Okul müdürünün mizah tarzı filozof gibidir. Çünkü yeni bakış açıları kazanmamızı sağlar.

Okul müdürünün mizah tarzı terazi gibidir. Çünkü karşısındaki kişinin ciddiyetine göre davranır ve ortamın aşırı gergin olmasını engeller.

Okul müdürünün mizah tarzı radar gibidir. Çünkü daima doğru yolu gösterir.

Okul müdürünün mizah tarzı Nasreddin Hoca gibidir. Çünkü akılcı, uzlaşmacı ve çıkar yok bulucudur.

Okul müdürünün mizah tarzı ilaç gibidir. Çünkü okula iyi gelir.

İğneleyici Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının saldırgan olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 9 öğretmen tarafından toplam 9 (%15) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; gül (1), ülke sınırı (1), boş küme (1), zeytin çekirdeği (1), ana yemek (1), İngiliz (1), bıçak sırtı (1), kereviz (1) ve tablo (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı gül gibidir. Çünkü dikenleri bataabilir.

Okul müdürünün mizah tarzı ülke sınırı gibidir. Çünkü sınırları korumak gerekir.

Okul müdürünün mizah tarzı zeytin çekirdeği gibidir. Çünkü çok faydalıdır ancak yutarsanız boğazınıza takılıp sizi boğabilir.

Okul müdürünün mizah tarzı bıçak sırtı gibidir. Çünkü yerinde olduğunda sıkıntı yok fakat dozu değiştiğinde tehlikeli olabilir.

Okul müdürünün mizah tarzı kereviz gibidir. Çünkü tadını sevmesek de yemek zorunda kalırız.

Okul müdürünün mizah tarzı tablo gibidir. Çünkü tabloyu herkes farklı yorumlar.

Değişken Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının değişken olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 9 öğretmen tarafından toplam 9 (%15) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; yaz yağmuru (1), karla karışık yağmur (1), zeytinyağlı yemek (1), gece-gündüz (1), teknoloji (1), rüzgar (1), abur cubur (1), gökyüzü (1) ve gökkuşağı (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı yaz yağmuru gibidir. Çünkü kısa sürelidir ve çokça değildir.

Okul müdürünün mizah tarzı karla karışık yağmur gibidir. Çünkü bir gün olumlu, bir gün olumsuzdur.

Okul müdürünün mizah tarzı zeytinyağlı yemek gibidir. Çünkü ne sıcaktır ne soğuk.

Okul müdürünün mizah tarzı teknoloji gibidir. Çünkü faydası da olabilir zararı da.

Okul müdürünün mizah tarzı rüzgar gibidir. Çünkü bazen ılık ve serin olup rahatlatırken, zaman zaman fırtına etkisi yapabilir.

Okul müdürünün mizah tarzı abur cubur gibidir. Çünkü azı mutlu eder, çoğu mutsuz.

Okul müdürünün mizah tarzı gökyüzü gibidir. Çünkü bazen hava açar, bazen kapalıdır.

Okul müdürünün mizah tarzı gökkuşağı gibidir. Çünkü ne zaman çıkacağını Allah bilir.

Mizahi Olmayan Tarz Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının mizahi olmadığına yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 6 katılımcı tarafından toplam 6 (% 10) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; inci tanesi (1), masal (1), heykel (1), gökkuşağı (1), gündem maddesi (1) ve yeşil reçete ile satılan ilaç (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı inci tanesi gibidir. Çünkü nadir görülür.

Okul müdürünün mizah tarzı masal gibidir. Çünkü yoktur.

Okul müdürünün mizah tarzı heykel gibidir. Çünkü hiç hareket yok.

Okul müdürünün mizah tarzı gökkuşağı gibidir. Çünkü nadir görülür.

Okul müdürünün mizah tarzı gündem maddesi gibidir. Çünkü çoğunlukla toplantılarda ortaya çıkar.

Okul müdürünün mizah tarzı yeşil reçete ile satılan ilaç gibidir. Çünkü eczaneye girip kafanıza göre alamazsınız, bazı şartları yerine getirmeniz gerekir.

Dengeli Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının dengeli olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 5 öğretmen tarafından toplam 5 (%8.3) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; ders programı (1), nisan yağmuru (1), terazi (1), ilkbahar (1) ve ay (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı ders programı gibidir. Çünkü zamanında, yeteri kadar ve ölçülüdür.

Okul müdürünün mizah tarzı nisan yağmuru gibidir. Çünkü vaktinde ve kararındadır.

Okul müdürünün mizah tarzı terazi gibidir. Çünkü dengeli ve yerine göre esprilidir.

Okul müdürünün mizah tarzı ilkbahar gibidir. Çünkü ılımandır, ne soğuk ne sıcaktır.

Okul müdürünün mizah tarzı ay gibidir. Çünkü dönem dönem görüntüsü değişse de şekli hep aynıdır.

Düşündürücü Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının düşündürücü olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 4 katılımcı tarafından toplam 4 (%6.7) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; karikatür (1), fıkra (1), Nasreddin Hoca (1) ve bitter çikolata (1) şeklinde sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün mizah tarzı karikatür gibidir. Çünkü güldürürken düşündürür.

Okul müdürünün mizah tarzı fıkra gibidir. Çünkü önce gülersiniz, sonra başlarsınız düşünmeye.

Okul müdürünün mizah tarzı Nasreddin Hoca gibidir. Çünkü çok güldürmez, sadece ders verir.

Okul müdürünün mizah tarzı bitter çikolata gibidir. Çünkü anlarsanız ve severseniz güzeldir.

Yansıtıcı Mizah Kategorisine İlişkin Bulgular

Okul müdürünün mizah tarzının yansıtıcı olduğuna yönelik ifadelerin yer aldığı bu kategoride 2 öğretmen tarafından toplam 2 (%3.3) metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar; ayna (1) ve yönetmen (1) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin en az metafor ürettikleri kategori olan yansıtıcı mizah kategorisine ilişkin üretilen metaforların örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Okul müdürünün mizah tarzı ayna gibidir. Çünkü okul müdürünün dünyasını okula yansıtır.

Okul müdürünün mizah tarzı yönetmen gibidir. Çünkü herkes onun senaryosunu oynar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği bu araştırmanın bulguları; 60 öğretmen tarafından 53 metafor oluşturulduğunu ve bu metaforlardan 46'sının birer öğretmen tarafından oluşturulduğunu göstermiştir. Okul müdürünün mizah tarzına yönelik oluşturulan metaforların bu denli çok sayıda olması, mizah olgusunun çok boyutlu (Martin vd., 2003; Ruch, 1996), karmaşık ve soyut yapısını destekler niteliktedir. Dolayısıyla kişiler arası ilişkilerde önemli iletişim unsurlardan biri olan mizahın çok boyutlu ve karmaşık yapısının tek bir metaforla açıklanamayacağı çıkarımında bulunmak olanaklıdır.

Araştırmanın sonucunda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzını; motive edici, sorun çözücü, iğneleyici, değişken, mizahi olmayan tarzda, dengeli, düşündürücü ve yansıtıcı olarak algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına yönelik en fazla metafor ürettikleri kategorilerin motive edici mizah ve sorun çözücü mizah olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu kategorilere yönelik öğretmenler tarafından üretilen metaforlar göz alındığında, bu kategoriler ile olumlu mizah tarzları olarak değerlendirilen katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları arasında benzerlikler olduğu sonucuna ulaşılabılır. Okul müdürünün mizah tarzının insanları mutlu etmesi, enerji vermesi, motivasyonu artırması, iş yaşamına renk katması gibi ifadelerle gerekçelendirilen motive edici mizah kategorisinin, hem iletişimde bulunulan kişiye hem de kendine zarar vermeksizin kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik bir mizah türü olan katılımcı mizaha (Martin vd., 2003) benzediği yorumunda bulunulabilir. Dolayısıyla okul müdürünün mizah tarzının motive edici olduğu yönünde algıya sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizahı etkili bir şekilde kullandıklarını ve okuldaki insanları bir araya getirmeye ve okulda olumlu bir atmosfer yaratmaya çalıştıklarını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzının, ortamı sakinleştirmeye, problemleri çözmeye, çalışanların kaygı düzeyini azaltmaya yönelik olduğu şeklinde gerekçelendirdikleri sorun çözücü mizahın ise alanyazındaki mizah tarzlarından kendini geliştirici mizah ile benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Kendini geliştirici mizah, kişilerarası ilişkilerden daha çok kişinin kendini geliştirmeye

yönelik kullandığı bir mizah tarzı olmasına karşın, temelinde mizahın, sorunlarla ve stresle başa çıkma mekanizması olarak işlev görmesi bulunmaktadır (Romero ve Cruthirds, 2006, s.59; Yerlikaya, 2009, s.31). Yönetimin bir sorun çözme süreci (Başaran, 1993, s.29) olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, okulun yönetiminden sorumlu olan müdürlerin de en temel görevlerinden birinin okuldaki sorunları çözmek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin, mizahı okuldaki sorunları çözmeye yönelik kullanmaları da kendini geliştirici mizahı örgüt bağlamında hayata geçirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu tarz bir mizah tarzına sahip olan müdürlerin, mizahı okulun yönetimi açısından etkili bir araç olarak değerlendirdikleri çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına ilişkin ürettikleri metaforlarda, okul müdürlerinin mizah tarzlarının iğneleyici olduğu yönünde ifadeler de yer almaktadır. Bu mizah türünün alanyazında yerici mizah olarak adlandırılan mizah türünü çağrıştırdığı söylenebilir. Janes ve Olson'a (2000, s.474) göre; yerici mizah, bir şeyi veya birini küçümseyen ya da onun hakkında olumsuz bilgiler veren her tür mizahtır. Freud (1960) bu tür mizahtan keyif almanın, mizahın altında yatan düşmanlık içeriğinin gizlenmesinden kaynaklandığını ve böylece bireylerin saldırgan ve düşmanca duygularını sosyal açıdan kabul edilebilir bir tutumla açığa vurabildiklerini belirtmektedir (Akt. Janes ve Olson, 2000). Bu bağlamda mizah tarzının iğneleyici olduğu ifade edilen müdürlerin, olumsuz düşüncelerini mizah aracılığıyla ilettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin vurguladıkları bir diğer mizah tarzı değişken mizah tarzıdır. Öğretmenlerin bu kategoride ürettikleri metaforlarda belirtilen değişkenlik, okul müdürünün mizah tarzının hem zamansal açıdan hem de nitelik açısından farklılaştığına yöneliktir. Ruch'a (1996, s.240) göre bireylerdeki mizah olgusu pek çok faktöre göre farklılaşmaktadır ve bu farklılaşmaların bazıları farklı ruh halinden veya zihinsel durumlardan kaynaklanmaları nedeniyle geçicidir. Bu bağlamda okul müdürünün mizah tarzının değişkenliğine vurgu yapan öğretmenlerin, mizah kavramının doğasında yer alan bu farklılığa işaret ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu, öğretmenlerin 6'sı tarafından üretilen metaforların, okul müdürlerinin mizah kullanımının çok nadir olduğu veya mizahı hiç kullanmadıkları şeklinde gerekçelendirilmiş olmasıdır. Öğretmenlerin ürettikleri bu 6 metafor, mizahi olmayan tarz şeklinde kategorileştirilmiştir. Mizahın çok boyutlu bir kavram olması nedeniyle alanyazında farklı şekillerde mizah tarzları sınıflandırılmalarına rastlanmaktadır. Babad (1974, s.620) liderlerin kullandıkları mizah tarzlarını; onaylayıcı mizah tarzı, üretici mizah tarzı, aktarıcı mizah tarzı ve mizahî olmayan tarz olarak sınıflandırmış ve mizahi olmayan tarza sahip liderlerin, zor güldüklerini, nadir espri yaptıklarını ve diğer insanların esprilerine pek az güldüklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar okul müdürlerinin etkililiği ile mizah tarzlarının ilişkili olduğunu ve mizahi olmayan tarza sahip olan müdürlerin öğretmenler tarafından etkisiz olarak değerlendirildiklerini de göstermiştir (Kent, 1993, Akt. Receptoğlu, 2011, s.179). Oysaki örgütlerde mizahın olumlu yönde kullanımının; çatışmaları çözme (Romero ve Pescosolido, 2008), bağlılığı artırma (Duncan, 1982) iş stresini azaltma (Martin ve Lefcourt, 1983), yaratıcılığı ve örgüt performansını artırma (Clouse ve Spurgeon, 1995) gibi örgütsel açıdan pek çok yararı bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler tarafından mizahi olmayan tarza sahip oldukları düşünülen okul müdürlerinin, mizahın olası örgütsel yararlarından yeterince faydalanamadıkları çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmenlerin okul müdürünün mizah tarzına yönelik ürettikleri diğer metaforlar ise okul müdürlerinin mizah tarzının dengeli, yansıtıcı ve düşündürücü olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında bu isimlerle anılan mizah tarzlarına pek fazla rastlanmamaktadır. İlk olarak dengeli mizah kategorisi ile isimlendirilen kategoride okul müdürlerinin mizah tarzının ölçülü, yerine göre, kararında olduğu ifade edilmiştir. Bu metaforları üreten öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah

tarzının okul ortamı için uygun bir mizah tarzı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Düşündürücü mizah kategorisi ile isimlendirilen kategoride öğretmenler okul müdürlerinin mizah tarzının kişileri güldürmekten ziyade düşünmeye yönelttiğini vurgulamışlardır. Türk kültüründe mizahın düşündürme, ders verme veya öğretme amaçlarına hizmet etmesi alışıldık bir durum olup, en güzel örneğini Nasreddin Hoca sunmaktadır. Bu nedenle düşündürücü öğeler taşıyan bir mizah tarzının, bazı okul müdürleri tarafından benimsenmesi olağandır. Son olarak yansıtıcı mizah kategorisi ile isimlendirilen kategoride ise öğretmenler okul müdürlerinin mizah tarzının onun ruh halini yansıttığını belirtmişlerdir. Önemli iletişim unsurlarından biri olan ve karmaşık bir yapıya sahip olan mizah ile bireylerin duygularını karşdakilere yansıtabilmeleri ve mizahı bu amaçla kullanabilmeleri olası görünmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik bir takım öneriler geliştirilebilir. Mizah olgusunun örgütsel yararları göz önüne alınarak, okul yöneticilerinin belirlenmesinde olumlu mizah tarzlarını kullanan bireylerin seçilmesine özen gösterilebilir. Okul müdürlerinin eğitim örgütlerinde mizahın yararları hakkında farkındalıkları artırılarak, kendilerini bu konuda geliştirmeleri teşvik edilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar; yöneticilerin mizah tarzlarının belirlenmesi veya mizah tarzlarına yönelik algıların incelenmesine yönelik nicel araştırmalarda kullanılacak veri toplama araçlarının geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin mizaha ilişkin görüşleri alınarak, karşılaştırmalı nicel veya nitel araştırmalar desenlenebilir.

Kaynaklar / References

- Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Avolio, B.J., Howell, J.M. & Sosik, J.J. (1999). A funny thing happened on the way to the bottom line: Humor as a moderator of leadership style effects. *The Academy of Management Journal*, 42(2), 219-227.
- Ay, Ö., Gökler, R. ve Koçak, R. (2013). Mizah tarzları, yaratıcılık ve yaşan doyum: Orta öğretim öğrencileri üzerinde bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 739-767.
- Babad, E.Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: A critical look at humor test. *Journal of Personality*, 42, 618-631.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H. Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1999). Öğretmen adayları öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılma tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 345-357.
- Clouse, R.W. & Spurgeon, K.L. (1995). Corporate analysis of humor. *Psychology-A Quarterly Journal of Human Behavior*. 32(3/4), 1-24.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Göz. Geç. 2. Baskı). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, F. (2014). *Ortaokul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri: Muş ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Deckers, L. & Ruch, W. (1992). The situational humor response questionnaire as a test of sense of humour: A validity study in the field of humour appreciation. *Personality and Individual Differences*, 13(10), 1149-1152.
- Döş, İ. (2011). *Okul paydaşlarının metaforlar yardımıyla okul örgütlerini algılama biçimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Duncan, W.J. (1982). Humor in management: Prospects for administrative practice and research. *Academy of Management Review*, 7, 136-142.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür dil ilişkisine yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 253-263.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Resources Information Center Annual Review Paper*, 29, 75-91.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Halis, M. (2000). Örgütsel iletişim ve iletişim tatminine ilişkin bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 14(1), 217-230.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(5), 328-355.

- Hogler, R., Gross, M.A., Hartman, J.L. (2008). Meaning in organizational communication: Why metaphor is the cake, not the icing. *Management Communication Quarterly*, 21(3), 393-412.
- Janes, L.M. & Olson, J.M. (2000). Jeer pressure: The behavioral effects of observing ridicule of others. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 26(4), 474-485.
- Kahyaoglu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 831-846.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of truthworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kuiper, N. A. & Martin, R. A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? Ruch, W. (Ed.), *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic* (Humor Research Series) (ss. 183-206). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lefcourt, H.M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Longman Dictionary of Contemporary English. (2004). (International Edition). England: Pearson Education Limited.
- Martin, R.A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In W.Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (ss.15-60). Berlin: Walter de Gruyter.
- Martin R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Martin, R.A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313-1324.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Grey, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, B. M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An extended sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Morreall, J. (1991). Humor and work. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4(3-4), 359-373.
- Otrar, M. ve Fındıklı, E.B. (2014). Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ataşehir örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 145-157.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Priest, R. & Swain, J. (2002). Humor and its implications for leadership effectiveness. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(2), 169-189.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Recepoğlu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Romero, E. J. & Cruthirds, K.W. (2006). The use of humor in the workplace. *The Academy of Management Perspectives* 20(2), 58-69.
- Romero, E. & Pescosolido, A. (2008). Humor and group effectiveness. *Human Relations*, 61(3), 395-418.

- Ruch, W. (1996). Measurement approaches to the sense of humor: Introduction and overview *Humor*, 9(3/4), 239-250.
- Saban, A., Koçbeker, B.N., Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sepetci, C. (2010). *Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının betimlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Spurgeon, K.L. (1998). *Humor versus burnout: An organizational analysis of principals and teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Vanderbilt University, USA.
- Williams, R.A. (1994). *The perceived value of administrator humor to school climate*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Vanderbilt University, USA.
- Williams, R. A. & Clouse, R. W. (1991). Humor as a management technique: its impact on school culture and climate (Report No. EA 023 388) (Nashville, TN, Metropolitan Nashville-Davidson County Schools) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337 866).
- Yerlikaya, E.E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-44.
- Ziegler, V., Gerald Boardman, G. & Thomas, M.D. (1985). Humor, leadership, and school climate. *The Clearing House*, 58(8), 346-348.
- Zillman, D. (1983). Disparagement humor. P. E. McGhee, J.H. Goldstein (Eds.), *Handbook of humor research: Vol.1 Basic issues* (ss. 85-107). New York: Springer-Verlag.

Yazarlar

İletişim

Arş. Gör. Damla AYDUĞ, eğitim yönetimi alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında örgütsel davranış, okul yönetimi, örgüt geliştirme, örgüt sağlığı ile araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

e-mail: damlaaydug@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Beyza HİMMETOĞLU, eğitim yönetimi alanında öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında örgütsel davranış, okul yönetimi, liderlik, okul etkililiği ile araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

e-mail: beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, eğitim yönetimi alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında değişim, liderlik, eğitim ve okul yönetimi, çatışma yönetimi ile araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

e-mail: cbayrak@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Humor in organizations is defined as entertaining communications which create positive feelings in people, groups or organizations (Romero and Cruthirds, 2006, p.59). Humor in organizations facilitates social relationships between members of the organization (Morreall, 1991) and affects many important organizational variables positively. Especially, managers' good sense of humor is essential for taking advantage of positive effects of humor. When it is considered in terms of educational organizations, school principals' sense of humor and humor styles gain more importance. If the school principal has good sense of humor, school organization can benefit from positive effects of humor in terms of both human relations and organizational processes (Ziegler et al., 1985; Williams and Clouse, 1991; Spurgeon, 1998; Fields, 2011). However, the researches about school principals' humor styles are very limited in the literature (Recepoğlu, 2008; Yılmaz, 2011; Sepetci, 2010; Otrar and Fındıklı, 2014; Çelik, 2014). Furthermore, there is not any research aiming to examine school principals' humor styles through metaphors. Metaphors are analogies, used for making complex concepts clear or enriching the content of the concepts (Döş, 2011). Utilizing metaphors is a significant technique for determining perceptions and converting unknown and invisible abstract concepts to concrete concepts (Ada, 2013). Because of that humor in organizations is also a very complex concept, the main aim of this study is to determine teachers' perceptions about school principals' humor styles through metaphors. It is believed that the study will contribute school principals improving their humor styles and schools obtaining positive outcomes by getting information about teachers' perceptions about school principals' humor style.

Method. In order to examine teachers' perceptions about school principals' humor styles, the study was designed as basic qualitative research. Since it is believed that teachers could reflect their ideas about school principals' humor style better than anyone, teachers were chosen as study group. The study group of the research was consisted of 73 teachers working in public schools Tepebasi District National Education Directorate in Eskisehir during 2015-2016 academic year. While creating the study group, convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. Convenience sampling method is the sampling method, which researcher choose a close and easily accessible case. This sampling type has gains speed and practicability for researchers (Yıldırım and Simsek, 2011, p.113). Therefore, in this study, teachers were chosen among teachers from different school types to decrease the expenditure of the research and the time for collecting data. The data of the study were collected through a form, including the following statements: "School principal's humor style is like, because it is" and questions related with personal information about participants. One week time was given to teachers for filling this form. These forms were evaluated as main data source.

Data of the study were analyzed by using content analysis method. Content analysis method is a systematic and repeatable analysis method which summarize some words as smaller contents by coding a text as per specific rules. (Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz and Demirel, 2011, p.269). In this study, to analyze teachers' metaphorical perceptions about school principals' humor styles with content analysis, first of all, all metaphors produced by teachers were entered into the computer and alphabetized. Then, the list which includes 73 metaphors and their reasons were reviewed and each of these metaphors were examined in terms of subject, source and reason of the metaphor. 13 metaphors were excluded from the study since they are weak, irrelevant or insufficient. So the 60 valid metaphors were detected from the data of the study. 60 metaphors produced by teachers were examined according to common features and they were grouped under 8 categories. To provide validity and reliability of the study, various methods were applied. For validity of the study, detailed

information about demographic features of the participants, the research content and design were explained. To provide reliability of the study, expert opinion was taken and interrater reliability was calculated. By using Miles and Huberman' formula, interrater reliability was found as 0.93. The metaphors in which the experts had a disagreement, were discussed with expert until building a consensus.

Results. Findings of the study showed that 60 teachers produced 53 valid metaphors about the concept of school principals' humor styles. Each one of 46 metaphors were produced by different teachers. Each of other 7 metaphors was produced by two teachers. The metaphors were examined about school principals' humor styles and these metaphors were grouped under 8 different categories. These categories are; motivator humor, problem-solving humor, sarcastic humor, changeable humor, nonhumor style, balanced humor, thought-provoking humor and reflective humor. The results of the study showed that %21.7 of all teachers percept school principals' humor style as motivator, %20.0 of all teachers percept school principals' humor style as problem-solving, %15.0 of all teachers percept school principals' humor style as sarcastic, %15.0 of all teachers percept school principals' humor style as changeable, %10.0 of all teachers percept school principals' humor style as nonhumor style, %8.3 of all teachers percept school principals' humor styles as balanced, %6.7 of all teachers percept school principals' humor style as thought-provoking, %3.3 of all teachers percept school principals' humor style as reflective. According to the results of the study, it was determined teachers produced more metaphors about motivator humor style and problem-solving humor style compared with other styles. Teachers produced less metaphors about reflective humor style.

Discussion and Conclusions. It was determined that there are some similarities between affiliative humor which is evaluated as one of the positive humor styles and motivator humor style for which teachers produced more metaphors than other categories. Motivator humor style implies that school principal's humor style makes the school members happy, increases teachers' motivation and gives positive energy to the people. When the characteristics of motivator humor is considered, it can be said that it has common features with affiliative humor which is a humor style for developing interpersonal relationships without giving any harm to both the contact person and the self. It was also determined that there are some similarities between self-enhancing humor which functions as a mechanism for coping stress (Romero and Cruthirds, 2006, p.59) and problem-solving humor. Problem-solving humor means that school principal uses humor for pouring oil on troubled waters, decreasing anxiety levels of teachers and managing the conflicts. For this reason, it can be concluded that problem-solving humor has several characteristics in common with self-enhancing humor. Another conclusion is about similarity between sarcastic humor and disparagement humor. Disparagement humor is defined as any humor that derogates or provides negative information about someone or something (Janes and Olson, 2000, p.474). It can be inferred that teachers which percept school principals' humor styles as sarcastic think that school principals use the humor for delivering negative thoughts. In addition, it was determined that changeable humor style is a humor style which is inherent feature of the humor and depends on the mood changes of the individual (Ruch, 1996, p.240). According to teachers' perceptions, another humor style of school principals is nonhumor style. Nonhumor style also exists in various humor styles studies in the literature. Other metaphors about school principals' humor styles with respect to teachers' perceptions showed that some school principals' humor style is balanced, thought-provoking or reflective. In the literature, there are not any humor styles which are called with these names. However, it seems possible that school principals can use humor with the purpose of reflecting their ideas and feelings and giving people some pause for thought.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions Regarding the Turkish Language Proficiency of the Syrian Students in Relation to the Turkish Language Curriculum for the Primary Education Level

Ayhan Koçoğlu*

Tuğba Yanpar Yelken**

To cite this article/Atf için:

Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 131-160. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s7m

Öz. Bu çalışmanın amacı, Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma konusunda ilkökul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin’de 2 okuldan 16 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada desen olarak olgubilim benimsenmiştir. Araştırma verileri, odak grup görüşmeleri tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması açısından Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretim programında belirtilen hedeflerin, bu içeriğe göre hazırlanan ders kitaplarının, eğitim durumlarının ve ölçme- değerlendirme etkinliklerinin de iyileştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunların başında “Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramama” ve “Suriyeli öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyesine sahip olmaları” konularının geldiği tespit edilmiştir. Bu sorunların çözümü ile ilgili önerilerinde ise “Suriyeli öğrencilerin sınıflara Türkçe dil becerilerine göre kaydedilmesi”, “Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin okul dışı bir eğitim kursu ile desteklenmesi” ve “Türkçe öğretim programının kazanımlarının Suriyeli öğrenciler göz önüne alınarak güncellenmesi” görüşlerinin yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli öğrenciler, Türkçe dil becerisi, Türkçe öğretim programı.

Abstract. The purpose of this study was to examine the opinions of the teachers about the primary school Turkish language curriculum about the Turkish language skills to the Syrian students. The study was carried out in 2017-2018 educational year with the participation of 16 primary school teachers from two different schools in Mersin. Qualitative research methodology was used for this study. Phenomenological study was chosen as a research design. The data was collected through focus group interview technique. The obtained data were subjected to content analysis. According to the findings, it was determined that Turkish teachers stated that the Turkish language curriculum has to develop in terms of acquiring Turkish language skills to the Syrian students. Apparently, the objectives, content, the learning experiences processes and the measurement-evaluation activities of the Turkish language curriculum should be improved for teaching Turkish to the Syrian students. Besides, it has been determined that the most serious problems faced by the teachers participating in the research in the process of teaching Turkish to the Syrian students are being "unable to communicate with Syrian students" and "having different Turkish language ability groups of Syrian students". The solution suggested to these problems are: "Syrian students should be registered according to their Turkish language skills", "improving the Turkish language skills of the Syrian students through an out-of-school training course" and "Updating the achievements of the Turkish language education program by taking Syrian students into consideration".

Keywords: Syrian students, Turkish language skills, Turkish curriculum.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 10.07. 2018

Kabul Tarihi: 25. 07. 2018

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Ayhan KOÇOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Civanyaylağı İlkokulu, Civanyaylağı Mahallesi, akedeniz, Mersin, Türkiye, e-mail: ayhan526@hotmail.com ORCID:0000-0002-0245-3957

** Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: tyanpar@gmail.com ORCID:0000-0002-0800-4802

Giriş

Eğitim sürecinde öğrenciler sadece ilgi, istek ve becerileri bakımından değil aynı zamanda sahip oldukları kültürel değerleri, sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri ve hatta dilleri de dâhil olmak üzere birçok açıdan farklı yapıya sahip olabilmektedirler. Çağdaş toplumlarda, bireylerin yetiştirilme süreçlerinde farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları istenilen bir durum olmakla birlikte bu etkileşimleri sonucunda olumlu tutumlar geliştirmeleri de beklenmektedir (Cırık, 2008). Bu ifâde ile çağın gereklerine uygun bir eğitim sisteminde bireylerin istenilen tutumları geliştirebilmelerini sağlamak için, onların sahip olduğu bireysel farklılıkları dikkate almak gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Türk eğitim sistemi son yıllarda öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar bakımından önemli bir değişim yaşamaktadır. Bu değişim ile birlikte çok sayıda Suriyeli öğrenci eğitim sistemimize dâhil olmuştur. Bu değişimin yaşanmasında, 2011 yılında Suriye’de başlayan ve etkileri hâlâ süren iç savaş nedeniyle ülkelerinden göç etmek durumunda kalan Suriyelilerin oluşturduğu göç dalgasından en büyük payı Türkiye’nin alması etkili olmuştur. Nitekim, T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından Haziran 2018 itibarıyla açıklanan rakamlara göre Türkiye’de 3 milyon 576 bin 337 Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Bu sığınmacıların yaklaşık % 15’inin (481.762 kişi) 5-9 yaş aralığında olan ve okul çağındaki bulunan çocukların oluşturduğu görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2018). Bu rakamlar göz önüne alındığında kültürleri, ekonomik durumları ve dilleri ile bireysel farklılık yaratan Suriyeli öğrencilerin en temel yaşamsal haklarından olan eğitime erişim haklarının sağlanması gerektiği ileri sürülebilir.

Suriyeli çocukların eğitimi konusunda öncelik verilmesi gereken konu “*var olan eğitim sistemine uyum*” seçeneği olmalıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Bu doğrultuda Türkiye, zorunlu eğitim çağındaki bulunan Suriyeli öğrencilerin mevcut eğitim sistemine erişimlerini ve adapte olmalarını sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların yapılabilmesi için gerekli olan kanuni altyapı Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından yayınlanan “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelge ile oluşturulmuştur. Söz konusu genelgeye dayalı olarak Suriyeli öğrenciler, MEB’e bağlı resmî devlet okullarında Türk vatandaşı olan yaşlıları gibi öğrenim görebilmektedirler (MEB, 2014). Bunun yanında ülkemizde ikamet eden yabancıların eğitimlerine yönelik olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.08.2016 tarih ve 79031618-235-E.8667808 sayılı yazısı ile Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM] tarafından “*Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı*” hazırlanmıştır (HBÖGM, 2016). Türkiye’de bulunan yabancıların Türk diline ilişkin becerilerini geliştirmeleri amacıyla yaygın eğitim merkezleri tarafından düzenlenen bu kurs, okul saatleri dışında günlük 4 saati geçmemek üzere toplamda 150 saat sürmektedir (HBÖGM, 2016).

Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlardan hareketle hazırlanacak olan programlara uygun olarak yürütülmesi, bu öğrencilerin Türkiye’deki hayata uyum sağlaması ve Türk kültürüne ayak uydurmaları bakımından önem taşımaktadır (Büyükkız ve Çangal, 2016). Bu durum, ülkelerine dönüşü mümkün görünmeyen Suriyeli öğrencilerin toplumsal alanda iş sahibi olabilmeleri ve geçimlerini sağlayabilmeleri açısından da Türkçe dil becerilerine sahip olmalarının önemli olduğu (Dağ, 2017) gerçeğini yansıtmaktadır.

Alanyazında Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri kazanması ile ilgili çeşitli araştırmaların olduğu, bu araştırmaların yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan Suriyeli öğrencilerin Türkçeye ilişkin algılarının belirlenmesini (Akkaya, 2013); belirli Türkçe dil becerilerine ilişkin durumlarının

ortaya çıkarılmasını (Demirci ve Dinçaslan, 2016); öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesini (Demirci, 2015; Dönmez ve Paksoy, 2015; Mavaşoğlu ve Tüm, 2010; Özer vd., 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesini (Biçer ve Kılıç, 2017; Demir, 2015) amaçladığı görülmektedir. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan Türkiyeli öğretmenlerin eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunların araştırılması ve belirlenen sorunlara yönelik olarak politika ve uygulama önerileri sunulmasının amaçlandığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Zira Dinçer ve ark (2013) tarafından, İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi [ÇOÇA] için yapılan böyle bir çalışmada, devlet okullarına kaydolmuş Suriyeli çocukların okula başladıkları andan itibaren dil engeliyle karşılaşmakta oldukları ve bir şekilde bu durumla baş etmek durumunda kaldıkları belirtilmiştir. Erdem (2017) tarafından, sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve bunların çözümüne dair yapılan bir çalışmada da öğretim açısından en temel sorunun dil olduğu ve devlet okullarının bu öğrencilere uygun, ayrı bir öğretim programına sahip olmadığı vurgulanmıştır. Culbertson ve Constant (2015) ise Suriyeli öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve onlara daha kaliteli bir eğitim verilmesi için okulları ve öğretmenleri daha iyi hazırlamak adına ulusal düzeyde programlar geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye’de en son 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yenilenen ilkökul öğretim programlarının tümünde ortak bir anlayış olarak eğitimin, öğrencilerin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2017). Bununla birlikte değişen dünya şartlarına göre öğrencilerin sahip olması gereken temel beceriler yeniden tanımlanmış, bütün öğretim programlarında yer alan kazanımların kapsadığı bu temel beceriler “*Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*” doğrultusunda ele alınmıştır. Yine tüm öğretim programlarında değerler eğitiminin önemine vurgu yapılmış; millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede öğretim programlarının önemli bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları; anahtar beceriler, değerler, bu beceri ve değerlerin kazandırılmasını içeren öğrenme öğretme yaklaşımları, ölçme değerlendirme yaklaşımları ve genel amaçların belirtildiği temel öğelerden oluşmaktadır.

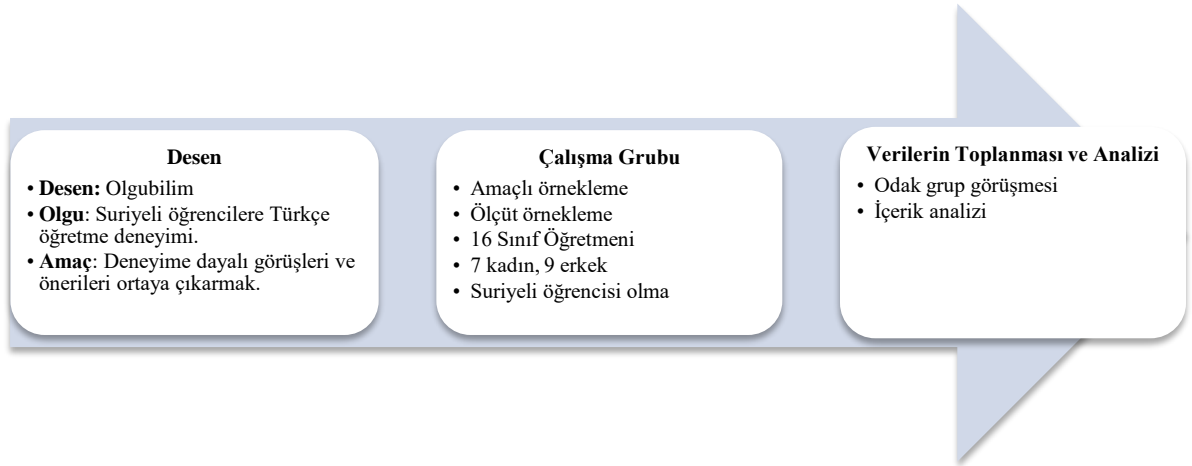
Yenilenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarına bakıldığında; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2017). Aynı zamanda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen *Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri* doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanmasını, okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2017). Programın öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırma, Türkçe dersi öğretim programlarının, Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu çalışmanın, yenilenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma konusundaki durumunun sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından ortaya çıkarılarak İlkokul Türkçe Dersi Öğretim

Programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 2017-2018 eğitim/öğretim yılında yenilenen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma konusundaki durumuna, bu süreçte yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacına dayalı olarak, aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması açısından) hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 1.1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - 1.2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içeriği (ders kitapları ve materyaller) ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - 1.3. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının öğrenme-öğretme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 1.4. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması açısından öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) tercih edilmiştir. Araştırma sürecinin özeti Şekil 1'de verilmiştir.



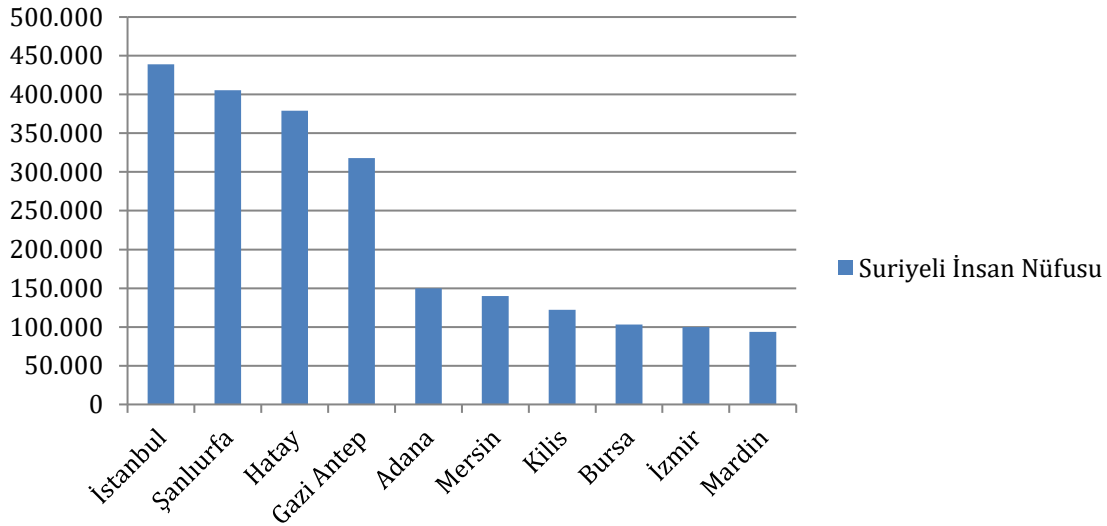
Şekil 1. Araştırma sürecinin özeti

Araştırma Deseni

Olgubilim araştırması, insan olgusu üzerine yoğunlaşan ve yaşanmış deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırma türüdür (Saban ve Ersoy, 2016). Bu desende araştırmacı, bireylerin bir kavrama ya da olguya ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (Creswell, 2007). Buradaki olgu kavramı yaşadığımız dünyada karşımıza çıkabilen olayları, deneyimleri, algıları, yönelimleri, kavramları ve durumları ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde yaşadıkları deneyimlere dayalı olarak onların İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada ele alınan olgu Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimine ilişkin deneyim olgusudur. Bu nedenle öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecindeki deneyimleri doğrultusunda İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüşlerini anlamak ve bu süreçte öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile bunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla olgubilim deseni benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden oluşturulmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın katılımcılarını belirlemede ölçüt; Suriyeli öğrencilerle çalışma deneyimi yaşayan ve hâli hazırda Suriyeli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan kişiler olarak tanımlanmıştır. Katılımcıları belirleme süreci şu şekilde özetlenebilir; ilk olarak Mersin’de yaşayan Suriyeli sığınmacı sayısı incelenmiştir. Buna dair istatistik Şekil 2’de sunulmuştur.

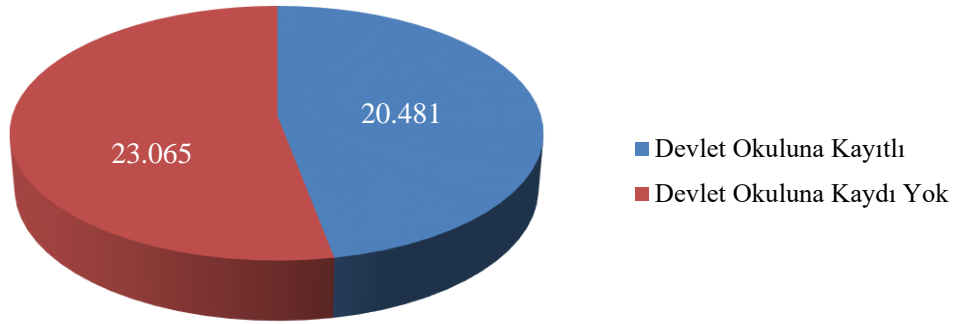


Şekil 2. Türkiye’deki Suriyelilerin illere göre dağılımı (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017)

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi tarafından Nisan 2017’de yayınlanan 2016 Türkiye Göç Raporu verilerine göre Mersin’de yaklaşık 140 bin Suriyeli yaşadığı belirlenmiştir (Göç İdaresi Genel

Müdürlüğü, 2017). Şekil 2 incelendiğinde Mersin'in, Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin en kalabalık bulunduğu ilk on şehir arasında olduğu görülmektedir. Bu verilerin yanında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin İlinde yer alan devlet ilkokullarında öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısına ilişkin istatistikler de incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Şekil 3'te sunulmuştur.

Suriyeli öğrenci sayısı



Şekil 3. Mersin'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranı (Mersin MEM, 2017)

Şekil 3 incelendiğinde Mersin'de öğrenim çağında olan Suriyeli öğrenci sayısının 43546 olduğu, bu öğrencilerin 20481'sinin resmi devlet okullarına kayıtlı olduğu görülmektedir. Bu veriler Kasım 2017'de Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından açıklanan resmî rakamlardır (Mersin MEM, 2017). Belirtilen istatistikler incelendikten sonra Suriyeli öğrencilerin en yoğun olarak bulunduğu ilçelerin (Akdeniz, Yenişehir) Millî Eğitim Müdürlükleri ile iletişim kurulmuş ve Suriyeli öğrenci sayıları en fazla olan okulların hangileri olduğuna ilişkin bilgi edinilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacılar tarafından Akdeniz ilçesinden iki, Yenişehir ilçesinden de iki olmak üzere dört okulun müdürlüklerine farklı zamanlarda ziyarette bulunulmuştur. Yapılan ziyarette okul müdürlerine araştırmanın amacına, kapsamına, katılımcı belirleme ölçütüne ve katılımcılarla görüşme şekline ilişkin detaylı bilgi verilmiş, bu ölçüte uyan öğretmenlerle görüşebilmek için izin istenmiştir. Bu izinler doğrultusunda öğretmenlerle teneffüs saatlerinde bir araya gelinmiş ve onlara araştırma ile ilgili ön bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlerle odak grup görüşmelerini gerçekleştirmek için onların müsait olduğu bir zaman dilimi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu görüşmeler esnasında öğretmenlerin çalışma saatlerinin farklılığı, okul saatleri dışında özel işlerinin olması ve okullar arasındaki mesafe gibi sebeplerden dolayı farklı okullardaki öğretmenleri aynı gün aynı yerde odak görüşmeleri yapmak için toplamanın mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle görüşülen dört okulun ikisinde görev yapan öğretmenlerle odak grup görüşmesi için toplu olarak da dâhil olmak üzere hiçbir şekilde ortak zaman dilimi belirlenememiştir. Ancak bu okulların ikisinde haftasonu Suriyeli öğrencilere Türkçe dil kursu verilmesi nedeniyle odak grup görüşmesi için ortak bir zaman dilimi belirlenebilmiş, bu amaçla Akdeniz ilçesinden bir, Yenişehir ilçesinden de bir olmak üzere iki devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 21 öğretmen belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerine daha önce belirlenen beş öğretmen çeşitli nedenlerden dolayı katılamamış, geriye kalan 16 öğretmen

ile görüşülebilmektedir. Başka bir ifadeyle araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili, Akdeniz ve Yenişehir ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı ilkokullarda çalışan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler araştırmaya katılmada gönüllü, sınıflarında Suriyeli öğrencileri olması bakımından araştırma ölçütüne uymaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Özelliklere İlişkin Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	9	56,25
	Erkek	7	43,75
Kıdem (yıl)	0-5	2	12,5
	6-15	9	56,25
	16-25	4	25
	25-30	1	6,25
Okuttukları Sınıf	1.	2	12,5
	2.	4	25
	3.	5	31,25
	4.	5	31,25

Tablo 1'e bakıldığında katılımcı öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları açısından % 56.25'sinin erkek, % 43.75'inin de kadın olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde ise 7-30 yıl arası kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre dağılımlarında ise % 31.25'inin 3. sınıf; yine % 31.25'inin 4.sınıf; % 25'inin 2. sınıf ve % 12.5'inin ise 1. sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin kod isimleri ve Suriyeli öğrencilere ilişkin deneyimleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2.
Araştırmaya katılan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere ilişkin deneyimleri

Katılımcılar*	Suriyeli Öğrencilerle Tecrübe (yıl)	Sınıf	Sınıf Mevcudu	Suriyeli Öğrenci Sayısı (sınıf)	Suriyeli Öğrenci Sayısı (okul)
Can	3	3	32	9	182
Gül	2	4	38	10	182
Ali	4	1	44	11	182
Cem	3	2	35	9	182
Lale	3	1	28	6	182
Defne	4	3	34	8	182
Emin	2	4	36	8	182
Rıza	3	2	29	7	182
Suat	3	4	33	8	128
Yasemin	3	2	31	8	128
Eray	2	3	32	9	128
Kemal	4	2	29	5	128
Gonca	2	4	30	7	128
Fulya	2	3	32	8	128
Tuğra	3	4	32	8	128
Nergis	3	3	29	7	128

*Katılımcı gizliliğini korumak amacıyla kod isim kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Sürec

Araştırma verileri odak grup görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Odak grup görüşmeleri araştırmacının toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşündüğü durumlarda nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda çalışmada iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri sırasında öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırmasına ilişkin görüşlerini almak üzere araştırmacılar tarafından “*Odak grup görüşme soruları formu*” geliştirilmiştir. İlgili alanyazın göz önüne alınarak oluşturulan görüşme sorularının güvenilirliği ve geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler, yabancılara ve özellikle Suriyelilere Türkçe Öğretimi alanında uzman olan 2 öğretim üyesi ile Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman olan 2 öğretim üyesi olmak üzere 4 kişiden alınmıştır. Daha sonra 5 öğretmen ile gerçekleştirilen pilot uygulamadan elde edilen bilgiler ve uzman görüşleri doğrultusunda formda yer alan sorulara son şekli verilmiştir. Sonraki aşamada, araştırmaya katılacak kişiler, bu kişilerin ortak özellikleri ve araştırma ölçütüne uyma durumları değerlendirilerek odak grup görüşmelerinin hangi okullarda kimlerle yürütüleceğine karar verilmiştir. Bunun için bünyesinde Suriyeli öğrenci sayısı fazla olan okulların müdürlüklerine araştırmaya ilişkin bilgi sunulmuş, gerekli izinler dâhilinde odak grup görüşmelerine katılmak isteyen gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Grup üyeleri, sınıfında Suriyeli öğrenci sayısı fazla olan ve bu öğrencilere Türkçe öğretilmesi sürecini deneyimleyen öğretmenlerden oluşturulmuştur. Bu doğrultuda görüşmenin günü, yeri ve saati için randevu alınmıştır. Araştırma verileri, 15-30 Kasım 2017 tarihleri arasında iki devlet okulunda ayrı ayrı iki odak grup görüşmesi aracılığı ile toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinin başında katılımcılara ilişkin demografik durumları ortaya koyabilmek için araştırmacılar tarafından daha önce oluşturulan demografik bilgi formu dağıtılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılara istemeleri durumunda düşüncelerini yazmaları için birer kalem ve kâğıt verilmiştir. Görüşmenin giriş bölümünde araştırmacılar kendini tanıtmış, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, onların kısaca kendilerini tanıtmalarının ardından odak grup görüşmesine başlanmıştır. Araştırma sorularının görüşülmesine geçmeden önce katılımcıların konuya ısındırılması için okullarındaki Suriyeli öğrencilerin durumlarına ilişkin geçiş soruları sorulmuştur. Bu soruların katılımcılar tarafından anlaşılabilir düzeyde, sohbet havası yaratabilecek özellikte ve günlük konuşma diline uygun olmasına özen gösterilmiştir. Isınma ve geçiş sorularının ardından katılımcı öğretmenlere araştırmaya ilişkin olarak aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma konusunda Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan içerik ile ilgili olarak (ders kitaplarının ve ders materyallerinin) Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırılması açısından Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan eğitim durumları (programda belirtilen strateji, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, zaman, fiziksel koşullar vb.) ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Suriyeli öğrencilerin edindikleri Türkçe dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Türkçe dersinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerisi kazanması ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür sorunlar yaşamaktasınız açıklar mısınız?

6. Yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

Bu görüşmeler, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulların öğretmenler odasında yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinin okuldaki eğitimi aksatmaması için mesai saatleri göz önünde bulundurulmuş, görüşmeler öğretmenlerin mesai saatleri dışında yapılmıştır. Birinci araştırmacının yönetiminde gerçekleştirilen her bir odak grup görüşmesine 6 ila 8 arasında değişen öğretmen katılmıştır. Her bir odak görüşmesi 40 ila 60 dakika arasında sürmüş olup katılımcıların izni ile görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Ayrıca görüşmeler ikinci araştırmacının raportörlüğünde kâğıda geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada odak grup görüşmeleri ile elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmaya ilişkin verilerin çözümü için öncelikle görüşmelerde kaydedilen konuşmalar araştırmacılar tarafından yazılı bir doküman hâline getirilmiştir. Daha sonra bu doküman yardımıyla katılımcıların yanıtları incelenerek kod listesi oluşturulmuş, birbirine benzer kodların aynı çatı altında toplanmasıyla genel temalar ve alt temalar belirlenmiştir. İçerik analizi ile görüşmelerden elde verilerin güvenilirlik çalışmaları yapılmış, bunun için araştırmacı ve alan uzmanı bir başka araştırmacı tarafından her bir tema ve kod ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Güvenirlik= görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) X100 formülü ile her tema için kodlama güvenilirliği oranı hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994), bu oranın %70 ve üzeri olarak hesaplandığı temalar üzerinde görüş birliğine varıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kabul edilmiştir. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik, araştırmanın birinci sorusu için .89, ikinci sorusu için .86 ve üçüncü sorusu için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu durum araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, araştırma soruları göz önüne alınarak sunulmuştur. Ayrıca bulgulara ilişkin olarak altı tema oluşturulmuştur. Araştırma bulguları ele alınırken katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu süreçte katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine her bir katılımcıyı temsil eden ayrı bir kod isim belirlenmiş, bulgularda sunulan katılımcı görüşlerinde bu kodlar kullanılmıştır.

Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programları

Bu kategoride yer alan bulgular, Türkçe Dersi Öğretim Programlarının öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme değerlendirme) dikkate alınarak sunulmuştur. Tablo 3’te öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar verilmiştir.

Tablo3.

Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
Kazanımlar	Öğrencilerin Türkçe bilmemesi	9
	Öğrencilerin Türkçe öğrenme durumu	8
	Bireysel farklılıklar	4

Tablo 3'e bakıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar ile ilgili öğretmen görüşlerinin üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerde ağırlıklı olarak Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemesinden dolayı programın kazanımlarının gözden geçirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Katılımcılardan Gül öğretmen bu durumu;

"Bu çocuklar okulumuza Türkçe bilmeden geliyorlar. Ne konuşuyorlar ne de bizi anlayabiliyorlar. Kazanımların Türkçe konuşamayan ya da anlayamayan Suriyeli öğrenciler düşünülerek gözden geçirilmesi ve yenilenmesi programı daha etkili hale getirebilir." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3'te ortaya çıkan başka bir alt temanın da Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme durumuyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin görüşlerde katılımcılar Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi kısmen öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili Defne öğretmenin görüşü *"Suriyeli öğrencilerim Türkçeyi kısmen öğrendiler. Okuma ve yazma konusunda fena değil ama okuduğunu anlama ve konuşma becerileri çok iyi değil. Programdaki kazanımlar bu öğrenciler açısından yeterlidir diyemem ama Türkçeyi öğrenebildiklerine göre umut vadettiğini söyleyebilirim"* şeklindedir. Bireysel farklılıklar alt temasına ilişkin olarak ise Eray öğretmen

"Öğrencilerim doğal olarak birbirlerinden çok farklılar ve bu sınıf kültürünün bir gereği belki de! Ancak Suriyeli öğrencilerim ile birlikte bu durum daha özel bir hal alıyor. Şöyle düşününce onların dili, kültürü ve birçok özelliği bizim çocuklarımızdan farklı. Türkçe ders planlarında yer alan kazanım ifadeleri ise çok genel. Sınıflarda her şey çok iyi, özellikleri bakımından hepsi birbirine yakın bir grupla çalışılacakmış gibi yazılmış sanki. Kazanımlar biraz daha özelleştirilse ve bu çocukların durumları da dikkate alınarak genişletilse daha iyi olur bence." şeklinde görüş belirtmiştir.

Yukarıdaki ifadelerle göre katılımcı öğretmenlerin, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımların Türkçe'yi bilmeyen ve bireysel farklılıkları olan Suriyeli öğrenciler için uygun olmadığını buna rağmen bu öğrencilerin Türkçe'yi kısmen de olsa öğrenebilmesinden dolayı kazanımları yeterli gördüklerini düşündükleri söylenebilir.

Aşağıda yer alan Tablo 4'te, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içeriğine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre beş alt temanın oluştuğu söylenebilir. Bu tablodaki bilgiler incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan içeriğe ilişkin görüşlerde ağırlıklı olarak Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak ise içeriğin bu öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri gözetenmeden oluşturulduğu görüşü ifade edilmiştir. Katılımcılardan Kemal öğretmen bu durumu;

“Kitaplarda (İlköğretim Türkçe-3 Ders Kitapları 1., 2. ve 3. kitap) yer alan etkinliklerin çoğu Suriyeli öğrencilerimizin seviyelerine uygun değil. Çünkü bu öğrenciler Türkçeyi çok düşük düzeyde biliyorlar. Kitaplar öğrencilerin sahip olduğu bu düşük Türkçe becerisine göre ağır geliyor. Çoğu zaman onların seviyesine uygun çalışmalarını kendimiz hazırlıyoruz. Çocuk 3. sınıfta ama yapabildikleri etkinliğin seviyesine bakıyorsun birinci sınıf düzeyini geçmiyor maalesef.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
İçerik	Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri	7
	Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri	6
	Suriyeli öğrencilerin kültürel yapısı	4
	Ders kitaplarının önceden hazırlanması	4
	İçeriğin biçimi	3

Katılımcı öğretmenler tarafından içeriğe ilişkin olarak en çok dile getirilen bir diğer görüşte ise Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durumu Ali öğretmen;

“Bizim çocuklarımızın büyük bir çoğunluğu anasınıflarından geçerek birinci sınıflara geliyorlar. Bu çocuklarımız ile okuma yazma eğitimine daha kolay geçebiliyoruz çünkü daha önce kalem tuttukları boyama yaptıkları için el kasları gelişmiş oluyor. Zihinsel olarak da daha hazır oluyorlar. Ancak bu sene sınıfta gelen Suriyeli öğrencilerimin hemen hepsi okul öncesi eğitime devam etmeden buraya gelmişler. Okuma yazma öğretimine hazır olma durumları diğer öğrencilere göre daha geride. Ders kitaplarındaki (İlkokul 1. Sınıf Türkçe Okuma Yazma Kitabı) etkinlikler, özellikle serbest ve düzenli çizgi çalışmaları bu çocukların bu eksikliklerini gidermek için yeterli değil. Ben ekstra çizgi çalışmalarıyla, boyama etkinlikleriyle durumu düzeltmeye çalışıyorum. Türkçe kitaplarının Suriyeli öğrencilerin durumları da dikkate alınarak bu etkinlikleri kullanmak isteyen öğretmenler için zenginleştirilmesinin çok yerinde olacağını düşünüyorum” sözleriyle ifade etmiştir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içeriğine ilişkin bir başka alt temada Suriyeli öğrencilerin kültürel yapısının öne çıktığı görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Emin öğretmen;

“Bir kere bu çocukların kültürel yapısı bizim çocuklarımıza göre çok farklı. Aile yapıları, yaşantıları, sosyo ekonomik durumları hatta belki giyim tarzları bile çok farklı. Kendilerini buraya uydurmaya çalışıyorlar. Bu kültürel farklılığı düşününce Türkçe ders kitaplarımızda (Türkçe 1 Ders Kitabı) yer alan okuma metinlerindeki karakterleri ve bu karakterlerin yaşam biçimlerini Suriyeli öğrencilerim ne kadar içselleştirebiliyorlar diye düşünürüm hep. Onların kültürüne ait şeyleri bizim ders kitaplarımıza koymak doğru mudur bu da tartışılır ama bu metinler işlenirken Suriyeli öğrencilerimin sıkıldıklarını gözlemliyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yine Tablo 4’e göre ilköğretim Türkçe ders kitaplarının önceden hazırlandığı görüşünün de bir başka alt temayı oluşturduğu görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak Lale öğretmen;

“Bizim okulumuzda geçen sene Suriyeli öğrenciler yoktu. Okulumuza bu öğrencilerin gelip gelmeyeceği de belli değildi. Suriyelilere ait okulların kapatılmasıyla bir anda sınıflarımıza ortalama onar tane Suriyeli öğrenci kaydı oldu. Yani Türkçe ders kitaplarımız geldikten sonra Suriyeli öğrencilerimiz bizim okulda eğitime başladılar. Böyle olunca Türkçe ders kitaplarının Suriyeli öğrencilerin Türk öğrenciler ile birlikte eğitim göreceği göz önüne alınmadan hazırlandığını düşünüyorum.” görüşünde bulunmuştur.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içeriğine ilişkin olarak oluşan son alt temada ise katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriğini, ders kitaplarının sahip olduğu içeriğin biçimsel özellikleri açısından değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla ilgili olarak Gonca öğretmen; “Kitaplarda yer alan resimler ve şekiller Suriyeli çocukların ilgisini çekmektedir. Yazı boyutları bu çocukların okuyabileceği büyüklüktedir. Biçimsel açıdan ben beğeniyorum kitapları” görüşünü bildirmiştir.

Yukarıda belirtilen ifâdeler göz önüne alındığında katılımcı öğretmenler tarafından, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içerik ögesinin özellikle ders kitapları bağlamında ele alınmış ve değerlendirilmiş olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içeriği ders kitapları ekseninde ele almış olmaları eğitim sürecinde en çok kullanılan materyalin ders kitapları olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin değerlendirme ifâdelerinde, Türkçe ders kitaplarının Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine, hazırbulunuşluklarına, kültürel yapılarına göre bir takım ekisikliklerinin olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan resim, şekil ve yazılar ile ilgili olarak biçimsel açıdan (renk, şekil, boyut) olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu da aynı yaş grubunda yer alan çocukların gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında katılımcı öğretmenlerin, bahsi geçen ders kitaplarının şekilsel yönden hem Türk hem de Suriyeli öğrencilere uygun olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 5’te, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının eğitim durumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalara	f
Eğitim Durumları	Strateji, yöntem ve teknikler	13
	Araç-gereç	11

Tablo 5’e bakıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programlarının eğitim durumları boyutu ile ilgili öğretmen görüşlerinin iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Aynı tabloda yer alan bilgiler göz önüne alındığında bu görüşlerde katılımcılar tarafından en çok öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu durum Cem öğretmen tarafından;

“Sorduğunuz soruya istinaden programa bakıyorum (İlkokul Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı-2) şuan. Türkçe 2 Ders kitabında birinci temanın adı Biz ve Değerlerimiz. Bu temada kullanılacak yöntem, teknik ve stratejileri okuyorum size; tekrar dinleme, 5N 1K, zihinde canlandırma, görsel okuma, sonucu tahmin etme, empati kurma, hikâyeleştirme, anlatım, beyin fırtınası... İkinci tema ise Dünya ve Çevre teması olarak adlandırılmış. Bu temada kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler de ilkiyle aynı. Bu durum diğer temalar için de bire bir aynı. Biz ders anlatırken konunun yapısına göre bunlardan bir kaçını seçip kullanıyoruz. Bu teknikler sadece Türk öğrencilerin olduğu ve sınıfların kalabalık olmadığı yerlerde yeterli gibi görünüyor. Ancak bizim sınıflarımız kalabalık ve Suriyeli öğrencileri de için içine kattığımızda mesela grup çalışması gerektiren yöntem tekniklere, işbirliğine dayalı öğrenmeye ya da benim şimdi hatırlamadığım ama ana dili dışında öğrenim gören kişilerin olduğu sınıflarda fark yaratacak yöntem tekniklere yeterince yer verilmediği düşüncesindeyim” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının eğitim durumları boyutu ile ilgili olarak ortaya çıkan bir diğer alt temada ise Türkçe derslerinde kullanılan araç-gereçlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak Gonca öğretmenin görüşü;

“Türkçe dersinde kullandığımız araç-gereçler belli. Diğer derslerde ihtiyaç duyduğumuz bir takım malzemelere bu derslerde ihtiyaç duymuyoruz. Yazı tahtası, projeksiyon ve ders kitapları ve okuma kitapları yeterli oluyor. Bunları Suriyeli ya da Türk farketmez her öğrencimiz için kullanabiliyoruz. Bu nedenle Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretirken araç-gereç bakımından programın istediği ama bizim temin edemediğimiz bir durum yok açıkçası” şeklindedir.

Yukarıda yer alan ifâdelerden anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin çok olduğu kalabalık sınıflarda Türkçe öğretimini kolaylaştırmak için İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında özellikle grupta çalışma fırsatı sağlayan çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin daha fazla yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bu da öğretmenlerin Türk ve Suriyeli öğrencileri bir araya getirecek öğretim strateji, yöntem ve teknikleri programdan bağımsız olarak daha çok kullandıkları ve bunun fayda sağladığına inandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, programın kazanımlarını gerçekleştirmek üzere yapılan Türkçe derslerinde araç-gereç bakımından bir eksiklik yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6’da öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
Ölçme-Değerlendirme Süreci	Türkçe dil seviyeleri farkı	10
	Uygulama zorluğu	8
	Zaman	7

Tablo 6’da yer alan bilgiler göz önüne alındığında, Türkçe Dersi Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin üç alt temada toplandığı görülmektedir. Bu temalarda Suriyeli öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyelerine sahip olmaları, öğretmenlerin en fazla dile getirdiği husus olarak göze çarpmaktadır. Bu duruma örnek olarak katılımcılardan Fulya öğretmenin görüşlerini;

“Üçüncü sınıf öğretmeniyim. Sınıftaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri çok farklı. Aynı sınıf içerisinde seviyesi farklı bir sürü çocuk var. Standart ölçme-değerlendirme teknikleri ile birbirinden bu kadar farklı olan öğrencilerin Türkçe dil becerisini ölçebilmek çok zor. Durum böyle olunca bu programda kimi neye göre ölçelim çok zorlanıyoruz! Programdaki değerlendirme etkinliklerinin Suriyeli öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanması ve çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum açıkçası.” şeklinde dile getirmiştir.

Yine aynı tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin dile getirdiği başka bir görüş ise ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanması ile ilgilidir. Katılımcı öğretmenlerden Suat öğretmen bu durumu;

“Bu öğrencilerin (Suriyeli öğrenciler) Türkçe dersindeki gelişimlerini değerlendirmek için özel bir yöntem teknik var mıdır bilmiyorum. Ancak öğretmen kılavuzunda ya da planlarımızda bu öğrencilere özel hazırlanmış ölçme-değerlendirme etkinlikleri yok. Siz gelmeden önce yeni Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuzunu (4.Sınıf) özellikle geçen senenin Türkçe kılavuzu ile karşılaştırdım. Değerlendirme yöntemleri açısından bir fark göremedim. İkisinde de hemen hemen aynı şeyler var. Bu teknikleri hem Türk hem de Suriyeli öğrencilerimize aynı anda uygularken çeşitli zorluklar yaşıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme süreçleri ile ilgili öğretmen görüşlerinde dile getirilen bir diğer hususun ise zaman ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilişkin olarak Gül öğretmen;

“Programda ölçme-değerlendirme çalışmaları için ayrılan zaman Suriyeli öğrencilerimin etkinlikleri bitirmesi için yeterli gelmiyor. Bazen Türk öğrencilerimize bile yetmeyen zamanın Suriyeli öğrenciler için yeteceğini düşünmüyorum da zaten. Bu nedenle bu öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini zedelememek adına onları zorlamıyorum. Hatta yazılılarda ve diğer değerlendirme çalışmalarında Suriyeli öğrencilerime olabildiğince ek süre vermeye çalışıyorum ama çoğu zaman teneffüs saatlerini kullanmalarına rağmen yetiştiremiyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen görüşlerine bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme ögesine ilişkin olarak Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin farklı olmasından dolayı mevcut değerlendirme etkinliklerinin bu öğrencilere uygun olmadığı, bu etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerini ölçerken uygulamada zorluk yaratabildiği ve zamanın değerlendirme etkinliklerini tamamlamak için bu öğrencilere yetmediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin İlkokul Türkçe Öğretim Programlarında yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin Türk öğrencilere bile zor gelebildiğinin farkında oldukları ve bu değerlendirme etkinliklerini tamamlamaları için Suriyeli öğrencilere zaman konusunda çeşitli fırsatlar sundukları söylenebilir. Bu durum ana dili dışında öğrenim gören öğrencilerin okuma-yazma hızlarının yaşlarına göre düşük olmasıyla ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının ekseriyetle yazmayı ve okumayı gerektiren etkinliklerden oluşturulması ile açıklanabilir. Nitekim konuşma ve dinleme gibi iki temel dil becerisini ölçmeye yönelik bir ölçme-değerlendirme etkinliğinden hiç bahsedilmemesi ve bu etkinlikler için ayrılan zamanın iki öğrenci grubu için de yetmediği hususu öğretmen ifadelerinden de anlaşılmaktadır.

Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma açısından karşılaşılan sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin beş alt temada toplandığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu alt temalarda katılımcı öğretmenlerin en çok iletişim hususunu dile getirdikleri görülmektedir. Buna ilişkin olarak Rıza öğretmenin görüşü;

“Birbirimizi anlamadığımız için öğrencilerle iletişim kuramıyoruz. Sadece sınıfta Türkçesi biraz iyi olan Suriyeli öğrenciler aracılığı ile derdimizi anlatabiliyoruz. Bize tercümanlık eden bu çocuklar da o gün

okula gelmediğinde ya başka sınıflardan öğrenci buluyoruz ya da vücut diliyle anlaşmaya çalışıyoruz. Yaşadığımız en büyük sorun budur.” şeklindedir. Aynı soruna ilişkin olarak Eray öğretmen ise;

“Suriyeli öğrencilerimizle iletişim kurarken zorlanıyoruz. Biz zorlanıyoruz ama onlar sanki kendilerini zorlamıyorlar. Çünkü iletişim kurmaya ihtiyaç duymuyormuş gibi davranıyorlar. Sadece benim sınıfımda dokuz tane Suriyeli öğrenci var. Ben sınıf içerisinde buna engel olmaya çalışıyorum onları ayrı yerlere de oturttum ama bunlar hep Arapça konuşma peşindedir. Teneffüslerde de gözlemliyorum diğer Suriyeli çocuklarla bir araya gelip genellikle onlarla oynuyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin, Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerisi Kazandırılması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	f
Karşılaşılan Sorunlar	İletişim	11
	Sosyal sorunlar	9
	Türkçe dil seviyeleri farkı	8
	Temel dil becerileri eksikliği	7
	Fiziksel koşullar	5

Suriy

eli öğrenciler ile ilgili dile getirilen diğer bir alt temada ise katılımcı öğretmenler bu öğrencilerle yaşadıkları sosyal sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu sorun Kemal öğretmen tarafından;

“Suriyeli öğrencilerim geçen sene birinci sınıfa ilk geldiklerinde daha sessiz sakinlerdi. Birinci sınıfın ikinci döneminden itibaren gittikçe artan bir yaramazlıkla sınıfın düzenini ciddi şekilde bozmaya başladılar. Ortama alıştılar belki de bilmiyorum. Küfür etmeyi öğrenmişler bu konuda sürekli şikâyet geliyor, diğer arkadaşlarını dövdükleri oluyor mesela. Arkadaşlarının eşyalarına zarar verebiliyorlar.” şeklinde ifade edilmiştir. Yasemin öğretmen aynı temaya ilişkin görüşlerini;

“Aileleri çok ilgilenemiyor bu çocuklarla. Her gün kir pas içinde bakımsız geliyorlar okula. Sık sık da geç kalıyor ya da devamsızlık yapıyorlar. Bundan dolayı derslerden geri kalıyor, sınıfın da düzenini bozabiliyorlar. Sabahları ilk ders okuma saati yapıyoruz mesela, herkes dikkatini kitabına vermiş okurken bunlar geç kaldıkları için pat diye içeri girebiliyorlar. Bazen kalem defter gibi malzemeleri bile alamıyor aileleri biz buradan veriyoruz. Olunca veriyoruz sorun değil de kalem falan ararken dersten gidiyor işte. Bu sorunlara el atayım çocuğun ailesiyle görüşeyim diyorum okula çağırıyorum gelmiyorlar. Ev ziyareti yapmak istiyorum mesela ama bir öğreniyorum bunlar fabrikada yatıp kalkıyormuş. Fabrikada konaklamayanlar da tek başına bir ev tutamıyor, üç beş aile birlikte yaşıyorlar. Çünkü çoğunun babası burada bulunan narenciye fabrikalarında ya da gündelik işlerde çalışıyor. Bu nedenle ailelere ulaşmak pek mümkün olmuyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

Suriyeli öğrencilerin sahip olduğu Türkçe dil becerilerinin birbirinden çok farklı olması yine bu temada da katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen başka bir husus olarak göze çarpmaktadır. Bu soruna ilişkin olarak Can öğretmenin görüşü;

“Sınıf mevcudum diğer arkadaşlara göre daha az. Bu sene 32 öğrencim var ancak bunlardan dokuz tanesi Suriyeli ve hiç birinin Türkçesi birbirine benzemiyor. Hepsini hiçbir şey bilmeseydi ve harfleri baştan versem bir grup olarak beraber ilerlerler ve belki bu öğrencileri daha iyi toparlarım. Şimdi kimi ilerde kimi çok geride olunca ilgilenmesi de zor oluyor” şeklindedir.

Bununla birlikte bu öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerindeki eksiklik Tuğra öğretmen tarafından şöyle ifade edilmiştir;

“Suriyeli öğrencilerimin çoğu anlamlı okuyamıyor, okuduğunu anlayamıyor hatta aralarında yanlış, eksik ve tersten okuyanlar da var. Bazılarının yazısı çok kötü artık çocuk dördüncü sınıfa gelmiş düzetmesi de çok zor oluyor. Bunlar ara sınıfta geldikleri için bir düzen oturtamadık”.

Tablo 7’ye bakıldığında bu temada katılımcı öğretmenler tarafından son olarak okulun ve sınıfın fiziksel koşulları ile ilgili sorunların dile getirildiği görülmektedir. Bununla ilgili Gül öğretmenin görüşü şu şekildedir;

“Sınıflarımız çok küçük ve Suriyeli öğrenciler geldikten sonra iyice kalabalıklaştı. Sıraları uzunlamasına iki kol halinde dizsem olmuyor, üç kol halinde diziyorum ama bu sefer de aralarda geçecek yer kalmıyor. Hadi ben geçmesem idare edeyim desem öğrenciler idare edemiyorlar. Sınıf o kadar küçük ki başka sıra almıyor öğrenciler mecbur üçer kişi oturuyorlar. Özellikle Türkçe derslerinde yazı yazarken birbirlerinin kollarına değiyorlar.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde en çok iletişim sorunları yaşadıkları görülmektedir. Bu iletişim sorunlarını çözmek adına öğretmenler tarafından tercüman öğrencilerin kullanılmasının bu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirme fırsatlarına yönelik olumsuz etkiler yarattığı ileri sürülebilir. Nitekim katılımcı öğretmenler tarafından Suriyeli öğrencilerin iletişim kurma çabalarındaki eksikliğin dile getirilmesi bunu doğrular niteliktedir. Yine bu süreçte yaşanan en büyük sorunlardan birinin Suriyeli öğrencilerin davranış bozuklukları gösterdiği ile ilgilidir. Bu durumun bu çocukların farklı sosyo-kültürel çevreden gelmelerinden ve ailelerinin ağır yaşam koşulları nedeniyle onlara gerekli ilgiyi gösterememelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Zira Suriyeli çocukların yaşadıkları düşük sosyo kültürel özellikleri sınıf ortamına taşımalarının, sosyal açıdan bu öğrencilerin kendilerini tam olarak okula ait hissetmemelerine ve bunun doğal bir sonucu olarak davranış bozukluğu göstermelerine sebebiyet verdiği ile açıklanabilir. Bunların yanında dile getirilen başka bir sorunun da Suriyeli çocukların dil becerileri arasındaki farklılık ve temel Türkçe dil becerilerindeki eksiklik ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu farklılığı yaratan neden olarak da Suriyeli çocukların Türkçe dili ile ilgili önceki yaşantılarının ve öğrenme hızlarının birbirinden farklı olması gösterilebilir. Son olarak katılımcıların sınıf düzeni, sınıfların boyutu ve sıraların sayısı gibi fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan sorunların yaşandığını dile getirdikleri görülmektedir. Bu durum, okulların fiziksel altyapıları gözden geçirilmeden ve yeterince planlama yapılmadan Suriyeli öğrencilerin okullara dağıtıldığı ya da okul sayısının yeterli gelmemesinden kaynaklı olarak yoğun bir şekilde dağıtılmak zorunda kaldığı ile açıklanabilir.

Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma açısından karşılaşılan sorunların çözümü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırılması sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8’e bakıldığında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak getirdikleri çözüm önerilerinin altı alt temada toplandığı görülmektedir. Aynı tablo incelendiğinde bu önerilerden en çok dile getirilenin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu alt temaya ilişkin olarak görüş bildiren Lale öğretmen;

“Suriyeli öğrencilerin temel Türkçe dil becerilerini geliştirmek için bu öğrencilere okul zamanları dışında da bir eğitim verilmeli. Biz bu öğrencilerimize haftasonu okulda Türkçe kursu veriyoruz. Faydası oldu ama devamlılık sağlanmalı” önerisinde bulunmuştur.

Aynı konuya ilişkin olarak Gonca öğretmenin görüşleri ise;

“Hadi ara sınıflarda bize gelen öğrencileri haftasonu kurslarıydı, özel ilgiydi bir şekilde toparlamaya çalışıyoruz onlar için zamanı geri çeviremeyiz bari bundan sonra gelecek olanlar yani birinci sınıfa kaydolacak olanların ilkokula daha hazır gelmesi için bir şeyler yapalım. Okul öncesi eğitime daha çok teşvik edebiliriz mesela. Türkçeye oralarda erken yaşlarda başlarsa daha iyi olur.” şeklindedir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin, Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerisi Kazandırılması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri

Tema	Alt Temalar	f
Çözüm Önerileri	Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler	9
	İletişim sorununun çözümüne ilişkin öneriler	7
	Öğretmen eğitimine yönelik öneriler	6
	Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öneriler	6
	Fiziksel koşulların düzeltilmesine yönelik öneriler	5
	Öğrencilerin sınıflara dağıtılmasına ilişkin öneriler	4

Tablo 8’de “İletişim sorununun çözümüne yönelik öneriler” alt temasına ilişkin olarak Can öğretmenin;

“Aslında her okulda daimi olarak Arapça bilen en az bir tercüman bulundurulsa bu öğrencilerimizle yaşadığımız iletişim sorununa bir çözüm olabilir ya da Suriyeli öğrencilerin derslerine hem Arapça hem de Türkçe bilen öğretmenler girse daha verimli olur. Biz bu öğrencilerle iletişim kuralım derken sınıf kontrolünü de kaybedebiliyoruz” görüşünü dile getirmiştir.”

Yine aynı temaya ilişkin olarak Nergis öğretmenin görüşlerini;

“Bence iletişim sorununu çözmeye Suriyeli öğrencilerin ailelerinden başlamalıyız. Eğer bu insanlar burada kalacaklarsa Türkçe’yi öğrenmeleri şart. Biz her yere Arapça tabela asarsak, bunların sürekli dertlerini Arapça olarak anlatmalarını görmezden gelirse Türkçe konuşma ihtiyacı hissetmeyecekler. Ailede durum bu şekilde olunca bu olay çocuğa da yansıyor bence. Bu yüzden bu çocukların eğitiminin yanında ailelerine verilecek bir eğitimi de eş zamanlı olarak yürütebilmeliyiz. Onları Türkçe’yi sosyal hayatlarında da kullanmaya itmeliyiz. Böylece çocuk da daha fazla Türkçe konuşur olacak. Böylece daha sağlıklı iletişim kurabileceğiz” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin vurgu yaptığı başka bir önerinin de Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlerin eğitime yönelik olduğu görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Defne öğretmenin;

“Bizler Suriyeli öğrencilere eğitim verme konusunda yeterince bilgilendirilmedik. Bu konu ile ilgili sadece bir hizmet-içi eğitim kursu aldık. Onda da uygulamaya dayanan ve sorunlarımızın çözümüne odaklanan bir eğitim yapılmadı. Bu konuda bizlere gerçekten yardımcı olacak bir eğitim verilmeli” önerisinde bulunmuştur.

Aynı konuya ilişkin olarak Suat öğretmenin görüşü ise şu şekildedir;

“Kapsayıcı eğitim adı altında bir seminer verildi bizlere. Projeksiyona yansıtılan bir sunu aracılığı ile sürekli rakamlardan ve istatistiklerden bahsedildi. Semineri veren hocamız da rehber öğretmenmiş. Ankara’ya gitmişler bu eğitim için orada onlara da bu şekilde anlatılmış konu. Bildiği kadarını bize aktarmaya çalıştı. Daha sonra yaşadığımız ortak sorunlardan bahsedildi hep. Orada diğer okullardan gelen öğretmen arkadaşlarımız da sorunlarını dile getirdi. Ancak ortamda bu alana hâkim bir uzman yoktu, yaşadığımız sorunları nasıl çözeceğimize dair bir yol haritası yoktu mesela. Hani Suriyeli öğrencilere nasıl yaklaşırsak bu işi daha doğru yaparız acaba gibi sorularımıza ve sorunlarımıza cevap olacak bir eğitim değildi. Bu konuda gerçekten tecrübeli kişilerden eğitim almamız gerekli.”

Tablo 8’de belirtilen bir diğer önerinin ise Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu öneriye ilişkin olarak katılımcılardan Nergis öğretmen;

“Türkçe öğretim programında bir şeyler değişecekse buna kazanımlardan başlanmalı. Elimizdeki programda Suriyeli öğrencilerle ilgili hiçbir bilgi ya da düzenleme yok. Bu öğrencilerimize neler öğreteceğiz, Türk öğrencilerimize öğrettiğimiz gibi mi öğreteceğiz belli değil. Bu öğrencilere dikkat edilerek önce kazanımlar güncellenmeli bence” ifâdesini kullanmıştır.

Aynı alt temada Türkçe öğretim programına ilişkin olarak dile getirilen öneriler arasında “Suriyeli öğrencilere yönelik interaktif ders etkinlikleri ve animasyonlar hazırlanmalı”, “Türkçe öğretim programının hedefleri belirlenmeden önce Suriyeli öğrenciler için ihtiyaç analizi yapılmalı” ve “Ders kitapları Suriyeli öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanmalı” önerileri de bulunmaktadır. Buna ilişkin olarak Rıza öğretmenin görüşü;

“Ben geçen yıl birinci sınıfı okuturken okuma yazma eğitiminde çeşitli eğitim setlerinin içerisinde yer alan animasyonlardan ve çizgi filmlerden çok faydalandım. Çocuklar hem eğlendiler hem sesleri daha iyi öğrendiler. Suriyeli öğrencilerim için de çok yararlı olmuştu. Sözlerini tam anlamasalar da görüntü yetiyordu. Bu tür animasyon ve görsel işitsel materyaller daha çok olmalı. Mesela bize gelen Türkçe kitaplarının yanında bir de eğitim CD’leri verilse daha faydalı olacağına inanıyorum.” şeklindedir.

Tablo 8’de yer alan fiziksel koşulların düzeltilmesine yönelik öneriler alt temasında ise öğretmenler tarafından “sınıf mevcutlarının azaltılması, sınıflardaki sıraların sadece iki öğrencinin oturabileceği sayıya ulaştırılması, daha büyük dersliklerde eğitim yapılmasına ilişkin düzenlemeler yapılarak fiziksel koşulların düzeltilmesi” önerileri getirilmiştir. Buna ilişkin olarak Emin öğretmen;

“Sınıflarımız gerçekten kalabalık. Suriyeli öğrencilerimiz geldikten sonra sınıf mevcudum 36 oldu. Sıra sayısı yeterli gelmediği için çoğu üçer kişi oturuyorlar. Okurken yazarken birbirlerini rahatsız ediyorlar. Sınıf mevcutlarımız azaltılmalı, en azından daha büyük sınıflarda eğitim vermemiz sağlanmalı.” ifâdelerinde bulunmuştur.

Tablo 8’de yer alan başka bir alt temada “Suriyeli öğrenciler sınıflara Türkçe dil becerilerine göre kaydedilmeli” görüşü dile getirilmektedir. Bu durum Cem öğretmen tarafından şu şekilde ifâde edilmiştir;

“Aslında temel sıkıntı bu çocukların bize karışık olarak gelmesinden kaynaklanıyor. Ölçme değerlendirme yapmadan bunların seviyesi belirlenmeden rastgele sınıflara dağıtılması çeşitli sorunlara neden oluyor. Aynı sınıf içerisinde 6 yaşında çocuk da var 10 yaşında çocuk da. Hiç bilmeyenle çok iyi bilen aynı sınıfta öğrenim görüyor ne yazık ki! Mesela ben bu sene 4.sınıfı okutuyorum. Sene başında 8 tane Suriyeli öğrenci geldi sınıfıma ve bu çocuklar Türkçe dil seviyelerine göz önünde bulundurulmaksızın 4.sınıfa kaydedilmişler. Ben şimdi bunlara Türkçe öğretmek için mi uğraşayım, kendi ders programımı mı takip edeyim? Her ikisini birden yapmaya çalışıyorum ama ne onlara ne de kendi öğrencilerime yetişemiyorum. Bu nedenle

Suriyeli öğrencilerim çoğu zaman atıl bir şekilde sıralarında oturuyorlar. Keşke sene başında bunların ne derece Türkçe bildiklerine bir bakılsaydı da ona göre sınıflara ayrılışlardı.”

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çeşitli öneriler getirdikleri görülmektedir. Bu önerilerden en çok dile getirilenin Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı ifâdelerinden de anlaşılacağı üzere bu öğrencilere okul dışında temel Türkçe dil kursu verildiği ancak devamlılık sağlanamadığı için bunun yeterli gelmediği söylenebilir. Buna neden olarak okul dışı düzenlenen bu kursların zorunlu olmaması ve Suriyeli ailelerin bu kurslara yeterince önem vermemesi gösterilebilir. Bununla birlikte okul saatleri dışında gerçekleştirilen Türkçe kursu ile ilgili önerinin şuanda ilkökula devam eden Suriyeli öğrencilere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda daha kalıcı ve kapsayıcı bir öneri olarak ise bu çocukların henüz ilkökula başlamadan okul öncesi eğitimde Türkçe ile tanıştırılmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu ifâdelerden yola çıkılarak Türkçe öğretiminde okul öncesi eğitimin önemli olduğu ancak ilkökula başlayan Suriyeli öğrencilerin bir kısmının okul öncesi eğitimden faydalanmadığı söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin iletişim sorununun çözümüne ilişkin olarak getirdikleri öneriler incelendiğinde bu konuda bir ikilem içerisinde oldukları görülmektedir. Zira kimi öğretmenler bu konuda tercüman kullanmanın yararlı olacağını dile getirirken bir diğer görüşte ise Suriyeli öğrencilerin eğitimine onların ailelerinden başlanması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında Suriyelilerin Türkçe’yi daha çok kullanmaya teşvik edilmesinin faydalı olacağına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kurarken kalıcı ve etkili çözüm yolları bulamadıklarını göstermektedir. Nitekim Suriyeli öğrenciler ile ilgili katıldıkları hizmet-içi eğitimlerin yetersiz geldiğini ve bu konuda daha nitelikli bir eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirtmeleri de bunu doğrular niteliktedir. Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin olarak yapılan önerilerde ise programın kazanımlarından ve içeriğinden bahsedildiği görülmektedir. Kazanımların güncellenmesi ve içeriğin zenginleştirilmesine yönelik olarak dile getirilen bu öneriler, katılımcı öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programlarının Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmadığının farkında olduklarını göstermektedir. Nitekim İlkokul Türkçe dersi öğretim programlarının amaçlarına ve kazanımlarına bakıldığında da programın bunu iddia etmediği söylenebilir. Fiziksel koşullara yönelik öneriler dikkate alındığında Suriyeli öğrencileri olan sınıfların genel olarak kalabalık sınıf mevcuduna sahip oldukları ve daha büyük dersliklerde eğitim verilmesinin sağlanması gerektiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de öğrenim gören sığınmacı çocukların gelecekte sorun yaşa(t)mamaları ve ülkemize doğru bir şekilde entegre edilebilmeleri için planlı bir eğitim programına tabi tutulmaları gerekmektedir. Bu programlar doğrultusunda akranları ve öğretmenleri ile temel düzeyde iletişime geçebilecekleri Türkçe dil becerilerinin kazandırılması oldukça önem taşımaktadır (Uzun ve Bütün, 2016). Öğrencilerin hangi kazanımları ne kadarlık bir zaman diliminde ve nasıl öğrenecekleri hususu söz konusu olduğunda öğretim programının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programlarının Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırması bakımından da incelenmesi ve bu yönde daha etkin programların geliştirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar mevcut programın amacı bu olmasa da çalışmanın gelecekte bu amaçla Türkçe dersi için geliştirilecek öğretim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünyada mülteci çocukların eğitiminde kullanılan öğretim programının seçiminde ve uygulamasında iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bunların ilkinde mülteci çocuklar sığındıkları ülkede bulunan resmi okullara kabul edilerek o ülkenin öğretim programını takip ederken bir diğer uygulamada kamp ve mülteci topluluklarının oluşturduğu okullarda yine sığınılan ülkenin öğretim programı takip edilmektedir (Özer vd., 2016). Bu bilgiler gözönüne alındığında her iki uygulamada da dikkati çeken unsur sığınılan ülkenin müfredatının takip edilmesidir. Ancak burada üzerinde durulması gereken asıl mesele mevcut Türkçe öğretim programlarının Suriyeli öğrencileri de kapsayacak şekilde güncellenmesi ya da bu alanda yeni bir Türkçe öğretim programı oluşturulmasına karar verilmesidir. Araştırma bulgularında öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırma konusunda geliştirilmesi gerektiğini ve programı oluşturan öğelerin bu öğrencilere Türkçe öğretmek için uygun hale getirilmesine inandıklarını belirtmişlerdir. Bunu ortaya çıkaran en önemli neden olarak ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin yeterli olmaması ve çok farklı Türkçe dil becerilerine sahip öğrencilerin aynı sınıf içerisinde yer alması gösterilmiştir. Ancak öğretmenlerin Türkçe öğretim programında eksik olarak gördükleri hususların geliştirilmesinin ve güncellenmesinin daha doğru olacağı yönündeki düşünceleri, program hakkında öne sürdükleri eksikliklerin birkaç düzenlemeyle giderilemeyeceği gerçeğiyle örtüşmemektedir. Zira bulgularda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan sorunların çözümlerine yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yapılması gerekli en köklü değişiklik önerisi olarak programın kazanımları, başka bir deyişle bu kazanımları ortaya çıkaran felsefenin değişmesi gerekliliği göze çarpmaktadır. Programın yapılış amacının da bu olmadığı göz önüne alındığında Türkçe dersi bağlamında Suriyeli öğrencilere özel bir öğretim programı geliştirilmesi gerekliliğinin olduğu söylenebilir. Nitekim Dinçer vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da devlet okullarının Suriyeli öğrencilere uygun, ayrı bir öğretim programının bulunmamasının dile getirilmesi bu tespiti doğrular niteliktedir. Öyleyse bu konuda Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılayacak yeni ve kapsayıcı bir İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Ders kitaplarının biçim ve içerik özellikleriyle öğrencilerin ilgisini çekmesi ve hedeflenen kazanımlara yönltilmesinde, bilgiye ulaşmalarına ortam hazırlamada ve öğretimi bireyselleştirmede önemli işlevlere sahiptir (Göçer, 2007). Bu işlev ders kitaplarının eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olmasını sağlamaktadır. Bir dilin yabancılara öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının hazırlık aşamasında hedef kitlenin yani öğrenci grubunun kültür özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir (Demir, 2015). Araştırmanın bulgularında öğretmenler tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içerik boyutunu oluşturan Türkçe ders kitaplarının Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme noktasında bir takım eksiklerinin olduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni olarak kitaplarda yer alan içeriğin Suriyeli öğrencilerin dil seviyelerine göre hazırlanmamış olması gösterilmiştir. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinden, Türkçe ders kitaplarının Suriyeli öğrenciler henüz MEB'e bağlı devlet okullara kayıt olmadan önce hazırlandığı ve içeriğin bu öğrencilerin dil seviyesi ve kültürü gibi özellikleri gözetilmeksizin oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilere Türkçe dil öğretiminde kullanılan Türkçe ders kitapları ile ilgili Biçer ve Kılıç (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı belirlenmiş, benzer sonuçlara alanyazında çeşitli çalışmalarda da (Çelik ve Gülcü, 2016; Demir, 2015; Kılınc ve Yenen, 2015) rastlanmıştır. Bu bilgiler ışığında ilkokul Türkçe öğretim programlarının amaçları ve ders kitaplarının yapısı incelendiğinde kitapların Suriyeli öğrencilerin de içerisinde bulunduğu farklı hedef kitlelerin Türkçe öğrenme ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanmadığını söylemek mümkündür. Zira ilkokul Türkçe öğretim programının ve ders kitaplarının da böyle bir iddiası bulunmamaktadır. Ancak bu ders kitapları her ne kadar hedef kitlenin yaşı, konuştuğu ana dili gibi özellikleri dikkate alınarak hazırlanıyor olsa da eğitim öğretim ortamında belirtilen özellikler bakımından farklı olan öğrencilerin olmasına rağmen Türkçe öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirmeye yardımcı olma amacını taşırlar (Biçer ve Kılıç,

2017). Burada da mevcut ders kitaplarını bu bakış açısıyla değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programlarının içeriğini yansıtan en önemli materyallerden biri olan ders kitaplarının, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için geliştirilmesi ve İlkokul Türkçe Öğretim Programları ile birlikte yenilenerek bu öğrencilere özel Türkçe ders kitaplarının oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulguları göz önüne alındığında Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırılması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunun iletişim ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenler tarafından bu sorun Suriyeli öğrencilerle yeterli diyalog kuramamak ve birbirinin ne söylediğini anlayamamak olarak tanımlanmıştır. Yine bulgulara bakıldığında Suriyeli çocuklarla yaşanan iletişim sorununun çözümünde ise öğretmenlerin farklı yöntemler kullandığı anlaşılmaktadır. Şöyle ki; bazı öğretmenler bu sorunların aşılmasında tercüman öğretmen/öğrenci kullandıklarını ve bunun devamlılığının sağlanmasına yönelik tedbirler alınması gerektiğini savunurken kimi öğretmenler ise bu uygulamanın Suriyeli öğrencilerin Türkçe konuşma fırsatlarını azalttığını ve süreci olumsuz etkilediğini savunmaktadırlar. Ancak bu çözümlerden hangisinin daha doğru olduğuna ilişkin bir kafa karışıklığı yaşandığı görülmektedir. Bu konuda literatürde de iki farklı görüşü savunan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Coşkun ve Emin (2006) okullarda Arapça bilen eğitimci, rehber öğretmen ya da personel olmayışının iletişim eksikliğine sebebiyet verdiğini ifade etmektedirler. Aykırı (2017) tarafından yapılan çalışmada da Suriyeli öğrencilerle yaşanan dil ve iletişim sorunlarının çözülmesi noktasında okullara sürekli tercüman hizmetlerinin sunulması yönünde öneriler yer almaktadır. Benzer ifadeler ve öneriler Gencer (2017) tarafından yapılan çalışmada da dile getirilmiştir. Ancak Gürbüz ve Güleç (2016), Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrencilerin iletişim kurarken anlatamadıkları sözcükleri ya da ifadeleri farklı bir kelime kullanarak ya da dilin el verdiği ölçüde farklı yollardan anlatarak iletişimlerine devam ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan da Suriyeli öğrencilerle iletişim kurarken tercüman ya da Arapça bilen öğretmenlerin kullanılmasının bu öğrencilerin Türkçe iletişim kurma çabalarını destekleyeceği ve onların kendini Türkçe dilinde ifade etme becerilerine olumsuz yönde etki edeceği sonucu çıkarılabilir.

Bulgularda ifade edilen başka bir sorun da Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerindeki seviye farklılığı ile ilgilidir. Burada seviye farkını ortaya çıkaran ana neden olarak bu öğrencilerin farklı Türkçe dil tecrübeleri ile ilkokula başlamaları ve gösterilebilir. Nitekim Suriyeli öğrencilerin bir kısmı okul öncesi eğitim vasıtasıyla çeşitli Türkçe dil becerileri edinerek ilkokul eğitimine başlarken bir kısmı bu fırsatı bulamamaktadırlar. Buna benzer bir durum Perşembe (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da dile getirilmiş ve Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının yaşlılarıyla aynı kabiliyete sahip olmalarına rağmen anaokullarına giden ile gitmeyen çocuklar arasındaki Almanca dil becerilerinin farklı olduğuna değinilmiştir. Suriyeli öğrencilerin dil seviyelerinin farklı olması hususunda bu öğrencilerin okula devam durumlarından da bahsetmek gerekmektedir. Araştırma bulgularında yer almayan ancak bazı çalışmalarda (Aykırı, 2017; Sarıtaş vd., 2016) Suriyeli öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı düzenli eğitim alamadıklarından bahsedilmesi özellikle ara sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasındaki Türkçe dil becerilerinin farklı olmasını açıklamaktadır. Bunun yanında bulgularda Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil seviyelerine bakılmaksızın rastgele sınıflara dağıtılmış oldukları dile getirilmiştir. Keza sınıfa yerleştirme ölçütlerinde öğrencinin yaşı, Türkçe okuma yazma düzeyi ve bilgi seviyesi gibi farklı ölçütlerden özellikle yaşın öne çıktığı belirtilmektedir (Özer vd., 2016). Dinçer ve ark (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında ise okula başlama yaşı geciktikçe; dil engelinin büyümekte olduğu ve büyük yaşta Suriyeli çocukların Türkçe okuma yazma bilmediklerinden dolayı küçüklerin sınıflarına kaydedilmek durumunda kaldıkları ifade edilmektedir. Benzer ifadeler bu araştırmanın sonuçlarında da görülmektedir. Bu durum Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılan çalışmada da dile getirildiği üzere öğrencilerin önceki eğitim

seviyeleri, devam takip durumları ve bunlara ilişkin bir denklik belgesi olmayan öğrencilerin hangi sınıfa kaydedileceği ile ilgili boşluktan kaynaklanıyor olabilir. Bu noktadan hareketle Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi yaşayarak öğrenmeleri için Türkçe dil becerisi zayıf olan öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtılmasına özen gösterilerek, diğer akranlarıyla kaynaşmalarının sağlanması (MEB, 2016) hususunda bir gayretin bulunmasına rağmen uygulamada bu sorunların tam olarak aşılanmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulgularında Suriyeli öğrencilerin temel dil becerilerindeki eksiklik, öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer sorun olarak dile getirilmiştir. Bu sorunların özellikle ters (sağdan sola), eksik ve yanlış yazma, okuma ve telaffuzda yanlışlıklar şeklinde kendini gösterdiği tespit edilmiştir. Buna neden olarak Türkçe ve Arapça dillerinin farklı yapıda olması ileri sürülebilir. Dönmez ve Paksoy (2015) tarafından, Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan çalışmada, Türkçenin eklemeli bir dil olması nedeniyle Suriyeli öğrencilerin zorlandıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Özkan’ın (1992) çalışmasında yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunların kendi ana dilleri ve Türkçenin farklı yapıda olmasından kaynaklandığı dile getirilmiştir. Gözübüyük Tamer (2017) tarafından Türkiye’de bulunan geçici koruma kapsamındaki çocukların eğitime erişimlerini ve bu süreçteki deneyimlerini odağına alan bir çalışmada, Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı birincil sorunun bu öğrencilerin Türkçe dilini bilmemelerinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Söz konusu çalışmada Suriyeli öğrencilerin dili kullanamama sorunundan kaynaklı olarak dersi dinleme, anlama ve derse katılımı çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Aynı çalışmada Suriyeli öğrencilerin okuma-yazma öğrenebildiklerini ancak bazen öğrendikleri kelimelerin ne anlama geldiklerini bilmedikleri için eşleştirme yapamadıkları ve görsel hale getiremedikleri vurgulanmıştır. Belirtilen araştırmalardaki bu bulgular, mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Ancak yabancı bir dilin öğrenilmesinde ve özellikle eğitimin yabancı bir dilde yürütülmesi sürecinde öğrencilerin bu türden dil zorlukları yaşamasının normal karşılanması gerektiğini de vurgulamak gereklidir. Zira bu duruma ülkemizde öğrenim gören Suriyeli öğrencilere özel bir sorun olarak değil de dil öğrenme sürecinin olağan bir işleyişi olarak bakmak ve değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Nitekim literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda (Arslan, 2006; Sarıkaya, 2014; Şeker ve Aslan, 2015) mültecilerin ve yabancı dilde eğitim görenlerin dil ile ilgili benzer sorunları yaşadıklarına değinilmesi de sürece bu göz ile bakılması gerekliliğini açıkça niteliktedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları sosyal sorunlara da değindikleri görülmektedir. Bu hususta ise en çok dile getirilen noktanın Suriyeli çocuklarda görülen davranış bozuklukları ve uyum sorunu ile ilgi olduğu anlaşılmaktadır. Aynı husus Suriyeli göçmenlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin analiz edildiği bir çalışmada Doğan ve Karakuyu (2016) tarafından da dile getirilmiş ve yabancı bir kültür içerisinde var olma savaşı veren Suriyeli göçmenlerin sosyal anlamda yalnızlık yaşamakta oldukları vurgulanmıştır. Aynı çalışmada kültürel adaptasyonla ilgili olarak elde edilen bulgularda Suriyelilerin yeme-içme ve giyinme konularında uyum sorunları yaşadıkları belirtilmiştir. Suriyelilerle yaşanan bu ve buna benzer sosyal sorunların bir çok çalışmada dile getirildiği (Aksakal, 2017; Keskinçay Kaya ve Şentürk Tüysüzler, 2017; Polat, 2012; Sarıkaya, 2014; Sarıtaş vd., 2016) ve bu konunun başlı başına bir araştırma konusu olduğu söylenebilir. Bu nedenle bahsi geçen sorunların mevcut araştırmada da dile getirildiği ancak öğretmenlerin sosyal sorunların çözümüne yönelik bir öneride bulunmadıkları göze çarpmaktadır. Bu bilgiler göz önüne alındığında öğretmenlerin sosyal sorunların farkında olduğu ancak nasıl çözülmesi gerektiği hakkında bilgi ve tecrübe eksikliği yaşadığı sonucuna ulaşılabilir.

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde özellikle devlet okullarındaki öğretmenlerin hazırbulunuşluklarının oldukça düşük seviyede olması, göçmen çocukların eğitimlerinde istenilen niteliğe ulaşamamasına neden olmaktadır (Coşkun ve Emin, 2018). Suriyeli öğrencileri olan öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde yaşadıkları problemlerin çözümüne ilişkin bulgularda da öğretmenlere uygulamalı bir hizmet-içi eğitim verilmesi önerisinin getirilmesi göze çarpmaktadır. Bu da Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda bir takım hizmet-içi eğitim uygulamalarının bulunmasına rağmen mevcut eğitimlerin öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılamadığı sonucunu ortaya çıkarabilir. Keza Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin mülteci çocukların sorunları ile baş etme konusunda eğitime ihtiyaç duydukları zaman zaman çeşitli çalışmalarda da dile getirilmektedir (Aykırı, 2017; Culbertson ve Constant, 2015; Erdem, 2017; Sakız, 2016;). Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının tekrar gözden geçirilerek Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerileri edinmelerine yönelik olarak yeni bir öğretim programı geliştirilebilir.
2. Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak bu öğrencilere özel Türkçe ders kitapları oluşturulabilir.
3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının değerlendirme ögesi gözden geçirilerek öğretmen kılavuz kitaplarına Suriyeli öğrencilerin edindikleri Türkçe dil becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik çeşitli etkinlikler ve ölçme araçları eklenebilir.
4. Bu değişikliklerin yanı sıra yaşanan iletişim sorununun çözümü için Suriyeli öğrencilere kendilerini Türkçe dilinde ifade etmelerini sağlayacak fırsatlar sunularak bu amacı güden Türkçe konuşma uygulamalarına ağırlık verilebilir.
5. Sınıfların Suriyeli öğrenci sayısı azaltılarak bu öğrencilerin Türk yaşlıları ile daha iyi kaynaşması ve Türkçeyi kullanma fırsatlarının artırılması sağlanabilir.
6. Eğitim sürecinin başlangıcında tanılamaya dönük değerlendirme çalışmaları ile Suriyeli öğrencilerin Türkçe diline ilişkin seviyeleri tespit edilebilir. Bunun sonucunda okul dışında düzenlenen Türkçe kurslarında seviye sınıfları oluşturularak bu öğrencilerin kendi seviyelerinde ve ihtiyaçlarına yönelik bir Türkçe eğitimi almaları sağlanabilir.
7. Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okul dışında verilen kurslara devam zorunluluğu getirilebilir. Bunun için MEB tarafından Suriyeli öğrencileri ve ailelerini teşvik edici çeşitli çalışmalar yürütülebilir.
8. Her öğrenci için ayrılan sürenin artırılması ve daha nitelikli bir Türkçe eğitimi sunulması adına Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfların öğrenci mevcudu azaltılabilir,
9. Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlere etkili iletişim konusunda ve süreç içerisinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik uygulamalı hizmet-içi eğitimler verilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bu konuda araştırma yapacaklar için ise şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin görüşleri ve yaşanan sorunlar ile bunlara yönelik çözüm önerileri

incelenmiştir. Aynı konu bu araştırmadan farklı olarak nicel veya karma araştırma deseniyle de araştırılabilir.

2. Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerisi kazandırması açısından Türkçe Dersi Öğretim Programlarının incelenmesi konusu öğrenci, yönetici ve velileri de içine alan çok boyutlu bir çalışmada ele alınabilir.

Kaynaklar / References

- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(36), 669-676.
- Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 233-245.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar* [SETA Rapor,sayı: 69]. Ankara: SETA.
- Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2018). *Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Culbertson, S. & Constant, L. (2015). *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Çelik, Y. ve Gülcü, İ (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287 – 296.
- Dağ, A. (2017). Suriyeli kadın sığınmacıların sosyal ve ekonomik problemleri: Karaman geçici eğitim merkezi örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4, 564-573.
- Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği –ders kitapları-. *Dil Dergisi*, 166(1), 43-52.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*,10(7), 333-358.
- Demirci, M., Dinçaslan, M. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin durum ekli tamlayıcıları kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 12(5), 1011-1040.
- Dinçer, O. B, Federici, V., Ferris E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013), *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu, politika ve uygulama önerileri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA).
- Doğan, B ve Karakuyu, M. (2016). Suriyeli göçmenlerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin analizi: İstanbul Beyoğlu örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 302-333.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 1907-1919.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). *Göç istatistikleri*. Erişim tarihi: 30.11.2017, http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-istatistikleri_363_378
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler*. Erişim tarihi: 13.06.2018, http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- HBÖGM (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü). (2016). *Yabancı diller yabancılara Türkçe öğretimi (6-12) yaş 1. seviye kurs programı*. Erişim tarihi: 25.05.2018, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf>
- Keskinkılıç Kaya, S. B., Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44 (5), 236-250.
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 429-441.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (1), 27, 21-46.
- Mavaşoğlu, M. ve Tüm, G. (2010). *Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Erişim tarihi: 15.11.2017, http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkceni_n_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Erişim tarihi 12.11.2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf>
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *2014/21 sayılı yabancılara yönelik eğitim – öğretim hizmetleri genelgesi*. Erişim tarihi: 25.11.2017, http://antalya.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/_2014_10/02015212_yabanc.pdf
- MEB, (2016). *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi*. Erişim tarihi: 15.03.2018, <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yolharitasi-belirlendi/haber/11750/tr>
- Mersin MEM, Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü (2017). *Mersin’de 20 bin Suriyeli çocuk okula kazandırıldı*. Erişim tarihi: 15.11.2017, <https://mersin.meb.gov.tr/www/mersinde-20-bin-suriyeli-cocuk-okula-kazandirildi/icerik/1053>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Özer, Y.Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37, 76-110.
- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Perşembe, E. (2010). F.Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 55-80.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1.baskı). Ankara: AnıYayıncılık.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1),65-81.
- Sarıkaya, H.S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 246-260.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: A social psychological assessment. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Uzun, E.M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Ayhan KOÇOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde doktora öğrencisidir. Çalışma alanları arasında özerklik desteği, değerler eğitimi ve Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi konuları yer almaktadır.

Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.'da öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, öğretmen yetiştirme, yükseköğretim ve hayat boyu öğrenme yer almaktadır.

İletişim

Ayhan Koçoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Civanyaylağı İlkokulu, Civanyaylağı Mahallesi, akedeniz, Mersin, Türkiye,
e-mail: , ayhan526@hotmail.com

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN,
Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim
bölümü, Yenişehir Kampüsü,
Yenişehir, 33000, Mersin, Türkiye,
e-mail: tyanpar@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Specifying the learning needs of the Syrian students and developing the curriculum in accordance to their needs, helping them to adjust with living in Turkey and Turkish culture are considered very significant (Büyükkız and Çangal, 2016).

Moreover, improving the Turkish language skills of the Syrian students is of great importance for them to own a business and make a living in Turkey; particularly for those Syrians who are likely unable to return to their countries (Dağ, 2017). Various research findings exist on the Turkish language acquisition of the Syrian students. There are studies, which focus on exploring the perception of the Syrian students who are learning Turkish as a foreign language (Akkaya, 2013) and the ones aiming to reveal the situations related to specific Turkish language skills (Demirci ve Dinçaslan, 2016). In addition, many studies have been conducted in this field to identify the problems that these students have experienced during their learning process (Mavaşoğlu and Tüm, 2010; Dönmez and Paksoy, 2015; Özer et al, 2016; Sarıtaş et al, 2016). The current research is carried out to explore the teachers' opinions about teaching Turkish language to the Syrian students according to the Turkish language curriculum for the primary education. Besides it was aimed to explore the problems experienced in the teaching and learning process of these students plus the solutions suggested in this regard. Very few studies exist in the literature based on the views of teachers who are adapting Turkish teaching programs. In this case, the present study was designed to have contributed to the development of the renewed primary school Turkish education programs. In accordance with this purpose, the following questions were devised:

1. What are the opinions of the teachers regarding the Turkish language curriculum in terms of teaching Turkish language skills to the Syrian students?
 - 1.1. What are the opinions of the teachers about the objectives in the Turkish language curriculum?
 - 1.2. What are the opinions of the teachers about the content of the Turkish language curriculum (textbooks and materials)?
 - 1.3. What are the opinions of the teachers about the learning experiences of the Syrian students considering the Turkish language curriculum?
 - 1.4. What are the opinions of the teachers about the assessment and evaluation processes of the Turkish language curriculum?
2. What are the problems faced by teachers in terms of teaching Turkish language skills to the Syrian students?
3. What are the suggestions for solving the problems faced by the teachers?

Methodology. This study was conducted through a qualitative research design. Phenomenological study was chosen as a research design and the data was collected carrying out focus group interviews. Sixteen primary school teachers who were working in the state primary schools in Mersin province and its central districts participated in the study. A focus group interview questions form was developed by the researcher in order to get opinions of the teachers about the Turkish language curriculum. This form was consisted of semi-structured open-ended questions. Research data was collected through two focus group interviews at two state schools. In order to be able to analyze the data obtained, the

interviews were recorded and transcribed. The answers given by the teachers to the questions were examined and general themes and codes were determined. The reliability of study was ensured during the content analysis of the data collected via interviews.

Result, Discussion and Recommendations. According to the findings of this study, it was revealed that the Turkish language curriculum is not sufficient for Syrian students to acquire the Turkish language skills. Moreover, the teachers believed that the items constituting the curriculum were not suitable for teaching Turkish to these students. The main reason is that the Syrian students have poor Turkish language skills and come with very different language abilities in the same class. In a study conducted by Gözübüyük Tamer (2017), it was found that the primary problem faced by the Syrian students is that they do not know Turkish. This research finding is congruent with the results of the current study.

When preparing textbooks for the foreigners, it is necessary to take the cultural characteristics of the student groups into account (Demir, 2015).

According to the findings of the research, it was revealed that the contents of the Turkish language curriculum in the textbooks are not suitable for teaching Turkish language to the Syrian students. In a study conducted by Biçer and Kılıç (2017) on Turkish textbooks used in Turkish language teaching, it was found that the textbooks do not match the students' level. Similar results have been revealed in various studies in the existing literature (Demir, 2015; Çelik and Gülcü, 2016; Kılınç and Yenen, 2015).

Considering the research findings, it can be said that the most serious problem faced by the teachers in the process of teaching Turkish language to the Syrian students is that the teachers are unable to communicate with the Syrian students. However, similar to other research findings, another problem that has been experienced is the difference in the level of Turkish language skills of Syrian students. The main reason for this difference is that these students come from different places with different experiences. They do not have rich language experience and they are distributed to random classes irrespective to their Turkish language level. According to the results of the study conducted by Dinçer et al (2013), the delay in being registered at schools-age causes the language barrier to grow. As a result, these Syrian children are registered in the classes where younger children are studying. This is because they do not know how to read and write Turkish. Similar results were evidenced in this research, too.

The research findings show that Syrian students lack basic language skills, which is found to be an issue of concern to the teachers. It can be argued that Turkish and Arabic languages have different structures. The study conducted by Dönmez and Paksoy (2015) on the problems experienced by the Syrian students in learning Turkish, it was concluded that the Turkish language is very difficult to the Syrian students because it is an agglutinative language. Özkan (1992) suggests that the problems faced by foreigners in learning Turkish originate from their mother tongue and Turkish being in a different structure, which also supports the findings of this research.

The findings of this study suggest that the solution to the problems experienced by teachers while teaching Syrian students is to entirely change the objectives of the Turkish language curriculum. According to Dinçer et al. (2013), public schools do not have a separate curriculum suitable for Syrian students, which is also in line with the results of this research. It is also emphasized in various studies that teachers need in-service training to cope with the problems of refugee children (Culbertson & Constant, 2015).

As a result of this research, the following suggestions were made: A new curriculum can be developed by re-examining the Turkish Language Teaching Programs for the acquisition of Turkish language skills of the Syrian students; Special Turkish textbooks can be created for these students taking into account the needs of Syrian students; a variety of activities and measurement tools can be added to guide and evaluate the Turkish language skills acquired by the Syrian students in the teacher guides by reconsidering the evaluation items of the Turkish language curriculum. In addition to these changes, opportunities can be offered to Syrian students for express themselves in Turkish and this can be resolve the communication problem. For this, the emphasis can be placed on Turkish speaking practices. By reducing the number of Syrian students in the classes, it is possible to improve the integration of these students with Turkish peers and increase their opportunities to use Turkish Language. Evaluation studies aiming to be diagnosed can determine the level of Turkish language of Syrian students at the beginning of the training period. As a result, level classes can be created in Turkish courses organized out of school time and these students can be provided with a Turkish education for their own level and needs. Turkish Language courses organized for Syrian students can be made compulsory. For this, various activities can be conducted by Ministry of National Education for promoting Syrian students and their families. Moreover, more time need to be allocated for each student and provide more qualified Turkish language education. Also, the number of the students in the classes where Syrian students are present can be reduced. In addition, in-service training can be delivered to the teachers who have Syrian students and facing problem in improving the Turkish language skills of these students.

Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi*

Investigation of The Process of Supportive Education Designed for The Reading Skills of a Student with Hearing Loss in Inclusion Environment

Ezgi Tozak**

H. Pelin Karasu***

Ümit Girgin****

To cite this article/Atıf için

Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 161-186. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s8m

Öz. Bu çalışmada, kaynaştırma ortamında ilköğretim 1. sınıfı devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilköğretimine yönelik destek eğitim hizmetinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Katılımcılar; işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, aile, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen, geçelik komitesi üyeleridir. Araştırma verileri araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçelik komitesi toplantı kayıtları, belgeler kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci ve analizi eş zamanlı yürütülmüştür. Etkinlikler, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitap paralelinde ve öğrencinin ihtiyaçlarından yola çıkılarak uygulanmış, etkinlikler çeşitlendirilmiş ve tekrarlanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkılarak kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin ilköğretim becerilerinin edinimi ve gelişimine yönelik sunulan destek eğitim uygulamalarından fayda sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kaybı, kaynaştırma, destek eğitim, ilköğretim becerileri, Ses Temelli Cümle Yöntemi

Abstract. In this study, it was aimed to examine the supportive service designed for the reading teaching of a student with hearing loss who is in the first grade primary school. The study was designed as an action research. The participant of this study consisted of a student with hearing loss who is in first grade primary school with his normally hearing peers, researcher/teacher, parents of the student, a classroom teacher, a teacher in the rehabilitation center and validity committee members. The data were obtained through researcher diary, interviews, observations, records of validity committee meetings, the documents. Data collection process and analysis were performed simultaneously. It was noted that the activities used in the supportive education were in parallel to the Turkish Curriculum and the Guidelines. The activities were diversified and systematically repeated. Inferring from the research findings, it can be said that the hearing loss students in the inclusion environment benefited from the supportive service practices designed for the reading skill acquisition and development.

Key words: Hearing loss, inclusion, supporting services, reading skills, Phonics Based Sentence Method.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.02.2018

Düzeltilme Tarihi: 10.07. 2018

Kabul Tarihi: 21. 07. 2018

* Bu makale, “Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin İlkokuma Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Arş. Gör. Ezgi TOZAK, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, e-mail: ezgitozak@gmail.com ORCID:0000-0002-4916-6525

*** Anadolu Üniversitesi, e-mail: hpkarasu@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-9612-9858

**** Anadolu Üniversitesi, e-mail: ugirgin@anadolu.edu.tr ORCID:0000-0002-2395-0733

Giriş

Çocuklar formel okuma eğitimine başlamadan önce okuma ve yazmanın ön koşulu olan becerileri edinmeye başlamaktadırlar (Adams, 1990). Okul öncesi dönemde gelişmesi beklenen bu becerileri; a) sözcük dağarcığı, alıcı dil, ifade edici dil ve anlamayı kapsayan sözlü dil, b) sesbilgisel farkındalık, c) yazı farkındalığı ve d) alfabeyle ilişkin bilgi olarak sıralamak mümkündür (Adams, 1990; Cabel, Justice, Kaderavek, Turnbull ve Breit-Smith, 2009; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; McGee ve Morrow, 2005). Normal işiten çocuklar, kendiliğinden dil becerilerini edinmiş ve okul öncesi eğitimle birlikte sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve alfabeyle ilişkin bilgileri gelişmiş olarak okula başlamaktadırlar (Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003; Worden ve Boettcher, 1990). İşitme kayıplı çocuklar da normal işiten akranları ile aynı süreçlerden geçerek okuma yazma becerilerini edinmekte, ancak işitme kaybının varlığı, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini geciktirerek okuma becerilerinin gelişiminin de gecikmesine neden olmaktadır (Girgin, 2004; Schirmer, 2000; Stewart ve Clarke, 2003). İşitme kayıplı öğrenciler okuma öğretimi sürecinde harf ses ilişkisi kurma, sesleri birleştirme ve bölme, sözcük tanıma, sözcüklerin anlamına ulaşma ve okuduğunu anlamada zorluk yaşamaktadırlar (Miller, 2005; Schirmer, 2000, 2010).

İlkokuma öğretimi, temel dil becerileri arasında yer alan konuşma ve dinleme becerilerini temel alarak altı-yedi yaş aralığındaki bir bireye, okuma yazma becerilerini edindirmek olarak tanımlanmaktadır (Çelenk, 2005). Okuma becerilerinin gelişimi dinleme ve konuşma alanlarından ayrı olarak düşünülmemekte, bu öğrenme alanlarıyla iç içe bir öğretim programını uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Sarı, 2008). İlkokuma öğretimi; öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileriyle ilişkili olarak anadili doğru ve etkili kullanabilmelerini, sözcük dağarcıklarını geliştirmeyi, sözcükleri kullanarak bir metni veya hikayeyi anlama ve anlatma becerisini arttırmayı, noktalama, imla becerilerinin gelişimini desteklemeyi ve nihayetinde düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2015). Bu amaçların gerçekleştirilmesi, bazı eğitim yaklaşım ve yöntemlerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada öğretimsel uygulamalar, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ve Ses Temelli Cümle Yöntemi çerçevesinde düzenlenmiştir. Dengeli Okuma ve Yazma Yaklaşımı, ses öğretimi ile Tüm Dil Yaklaşımı (Whole Language) arasında dengeyi esas almakta (Reutzel ve Cooter, 2007), tek bir strateji veya yaklaşım kullanmak yerine çeşitli öğretim stratejileri ve materyallerinin kullanımını vurgulamaktadır (Heilman vd., 2002). Dengeli okuma yazma yaklaşımı; alıcı ve ifade edici dil becerilerinin birlikte gelişimi, öğrencilerin okuma yazma sürecinde aktif olmaları, ürünler kadar sürecin de önemli olması, okuma yazma gelişiminin disiplinlerarası programın bir parçası olması ilkelerine dayalıdır (Schirmer, 2000). İşitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde yaygın olarak kullanılan bu yaklaşım (Schirmer, 2000), dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine odaklanarak yoğun ve sistematik bir öğretim programıyla çocukların okuma ve yazma becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Heilman vd., 2002; Schirmer, 2000; Vacca vd., 2003). Ülkemizde 2006 yılından bu yana ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi, bireşim yoluyla ses öğretimine dayanmaktadır (MEB, 2015). Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan özellikler incelendiğinde, ilkokuma yazma programı; öğrenciyi merkeze alması, etkinliklerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı ile iç içe olacak şekilde yapılandırılmış olması, etkinliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ihtiyacına yönelik düzenlenmesine önem verilmesi nedeniyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı'nın temel prensipleriyle benzerlik göstermektedir.

Eğitim ortamları işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda koklear implant uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte kaynaştırma uygulamaları hız

kazanmıştır (de Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Hegarty, 2001). İşitme kayıplı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde kaynaştırma eğitiminin amacı, işiten akranları ile aynı koşullarda eğitim alarak dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak, etkileşim kurma becerilerini, akademik ve sosyal becerilerini geliştirmektir (Cohen, 1994; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert ve Kleinn, 2000; Powers, 2001). İşitme kayıplı öğrencinin işitme kaybından dolayı dil becerilerinde ve okuma yazma becerilerinde yaşadığı gecikme, kaynaştırma ortamında destek hizmetlerin sunulmasını gerekli kılmaktadır (Akay, 2015; Foster ve Cue, 2009; Hopwood ve Gallaway, 1999; Karasu ve Girgin, 2007). Bu hizmetin başarılı olabilmesi, öğretim amaçlarının belirlenmesine, öğrencinin bireysel ihtiyacına göre öğretim tekniklerinin ve materyallerinin kullanılmasına ve yapılan öğretimin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır (Akay, 2015; Cawthon, 2001; Karasu ve Girgin, 2007). Destek eğitim hizmetinin verilmemesi durumu, işitme kayıplı öğrenciyi sadece genel eğitim sınıfına yerleştirmek ve bırakmak anlamına gelmektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Friend ve Reising, 1993).

Uluslararası alanyazında, ses öğretimine yönelik öğretimsel uygulamaların etkililiğini belirleyen çeşitli nicel araştırmalar bulunmaktadır (Fung, Chow ve McBride-Chang, 2005; Kelly ve Ewoldt, 1984; Rahim ve Brown, 2015; Schirmer ve Schaffer, 2010; Trezek ve Malmgren, 2005; Trezek ve Wang, 2006; Trezek, Wang, Woods, Gammpp ve Paul, 2007). Bazı araştırmalarda da genellikle işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma becerilerinin gelişimin etkileyen faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Anthony ve Lonigan, 2004; Connor ve Zwolan, 2004; Geers, Brenner ve Davidson, 2003; Gravenstede, 2009; Halliday ve Bishop, 2005; Harris ve Moreno, 2004; James, vd., 2005; Lederberg, Schick ve Spencer, 2012; Luetke-Stalman ve Nielsen, 2003; Marschark, Sapere, Convertino ve Mayer, 2009; Moeller, 2000; Wauters, Van Bon ve Telling, 2006). Bunlara ek olarak öğrencilerin dinleme, çözümlenme ve anlama becerilerinin gelişimini desteklemek için çeşitli yaklaşım ve stratejilerin kullanıldığı nitel araştırmalar mevcuttur. Johnson ve Roberson (1988) ile Pakulski ve Kaderavek (2004) araştırmalarında işitme kayıplı çocuklarla Dil Deneyim Yaklaşımı uygulamalarına örnek verdiği çalışmalarında DDY'nin öğrencilerin sözlü dil becerileri, sözcük dağarcığı gelişiminin yanı sıra sözdizimi, biçimbirim ve gramer kurallarının kazanılmasında önemli avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Nielsen ve Luetke-Stalman (2002) araştırmalarında, işitme kayıplı bir öğrencinin okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadarki zaman aralığında dil ve okuma yazma gelişimi çeşitli öğretimsel yaklaşımlar, stratejiler ve materyaller kullanılarak gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencinin bağımsız okuyucu seviyesine gelmesine etkili olan faktörleri izleme, düzenli yapılan değerlendirmeler, okuma yazmanın etkileşimle entegre edilmesi, yöntem ve stratejilerin kullanımı olarak belirtmişlerdir. Ulusal alanyazında, işitme kayıplı öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde ise çeşitli yaş gruplarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği görülmektedir (Akçamete, 1999; Ayata-Baran, 2007; Bozkurt, 2002; Deretarla, 2000; Girgin, 1987, 2006; İçden, 2003; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Uzuner, 2008; Uzuner, İçden, Girgin, Beral ve Kırcaali-İftar, 2005; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2005). Bunlara ek olarak kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilere Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin yanı sıra öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyici etkinliklerin uygulandığı bir çalışma bulunmaktadır (Akay, 2015). Ulusal alanyazında işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine yönelik sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmıştır. Bu araştırmaların ikisi uygulamalarda kullanılan etkinliklere odaklanmış (Girgin, 2012; Karasu, Girgin ve Gürgür, 2015), diğerlerinde ise öğretmen görüşleri incelenmiştir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Yaşar, 2008). Bu araştırmalar incelendiğinde, öğretmenler Ses Temelli Cümle Yönteminde seslerin önce verilmesinin işitme kayıplı çocuklar için uygun olması, bu yöntemin cümle oluşturma becerilerine katkı sağlaması, okuduğunu anlamayı geliştirmesi nedenleriyle bu yönteme genel anlamda olumlu eleştiri getirmişlerdir. Olumsuz görüşler ise öğrencilerin sesleri işitemediği için harfleri seslendirememesi, hecelerden elde edilen sözcükleri anlamlandırmada zorlandıkları, yazı ve konuşma arasında bir bağ kurmada

zorlandıkları şeklindedir (Sarıkaya ve Uzuner, 2013; Yaşar, 2008). Girgin (2012), Karasu vd. (2015), Anadolu Üniversitesi bünyesinde hizmet veren İşitme Engelliler Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır. İÇEM, işitme kayıplı öğrencilere doğal/işitsel sözel yöntemle, tam gün gündüzlü eğitim veren araştırma ve uygulama merkezidir. Bu araştırmalarda, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ve Dil Deneyim Yaklaşımının sunduğu etkinlikler kullanılmıştır. Bir akademik yılın sonunda, öğrencilerin okuma yazma sürecine yönelik motivasyonları arttığı, sesleri tanıma, harf-ses ilişkisi kurma, çözümlenme, sözcüklerin anlamına ve nihayetinde metnin genel anlamına ulaşma becerilerinin desteklendiği ve bu etkinliklerin işitme kayıplı öğrencilerin bağımsız okuyucu olabilmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazında kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme kayıplı öğrencilerin ilkokuma yazma sürecine destek veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, ilkokuma yazma sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenmiş ve bu ihtiyacı karşılamaya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarının işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlara ışık tutacağı, uygulamaların desteklenmesinde kullanılan yöntem ve stratejilerin önemini vurgulayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma becerilerine yönelik uygulamalara yol gösterici olabilir. Bununla birlikte, araştırma süreci işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde uygulamaları sunması açısından ulusal ve uluslararası yazına katkı sağlayabilir.

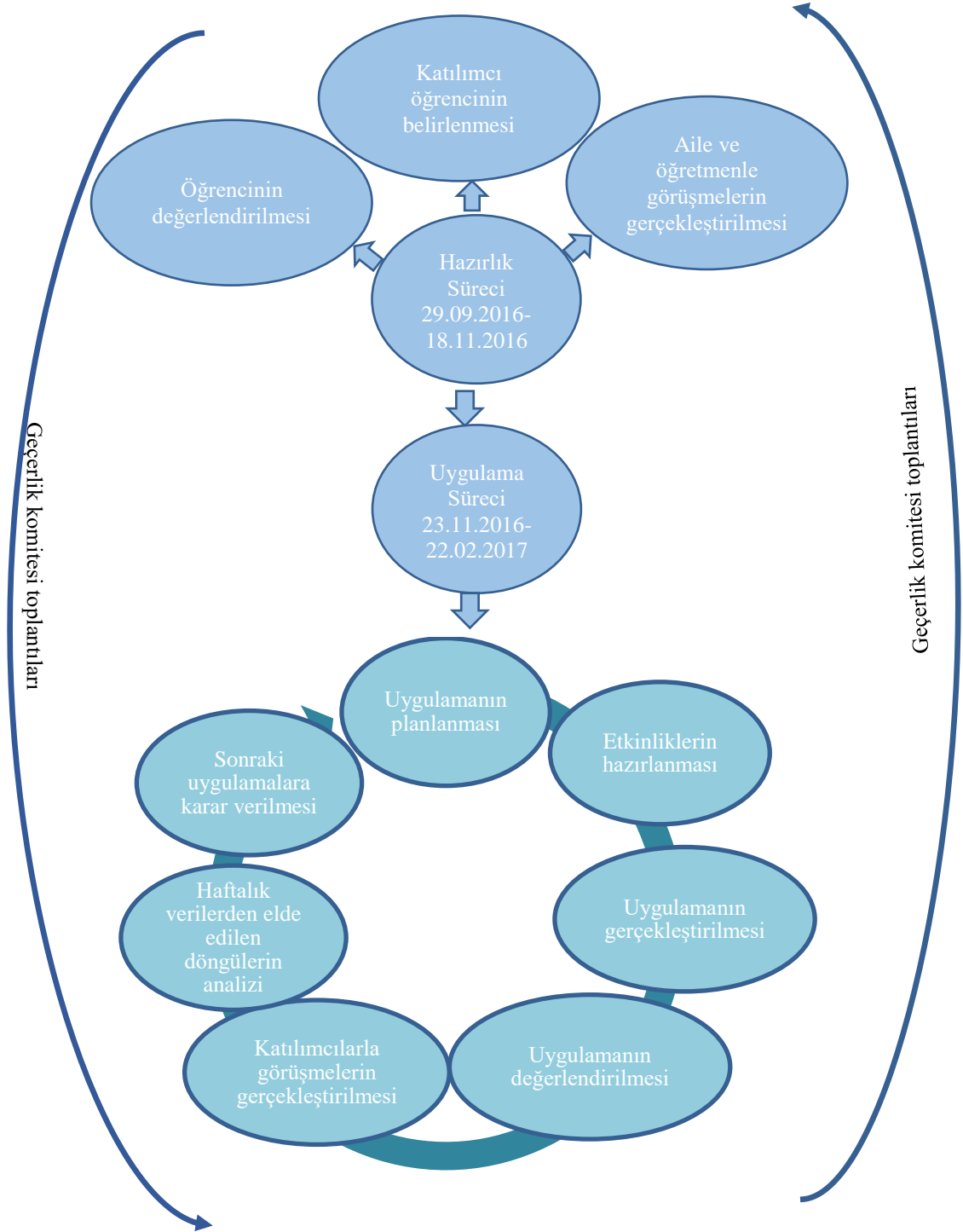
Bu araştırmanın temel amacı; kaynaştırma ortamında normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma öğretimine yönelik sunulan destek eğitim sürecinin incelenmesidir. Bu amaçla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?
3. Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

Yöntem

Bu araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. En genel tanımıyla eylem araştırması, eğitim ortamındaki bir öğretmenin, doğrudan kendisinin veya bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği, uygulamada bir sorunu belirlemeye ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamasını ve analiz etmesini içeren döngüsel bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırması, doğrusal süreçler yerine sürekli birbirini takip eden ve birbiriyle ilişkili döngüsel aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar, bazen tekrar edebilmekte, bazen aşamaların yeri ya da sırası değişebilmektedir. Genel olarak, eylem araştırması süreci, bir konu veya problem alanı belirlemek, veri toplamak, verileri analiz etmek ve bir eylem planı oluşturmak aşamalarından oluşmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Johnson, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu adımlar çerçevesinde gerçekleştirilen araştırma döngüsü Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma döngüsü

Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırma *Hazırlık Süreci*” ve *“Uygulama Süreci”* olmak üzere iki adımdan oluşmaktadır. Sürecin her adımında tez danışmanı ile yapılan birebir görüşmeler ve geçerlik komitesi toplantılarının aktif bir işlevi bulunmaktadır. Hazırlık sürecinde, gerekli araştırma izinleri alınmış, belirlenen kriterler doğrultusunda katılımcı belirlenmiş, katılımcının annesi ve öğretmeninden araştırmaya gönüllü katılmalarıyla ilgili yazılı izin belgeleri alınmıştır. Öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemek ve katılımcılarla ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak uygulamalara başlamadan önce öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri ile okuma yazmaya hazırlık becerileri değerlendirilmiştir. Uygulama süreci; uygulamanın planlanması, etkinliklerin hazırlanması, uygulamanın planlara uygun gerçekleştirilmesi, uygulama sonrası değerlendirme yapılması, anne ve sınıf öğretmeni ile sürece yönelik görüşmelerin gerçekleştirilmesi, verilerin analizi doğrultusunda sonraki uygulamalara karar verilmesi döngüsü içinde gerçekleşmiştir.

Öğrencinin ders programının aksatılmaması amacıyla anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmeni ile ders günleri ve süreleri görüşülerek uygulama zamanları ve yerleri belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma, öğrencinin okulu, kayıtlı olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile evi olmak üzere üç farklı ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; normal işiten akrabalarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, öğrencinin ailesi, sınıf öğretmeni, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve geçerlik komitesi üyeleridir. Araştırma etiği nedeniyle katılımcıların isimleri verilmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

06.06.2010 doğumlu olan öğrenci, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun 1. sınıfına devam etmektedir. Çok ileri derecede sensorineural işitme kaybıyla tanınmış, 18 aylıkken cihazlandırılmış ve 2 yaşında koklear implant ameliyatı olmuştur. Öğretmen ve aile bildirimlerine göre öğrencide herhangi bir ek engel bulunmamaktadır. Öğrenci, aile eğitimi ve sistematik bir okul öncesi eğitim almamıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırmalarının verileri; sistematik bir şekilde gözlem, görüşme, ses ve videoteyp kayıtları, kontrol listeleri, günlükler, fotoğraflar, ölçekler, öğrenci dosyaları ve ders kitapları gibi çeşitli teknikler kullanılarak toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Buran, 2015; Cresswell, 2014; Gay vd., 2012; Johnson, 2012). Bu araştırmanın amacı doğrultusunda veriler; araştırmacı günlüğü, görüşmeler, gözlemler ile geçerlik komitesi toplantı kayıtları kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca katılımcı bilgi formu, geçerlik komitesi toplantı tutanakları, ders planları, ders kitapları, süreç ürünleri, öğrenci defterleri veri toplama sürecinde kullanılan belgeler niteliğindedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, verilerin toplanması sürecinde veya veriler toplandıktan sonra yapılabilmektedir. Eylem araştırmasının döngüsel bir süreç olması sebebiyle verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması eş zamanlı gerçekleşmektedir (Johnson, 2012; Thomas, 2006). Bu araştırmada da, verilerin toplanması ile analizi eş zamanlı gerçekleşmiş, görüşmelerin ardından ses kayıtlarının ve ilkokuma yazma uygulamalarının ardından video kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda tekrarlayan durumlar belirlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Başlangıçta ilkokuma yazma becerilerini destekleme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin altı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, geçerlik toplantılarında değerlendirilmiş, aralarındaki ilişkiler belirlenmiş,

benzer kategoriler birleştirilerek iki temaya ulaşılmıştır. Bunlar, (a) kavramlara ilişkin sorunlar (b) dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar olmak üzere bulgular bölümünde ele alınmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Bir eylem araştırmasının geçerliliği ve güvenirliği; inandırıcılık (trustworthiness), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) yapıları ile sağlanmaktadır (Jonhson, 2012; Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla; çeşitli veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmış, araştırma sürecinin her aşamasında düzenli olarak alan uzmanlarıyla geçerlik toplantıları gerçekleştirilmiş, uzun süreli ve derinlemesine veri toplanmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmış; veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, verilerin kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmiş ve veriler, ses kaydı ve video kaydı ile belgelenmiş, bu kayıtların dökümleri doğrulanmıştır.

Bulgular

Normal işiten akranlarıyla ilkokul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklenme sürecinin incelendiği bu çalışmada, (1) İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? (2) Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşmıştır? (3) Bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırma bulguları, bu sorular çerçevesinde ve ulaşılan temaların altında aşağıda ele alınmıştır.

İlkokuma Becerilerini Destekleme Süreci Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

Araştırma süreci; (a) hazırlık süreci, (b) uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir.

a) Hazırlık süreci

Araştırmanın hazırlık süreci 29 Eylül/18 Kasım 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, (a) Öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri, okumaya hazırlık becerileri değerlendirilmiş, (b) Anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrencinin değerlendirilmesi: Özel gereksinimli öğrencilerin yaşına, dil ve bilgi düzeyine, deneyimine göre desteğe ihtiyacı bulunması nedeniyle hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi önemlidir (Batu, 2000; Salend, 1998).

Bu çalışmada, alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirme kapsamında sıralı resimlerdeki olaylar ve hikaye kitabındaki olaylar paylaşılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda; öğrencinin sözcüğün anlamına ve bağlama uygun, basit yapıda ve anlaşılır genellikle iki sözcüklü cümleler kurabildiğini söylemek mümkündür. Hal ekleri, çoğul eki ve kişi eklerini kullanmakta zorluk çekmektedir. Bu ekleri yanlış kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Öğrencinin cevabı materyalde doğrudan görünen soruları anlayabildiği fakat olaylar arası ilişki kurma ve olayları tahmin etmeye yönelik soruların soruları anlamakta zorluk çektiği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016).

Öğrencinin okuma yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme amacıyla mevsimler, günler, şekiller, sayılar, renklerden oluşan eşleme etkinlikleri ile Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan cümleler kullanılmıştır. Bu cümlelere cümlelerdeki olayları anlatan resimler eklenmiştir. Değerlendirmede bu materyallerin kullanılmasının temel sebebi, öğrencinin formel okuma eğitimine

başlamadan önce okul öncesi dönemde bazı kavramları (renk, şekil gibi) edinmiş olabileceği ve sözcüklerin biçiminden yola çıkarak sözcükleri tanıyabileceği ihtimalidir. Öğrencinin şekilleri, renkleri ve sayıları bilmediği ve resimlerini yazılı formlarıyla eşleştiremediği gözlenmiştir. Mevsimlere ilişkin sözcükleri anlamına uygun kullanamamaktadır. Öğrencinin kendisine gösterilen “Ela lale al” ve “Ela, Lale el ele.” cümlelerini okuyamadığı görülmüştür. Resimden ipucu olarak sözcüklerin ve cümlelerin anlamını açıklamakta zorluk çekmiştir (Geçerlik Toplantısı 3, 03.11.2016).

Aile, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile görüşme: Hazırlık sürecinde anne, sınıf öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ile 3 görüşme gerçekleştirilmiştir. Annesi, öğrencinin koklear implant cihazının bozulmasından dolayı yaklaşık üç ay sesleri duyamadığını, bu durumun onun okula adaptasyonunu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca okuma becerisinin geride olduğunu, okunan sözcükleri çabuk unuttuğunu ve sözcüklere sadece bakarak yazabildiğini belirtmiştir (Ses Kaydı 1, 04.11.2016, 04'15"). Sınıf öğretmeni, öğrencinin normal işiten akranlarına göre dersi takip etme süresinin oldukça kısa olduğunu ve harfleri seslendirmede zorluk çektiğini fakat sözcük çalışmalarında performansının daha iyi olduğunu ifade etmiştir (Ses Kaydı 1, 04.11.2016, 04'02"). Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen, öğrencinin dikkatinin dağınık, dinleme becerisinin zayıf olduğunu, alıcı dil becerilerinin ifade edici dil becerilerine oranla gelişmiş olduğunu belirtmiştir (Ses kaydı 1, 04.11.2016, 03'58"). Öğrencinin araştırma süreci boyunca rehabilitasyon merkezine devam etmemesinden dolayı rehabilitasyon öğretmeni ile süreçte başka bir görüşme gerçekleştirilmemiştir.

b) Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci haftanın bir günü olmak üzere 23 Kasım 2016/22 Şubat 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci; ilkökuma becerilerini desteklemek amacıyla etkinliklerin hazırlanmasını, görüşmelerin gerçekleştirilmesini, uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri ve izleyen haftaların planlanmasını içermektedir. Uygulamaların planlanmasında öğrencinin dil ve bilgi düzeyi temel alınmıştır. Tablo 1’de uygulama tarihleri ve etkinlikler sunulmuştur.

Tablo 1.
Uygulama Sürecinde Gerçekleştirilen Uygulamalar

Tarih	Saat/Süre	Yer	Etkinlik
26.11.2016	16.00 31'35"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Ses Ayırt Etme Etkinliği: e, l, aCümle Okuma Anlama Etkinliği: Ela, Lale el ele.
03.12.2016	16.00 58'14"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Ses Ayırt Etme Etkinliği: nHarf-Ses İlişkisi Etkinliği: e, l, aCümle Okuma Anlama Etkinliği: Anne nane al.
10.12.2016	16.00 58'03"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Ses Ayırt Etme Etkinliği: a,nSes Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l
17.12.2016	15.50 1s16'19"	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	<ul style="list-style-type: none">Tekerleme Etkinliği: Leylek HavadaSıralı resimlerdeki olayların paylaşımı: LeylekSes Ayırt Etme Etkinliği: iSes Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, l, a, nCümle Okuma Anlama Etkinliği: Ali elinle lale al.
24.12.2016	15.00 46'53"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none">Tekerleme Etkinliği: Leylek HavadaSes Ayırt Etme Tekrar Etkinliği: e, lCümleleri Hatırlama Etkinliği

Tablo 1. (devam)

30.12.2016	14.00 1s04'02"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none"> • Tekerleme Etkinliği: Kırmızı Balık • Hikaye Anlatma: Ali Kardan Adam Yapıyor • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: t • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Talat at al, Ali ite et at. • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
07.01.2017	14.30 1s21'02"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Saklambaç Oyunu • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Kardan Adam Nerede? • Sözcüklerle Eşlemeli Cümlelerin Kontrolü
13.01.2017	10.15 1s15'21"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Fış Fış Kayıkçı • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Ekranaya Yapışan Çocuk • Ses Ayırt Etme Etkinliği: o • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Onat olta al, Nil ata ot at. • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
20.01.2017	10.30 1s40'17"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada, Kırmızı Balık Saklambaç Oyunu, Kayıkçı, Cam • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Hikaye Okuma: Zeynep Karne Alıyor • Sözcük Bankası: e, l, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
27.01.2017	10.30 02s60'08"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Kayıkçı, Cam • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sözcük Bankası: e, l, a, n, i, t, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
03.02.2017	12.30 02s01'49"	Öğrencinin Okulu	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Kırmızı Balık, Komşu • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: b • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Bilal bot al. • Hikaye Okuma: Elif Hastalandı • Sözcük Bankası: t, o • Cümleleri Hatırlama Etkinliği
18.02.2017	12.30 2s14'40"	Öğrencinin Evi	<ul style="list-style-type: none"> • Takvim Etkinliği • Tekerleme Etkinliği: Leylek Havada, Ayı • Kız Erkek İsimleri Etkinliği • Sesi Ayırt Etme Etkinliği: u • Sesi Ayırt Etme Kontrol Etkinliği: b • Cümle Okuma Anlama Etkinliği: Tuna bu bulut, Anne baba el ele ol. • Hikaye Okuma: Nele Trenle Yolculuğa Çıkıyor • Sözcük Bankası: b • Cümleleri Hatırlama Etkinliği

Tablo 1’de; etkinliklerin (a) kavram gelişimine yönelik etkinlikler, (b) dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Kavram gelişimine yönelik etkinlikler nasıl gerçekleştirilmiştir? Kavram gelişimine yönelik etkinlikler, çocukların örüntüleme, sınıflama, sıralama, kıyaslama becerilerinin gelişimine yardımcı olarak kavramları anlamalarını sağlamaktadır (Akman, 2002). Aynı zamanda bu etkinlikler sözcüklerin biçimi ve yazının iletişimsel bir amacı olduğuna yönelik farkındalık geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır (Hardin, Jones ve Figueras, 2005). Öğrencinin ihtiyaçlarından yola çıkarak kavram gelişimine yönelik etkinlikler kapsamında; cümlelerdeki sözcüklerin anlamı, kız/erkek isimleri ve takvim etkinlikleri uygulanmıştır. Kavram gelişimine yönelik uygulamalarda, kavramın yazılı olduğu sözcük gösterilerek okunmuş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Daha sonra sözcüğün resmi gösterilerek sorular sorulmuştur. Örneğin, 30 Aralık 2016 tarihindeki “cümlelerdeki sözcüklerin anlamı”na yönelik uygulamada, cümledeki nane resmi gösterilerek “Anne ne alıyor?” sorusu sorulmuştur. Öğrencinin cevabı beklenmiş, cevap verebilmesi için cesaretlendirilmiştir. Öğrencinin cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği durumlarda sözcük gösterilerek tekrar okunmuş, öğrenci tekrar etmiş daha sonra sözcüğün resmi gösterilerek anlamı açıklanmıştır. Ayrıca sözcüklerin anlamını hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla gerçek nesne gösterilerek isimleri söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Örneğin, öğrencinin nane yerine “çiçek” cevabı vermesi üzerine çiçek resmi ve nane gerçek nesnesi karşılaştırılarak, “Bu nane, bu çiçek” açıklaması yapılmış, ikisinin aynı olmadığı anlatılmıştır. Gerçek nesnelerin kullanılması bilgiyi paylaşabilmeye, öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri ve kavramları anlamlı ortamlarda kullanabilmelerine hizmet etmektedir (Stewart ve Clarke, 2003).

Dinleme ve anlama becerilerine yönelik etkinlikler nasıl gerçekleştirilmiştir? İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri ve okuyup yazabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Tekerlemeler veya şarkılar söylenmesi, hikayelerin okunması, öğrencilerin ilgili sesin geçtiği örnek sözcükleri bulmaları, görsellerinden yararlanılarak sesi ayırt etmeleri bu etkinlikler arasındadır (Kırmızı ve Ünal, 2016; MEB, 2016). Bu çalışmada, dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, tekerlemeler/şarkılar, sesi hissetme ve ayırt etme, harf-ses ilişkisi, sözcük bankası ile sözcük/cümle okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır.

Sıralı resimlerin paylaşılması ve hikaye anlatma etkinlikleri, işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerinin gelişimine, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, olaylar arasında ilişki kurabilmelerine, olayları deneyimleri ile birleştirebilmelerine, sözcük dağarcığı ve sözdimi becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Griffith vd., 2008; Ingber ve Eden, 2011; Karasu vd., 2015). Uygulamalarda, hikayedeki karakterleri tanıtan ve olayla ilgili açıklama yapılan birkaç cümleyle giriş yapılmıştır. Sırayla her kart veya sayfa gösterilerek görünen olaylara ilişkin sorular sorulmuş ve öğrencinin cevap vermesi beklenmiştir. Öğrencinin sorulara cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği durumlarda soru tekrar edilmiş, yine cevap verememesi durumunda sorunun anlaşılması için sözlü ipuçları verilmiş ya da sorunun cevabı materyalden gösterilerek sorulmuştur. Yine cevap veremediği durumlarda cevap söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Resimde görünen olayların yanı sıra neden sonuç ilişkisi ve tahmin etmeye yönelik sorular sorulmuş, öğrencinin cevap vermesi için beklenmiş, cevap gelmeyince cevapları söylenmiştir. Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitaptaki dinleme metinleri ilkökuma sürecinde öğrencinin anlayarak okumasında etkilidir (Türkyılmaz, 2010). Öğrencinin alıcı dil ile ifade edici dil becerileri göz önünde bulundurulduğunda dinleme metinlerinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle dinleme becerilerinin gelişimi amacıyla öğrencinin dil düzeyine uygun hikaye okuma etkinlikleri

yapılmıştır. *Hikaye okuma etkinliklerinde*, hikaye kitabının kapağı gösterilerek kitaptaki karakterleri tanıtan ve olayla ilgili açıklama yapılan birkaç cümleyle giriş yapılmıştır. Hikaye kitabının sayfaları öğrencinin resimlerini görebileceği şekilde açık tutularak sayfa sayfa okunmuş, okunan metinden ne anladığı sorularak dinlediğini anlatması istenmiştir. Anlatamadığı veya yanlış anlattığı olaylarda metin tekrar okunmuş, okunan metne yönelik sorular sorularak cevapları söylenmiştir.

Tekerleme veya şarkı söyleme etkinlikleri, ilkokuma sürecinde öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurmalarına, sesbilgisel farkındalığın gelişimine (Heilman vd., 2002; Schirmer, 2010) ve sözcükleri hecelere bölmelerine katkı sağlamaktadır (Önal, 2002). Araştırma sürecinde sırasıyla “Leylek Havada”, “Kırmızı Balık”, “Saklambaç Oyunu”, “Kayıkçı”, “Cam”, “Komşu”, “Ayı” tekerlemeleri ve şarkıları kullanılmıştır. Uygulamalarda önce tekerlemenin başlığı okunmuş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiş, sonra başlığın anlamı açıklanmıştır. Sonra sözcüklerin anlamı açıklanmıştır. Örneğin; materyalden “börek” sözcüğü gösterilerek “böreğin bir yiyecek olduğu” söylenmiş ve öğrencinin börek yemeyi sevip sevmediği sorulmuştur. Tekerleme veya şarkı materyalden gösterilerek önce araştırmacı/öğretmen tarafından ritmik bir şekilde okunmuş, daha sonra aynı şekilde öğrenci ile birlikte okunmuştur. Tekerleme okunurken cümlenin bir sözcüğüne gelince durulmuş, öğrenciden sözcüğü söylemesi beklenmiştir. Örneğin; “Fış fış kayıkçı, kayıkçının ...” sözleri okunduktan sonra, öğrenciden “küreği” sözcüğünü tamamlaması beklenmiştir. Sözcüğü söyleyemediği durumlarda öğretmeni dinleyerek tekrar etmesi istenmiştir. Cümlelerin bu şekilde tamamlanması öğrencinin sözdizimi ile sözcükleri anlamına uygun kullanma becerilerinin gelişiminde önemlidir (Zwiers, 2005).

Harf-ses ilişkisi ile sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri, ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin harf ses ilişkisi kurabilmeleri, ilgili sesi hissetmeleri ve sesin sözcükteki yerini bulabilmeleri amacıyla yapılmaktadır (MEB, 2016). Bu araştırma, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) etkinlikleri içermiştir. Öğrencinin harf-ses ilişkisi kurabilmesi, sesi hissetme ve ayırt edebilmesine yardımcı olmak amacıyla “sesi hissetme ve ayırt etme tabloları” ile “harf-ses tablosu” hazırlanmıştır (Geçerlik Toplantısı 5, 23.11.2016). Uygulamalarda önce harfe ilişkin ses verilmiştir. Öğrencinin harfi söyleyemediği durumlarda harfe ilişkin ses söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Sonra tablonun altında yer alan satıra harf yazılmıştır. Daha sonra tablodaki resimlerin isimleri ve anlamları açıklanmıştır. Etkinliğin devamında sözcük söylenmiş, öğrenci sözcüğü dinleyerek ilgili sesin sözcükte olup olmadığını söylemiştir. Sözcük tekrar söylenmiş, öğrenci sözcüğü dinleyerek ilgili sesin yerini söylemiştir. Etkinliğin sonunda resmin altındaki satıra sözcük yazılmış, ilgili harfin yeri sorularak öğrenciden harfi göstermesi beklenmiştir. Örnekler tanıttıldıktan sonra öğrenciden ilgili sesin geçtiği sözcükler söylemesi istenmiştir. Sözcük bulamadığı durumlarda etraftan ipucu alması sağlanmıştır. Öğrencinin söylediği sözcük ayrı bir kağıda yazılmış, söylediği sözcükte ilgili harfin olup olmadığı konuşulmuş, var ise sözcüğün neresinde olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrencinin söylediği sözcükte ilgili sesin olması durumunda sözcük tablonun ilgili sütununa yazılmıştır. Daha sonra sözcük okunmuş, ilgili harfin altı çizilmiş, sözcüğün anlamı açıklanarak resmi yapılmıştır.

Sözcük bankası, sözcük dağarcığının gelişimi, harf-ses ilişkisi farkındalığı ile öğrencinin anlamını bildiği sözcüklerle sözdizimi doğru, anlamlı cümlelere ulaşmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Bu çalışmada, öğrencinin sözcük okuma ve sözcüğün anlamına ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla sözcük bankalarının oluşturulmuştur (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). İlk iki ses grubunda geçen (e, l, a, n; i, t, o, b, u) toplam 60 sözcük kartı ve bunlara ilişkin resimden oluşan 8 sözcük bankasından hazırlanmıştır. Bu sözcükler ve resimler ilgili harfin olduğu torbaya konmuştur. Uygulamalara hangi harfle ilgili sözcüklere bakılacağı söylenerek giriş yapılmıştır. Öğrencinin bankadan seçilen sözcüğü okuyamaması durumunda sözcük okunmuş, tekrar etmesi

istenmiştir. Hemen ardından sözcüğün anlamı açıklanmıştır. Bankadaki tüm sözcükler bu şekilde okunup anlamı açıklandıktan sonra tekrar okunarak öğrenciden tekrar etmesi istenmiş ve sözcüğün anlamı üstünde tekrar durulmuştur. Etkinliğin sonunda, öğrenci tanıyabildiği sözcükleri söylemiş ve hangi sözcüğü okuduğunu göstermiştir.

Sözcük/cümle okuma anlama etkinliklerinde, “Ela Lale el ele.”, “Anne nane al.”, “Ali elinle lale al.”, “Talat at al.”, “Ali ite et at.”, “Onat olta al.”, “Nil ata ot at.”, “Bilal bot al.”, “Tuna bu bulut.”, “Anne baba el ele ol.” cümleleri ile çalışılmıştır. Bitişik eğik yazı ve dik temel yazı formu kullanılan cümle kartları ve cümlelerin anlamını söylemek amacıyla cümledeki olayı anlatan resimler hazırlanmıştır. Uygulamalara cümle ve resimle ilgili birkaç cümleden oluşan giriş yapılmıştır. Yazılı cümle kapatılarak gösterilen resimdeki karakterlerin kim olduğuna ve resimdeki olaylara ilişkin sorular sorulmuştur. Sonra öğrencinin cümleye ilişkin tahmini alınmıştır. Etkinliğin devamında cümle açılmış, öğrenciden okuması istenmiştir. Okuyamadığı sözcükler araştırmacı/öğretmen tarafından okunmuş, yanlış okuduğu sözcükler düzeltilmiş, öğrenciden bu sözcükleri tekrar okuması istenmiştir. Cümleyi anlatan resme bakarak cümlelerin ve sözcüklerin ne anlama geldiği sorulmuştur. *Cümleler kitabının kullanıldığı uygulamalara* kitap kapağı gösterilerek etkinlikle ilgili birkaç cümleden oluşan giriş yapılmıştır. Daha sonra cümlelerin sayfası açılmıştır. Bu sayfada; yazılı cümle, cümledeki olayı anlatan resim ve zarfın içerisinde bölünmüş sözcükleri bulunmaktadır. Öğrenciden önce cümlelerin resmine bakarak sözcükleri yan yana getirmesi, cümleyi kurması ve okuması istenmiştir. Daha sonra resmin altındaki cümle gösterilmiş, öğrencinin kurduğu cümleler ile karşılaştırılmıştır. Resmin altındaki cümle tekrar okunmuş, cümlelerin ve sözcüklerin anlamları üzerinde durulmuştur. Anlamını karıştırdığı veya yanlış okuduğu sözcükler düzeltilmiştir.

Süreçte Ne Tür Sorunlarla Karşılaşılmıştır?

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, bu bölümde uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Araştırma verileri analiz edildiğinde; (a) kavramlara ilişkin sorunlar (b) dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar temalarına ulaşılmıştır.

a) Kavramlara ilişkin sorunlar

Araştırma sürecinde; cümlelerdeki sözcüklerin anlamına ulaşmada, kız/erkek isimleri ve zaman ile ilgili kavramlarda sorunlarla karşılaşılmıştır. Örneğin; öğrencinin, cümle okuma anlama etkinliklerinde “Anne nane al.” cümlesindeki nanenin anlamını çiçekle karıştırdığı gözlenmiştir. Benzer şekilde “Talat at al.” cümlesindeki “at” sözcüğünün anlamını “kedi veya aslan” şeklinde açıklamış, “Ali ite et at.” cümlesindeki “ite” sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). “Onat olta al.” cümlesindeki “olta” sözcüğünün anlamını “balık” şeklinde açıklamış, “Nil ata ot at.” cümlesindeki “ot” sözcüğünün anlamını açıklayamamıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). “Tuna bu bulut.” cümlesindeki “bulut” sözcüklerinin anlamını açıklamakta güçlük çekmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 30-56).

Cümle okuma anlama etkinliklerinde de öğrencinin, resimdeki karakterlerin kız veya erkek olduğunu ve karakterin cinsiyetine uygun isimleri söyleyemediği gözlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). 07 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada, öğrencinin karakterin cinsiyeti ilgili sorulara cevap verebilmesi ve kız/erkek isimlerini ayırt etmesine yönelik hazırlanan kız/erkek isimleri tablosunun başındaki resimlerin kız veya erkek olduğuna ilişkin bilgisinin olmadığı gözlenmiştir. Sözcüklerden sadece Lale ve Ezgi’yi okuyabilmiştir. Ali ve Lale sözcüklerini doğru resimlerle eşleştirememiş ve cinsiyetlerini söyleyememiştir. 13 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada,

öğrencinin Kerem, Ezgi Azat ve Lale sözcükleri haricindekileri okuyamadığı görülmüştür. Ayrıca Ali, Ela, Lale ve Nil sözcüklerini doğru resimlerle eşleştirememiştir (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017).

Öğrencinin takvimin anlamına; günler, aylar, yıl, mevsimler gibi zaman kavramlarına ilişkin bilgisinin sınırlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hava durumu, yakın geçmiş zaman, yakın gelecek zaman, tatil kavramları ile günlük ve haftalık rutinlere ile ilişkin bilgi sınırlıdır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). 13-20-27 Ocak 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin takvimin anlamı; günler, aylar, yıl ve mevsim gibi zaman kavramlarını hatırlamada güçlük çektiği gözlenmiştir. Aynı tarihli bu uygulamalarda, öğrencinin hava durumu, tatil kavramı, günlük ve haftalık rutinlere ilişkin tekrarlarla ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 15, 30.01.2017).

b) Dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlar

Bu tema altında yaşanan sorunlar, (a) dinlediğini anlatmaya ilişkin sorunlar, (b) sesi hissetme ve ayırt etmeye ilişkin sorunlar, (c) sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar başlıkları altında ele alınmıştır.

Dinlediğini anlatmaya ilişkin sorunlar: Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerine bakıldığında metinlerde öğrencinin anlamını bilmediği sözcük sayısının fazla olduğu, metinlerin devrik cümleler, mecaz olaylar ve deyimlerden oluştuğu gözlenmiştir. Öğrencinin hikaye okuma etkinliklerinde dinlediğini anlatmakta zorluk çektiği görülmüştür. Öğrenci, okunan hikayedeki olayları anlatamamakta, ancak sayfanın resmi gösterilerek sorulan sorulara doğru cevaplar verebilmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 61).

Sesi hissetme ve ayırt etmeye ilişkin sorunlar: 26 Kasım ile 03 Şubat tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin sözcükleri dinleyerek seslerin yerini bulamadığı gözlenmiş (Araştırmacı Günlüğü, s. 26-118), Sınıf öğretmeni de öğrencinin harfleri seslendirmekte zorluk çektiğini belirtmiştir (Ses Kaydı 2, 18.11.2016, 02'54"). 03 Aralık 2017 tarihindeki harf-ses ilişkisi etkinliğinde "e, l, a" seslerine ilişkin çevresinden ipucu alarak sözcüklere örnek veremediği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 17, 07.12.2016).

Sözcük/cümle okuma ve anlamaya ilişkin sorunlar: Öğretmenle yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, öğrencinin genel olarak sözcüklerin anlamlarını bilmediğini belirtmiştir. Yine bu görüşmede harfleri seslendirmede ve sözcükleri okumada zorluk çektiğini ifade etmiş, bu sözcüklere "anne" örneğini vermiştir (Ses Kaydı 3, 09.12.2016, 04'13"). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada öğrencinin "e, l, o" sözcük bankasındaki sözcükleri hatırlayamadığı ve okuyamadığı görülmüştür. 27 Ocak ve 03 Şubat 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen sözcük bankası etkinliklerinde "e, l, o" harflerini seslendirmekte yaşadığı güçlüğü devam ettiği gözlenmiştir. Çalışılan sözcüklerden günlük hayatında sıkça karşılaştığı "eldiven, kalem, araba" sözcüklerinin anlamını hatırlayabildiği, bunların haricindeki sözcüklerin anlamını hatırlatmak için sözcüğün anlamının resimle desteklenmesine ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 91-118). Öğrencinin Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitabındaki cümleleri okumada, cümlelerin ve sözcüklerin anlamını söylemede zorluk çektiği gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 29-118). 20 Ocak 2017 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada cümleler kitabıyla çalışılmıştır. Öğrencinin kapalı olan cümlelerin resmine bakarak cümleyi kurabildiği, ancak cümlelerin tamamını okuyamadığı görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 14, 23.01.2017).

Sorunlara Ne Tür Çözümler Geliştirilmiştir?

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, uygulama sürecinde karşılaşılan kavramlara ilişkin sorunlar ile dinleme ve anlamaya ilişkin sorunlara çözümler aranmıştır. Geçerlik toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda; (a) etkinliklerin görsel materyaller ve gerçek nesnelere desteklenmesi (b) etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tekrar edilmesi çözümleri uygulanmıştır.

a) Kavramlara yönelik çözümler

Öğrencinin sözcüğün anlamını açıklamasına yardımcı olmak için etkinliklerde hem resim hem de gerçek nesne kullanılmıştır. Örneğin; “Anne nane al.” cümle okuma anlama etkinliği çiçek resmiyle desteklenmiştir (Geçerlik Toplantısı 7, 07.12.2016). Aynı zamanda öğrencinin nane sözcüğünü hatırlamasına yardımcı olmak için nane limon hazırlanmış, sonraki uygulamalarda gerçek materyal olarak kuru nane kullanılmıştır. “Talat at al.” ile “Ali ite et at.” cümlelerindeki “at” ve “ite” sözcüklerinin anlamını desteklemek amacıyla ise cümledeki olayı anlatan resimler kullanılarak etkinlikler uygulanmıştır. (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Öğrencinin kız ve erkek karakterlerinin saç, giyim gibi farkları görebileceği görsel materyale ihtiyaç duyduğu görülerek cümlelerde geçen karakterler, karakterlerin resimleri ve öğrencinin yakın çevresindeki kişilerden oluşan kız erkek isimlerinin tablosu oluşturulmuştur. Öğrencinin sözcük tanıma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesiyle karakterlerin isimlerinin yazılı formları kullanılmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Öğrencinin yakın çevresindeki kişiler bu görsel materyale eklenerek çalışılmış, bu şekilde kız erkek isimleri etkinliği çeşitlendirilmiştir. Öğrencinin zaman kavramlarına yönelik bilgi kazanması amacıyla takvim etkinlikleri sorular ve anlatımlarla sürdürülmüş (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017), evde çalışılmak üzere aileye bir takvim hazırlanmış ve nasıl çalışabileceklerinin anlatılmıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Etkinliğe özel günler (öğrencinin doğum günü vb.) ve yarıyıl tatiline kalan zaman eklenerek çalışılmıştır (Geçerlik Toplantısı 12, 11.01.2017). Değerlendirmeler sonucunda, öğrencinin “nane”, “olta” sözcüklerini gerçek nesneye ihtiyaç duymadan cümlenin resminden gösterebildiği gözlenmiştir. Ancak “ata”, “ot” ve “bulut” sözcüklerinin anlamını açıklamaya yönelik tekrarlara ihtiyaç duymaktadır. Cümlelerdeki ve yakın çevresindeki kişilerin cinsiyetlerini söylemekte ve isimlerini hatırlamaktadır. Öğrencinin takvimin ismini söyleyemediği fakat günlerin adını ifade ettiği görülmüştür (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017).

b) Dinleme ve anlamaya yönelik çözümler

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri ve okuyup yazabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır (Kırmızı ve Ünal, 2016; MEB, 2016). Bu araştırmada, dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, tekerlemeler/şarkılar, sesi hissetme ve ayırt etme, harf-ses ilişkisi ve sözcük bankası, sözcük/cümle okuma ve anlama etkinlikleri uygulanmıştır.

Dinlediğini anlatmaya yönelik çözümler: Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitabındaki dinleme metinlerinin öğrencinin dil ve bilgi düzeyinin üzerinde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine tekerleme ve şarkı söyleme etkinlikleri (Geçerlik Toplantısı 8, 15.12.2016) ile öğrencinin dil ve bilgi düzeyine göre düzenlenen sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma ve hikaye okuma etkinlikleri yapılmıştır (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Hikaye okuma etkinliklerinde öğrencinin olayları doğru sırada anlatamadığı gözlenmiştir. Hikayeye ilgili soruları cevaplamada zorluk çekmektedir. Metnin resminden ipucu almasına fırsat verilerek sorular tekrar sorulmuş, ancak öğrenci doğru cevap vermekte yine güçlük yaşamıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Bunun üzerine hikayenin dili öğrencinin var olan dili göz önünde bulundurularak basitleştirilmiş ve metin okunurken öğrencinin

resimlerinden ipucu almasına olanak verilmiştir. Öğrencinin dikkatini hikayeye yoğunlaştırarak ve metni takip ederek dinlemesine yönelik kurallar hatırlatılmıştır (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). Araştırmanın sonunda, öğrencinin tekerleme ve şarkı söylemeye katılımının arttığı gözlenmiştir. Öğrenci, dinlediği olaylara ilişkin soruları sayfanın resminden ipucu aldığında yanıtlayabilmektedir.

Sesi hissetme ve ayırt etmeye yönelik çözümler: Öğrencinin sözcüğü dinleyerek ilgili sesin yerini belirleyebilmesi, sözcüğün yazılı formu üzerinden gösterebilmesi, sözcüklerin anlamını açıklayabilmesi amacıyla görsel materyaller kullanılarak sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri sürdürülmüş ve “e, l, a” seslerinin sözcüğün başında geçtiği harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme etkinliği yapılmış, materyaller resimle desteklenmiş, etkinlikler çeşitlendirilmiş ve her hafta tekrar edilmiştir (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016). Araştırmanın sonunda, öğrencinin sözcüğün yazılı formunda ilgili harfin olup olmadığını söyleyebildiği, sözcük bankası etkinliklerinde tekrarı yapılan sözcükleri okuyabildiği ve anlamlarını resminden ipucu almadan açıklayabildiği gözlenmiştir. Ancak harfleri seslendirme, sözcüklerdeki ilgili sesi dinleyerek söyleyebilme, sesin geçtiği sözcüklere örnek verebilme becerilerinin gelişimi için etkinliklerin tekrarına ihtiyacı duymaktadır.

Sözcük/cümle okuma anlamaya yönelik çözümler: Öğrencinin cümleleri okuması ve anlamını açıklamasına yardımcı olmak için cümle kartları, sözcük bankası ile cümleler kitabı hazırlanmış ve etkinlikler her hafta tekrar edilmiştir. Örneğin; 16 Ocak 2017 tarihinde yapılan geçerlik toplantısında, öğrencinin sözcüğün anlamını açıklayabilmesinin yanı sıra sözcükleri okumasına yardımcı olmak amacıyla ilgili seslere yönelik çalışılan sözcüklerden oluşan sözcük bankası oluşturulmuş ve sözcük bankasının uygulama basamakları belirlenmiştir (Geçerlik Toplantısı 13, 16.01.2017). 20 Ocak-18 Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda ilgili seslere yönelik sözcük bankaları hazırlanarak sesi hissetme ve ayırt etme etkinlikleri çeşitlendirilmiş ve sistematik olarak tekrarlanmıştır.

Öğrencinin cümleleri okuması ve anlamasına yardımcı olmak amacıyla Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap paralelinde cümle okuma anlama etkinlikleri sürdürülmüştür (Geçerlik Toplantısı 6, 01.12.2016). Öğrencinin cümleyi okumasına, cümlenin ve sözcüklerinin anlamlarını hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla her hafta cümleler tekrar edilmiş (Geçerlik Toplantısı 9, 21.12.2016), cümleler ile olayı anlatan resimler kitap şekline getirilerek ve bu kitaba her cümlenin sözcükleri bölünüp eklenerek tekrarlar sürdürülmüştür (Geçerlik Toplantısı 11, 04.01.2017). Araştırma sürecinin sonunda, öğrencinin cümleleri sözcükleriyle eşleştirdiği, “Ela Lale ele ele.”, “Anne nane al.”, “Talat at al.” ve “Anne baba el ele ol.” cümlelerini doğru okuduğu görülmüştür. Ayrıca görsel materyal veya gerçek nesne kullanıldığında sözcüklerin anlamını hatırlayabilmektedir (Geçerlik Toplantısı 18, 22.02.2017).

Tartışma ve Sonuç

Normal işiten akranlarıyla ilkökul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklenme sürecinin incelendiği bu araştırma eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasında değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmak ve sonuçları bir sınıfa, bir okula veya bir ülkedeki tüm sınıflara genellemek mümkün değildir (Mills, 2003). Öte yandan bu araştırmanın eylem araştırması şeklinde desenlenmesi, normal işiten akranlarıyla ilkökul 1. sınıfa devam eden işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesine, bu sorunların çözümüne yönelik eylem planları geliştirilebilmesine olanak sağlamış ve işitme kayıplı çocuğun ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

İlkokuma becerilerini destekleme süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Kaynaştırma eğitimi, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarıyla etkileşime girmelerine fırsat sağlamayı ve sosyal gelişimlerini hızlandırmayı amaçlamaktadır (Powers, 2001). Destek eğitimde öncelikli amaç, işitme kayıplı öğrencinin genel eğitim sınıfında akademik ve sosyal ortama aktif katılımını arttırmaktır (Powers, 2002).

Kaynaştırma uygulamasındaki işitme kayıplı öğrencinin genel sınıf ortamına başarıyla katılabilmesi için dil, konuşma ve okuma yazma sürecinde destek eğitim verilmesi gerekmektedir (Powers, 2001). Kaynaştırmaya devam eden öğrencinin ailelerinden öğrencinin psikolojik, sosyal ve tıbbi bilgileri, genel eğitim öğretmeninden ise öğrencinin genel eğitim ortamında akademik ve sosyal anlamda yaşadığı zorluklara ilişkin bilgi sağlanmaktadır (Salend, 1998). Bu görüşmelerle öğrencinin dil becerilerine ilişkin bilgi almak ve uygulamaların sınıf programıyla paralel gidebilmesi için öğretmenle işbirliği kurmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen, öğrencinin iletişim sorunları yaşadığını, normal işiten akranlarından geri olduğunu, bu geriliği dinleme ve harfleri seslendirmede daha çok gözlediğini belirtmiş, etkinliklerde görsel materyale ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerin ve değerlendirme çalışmalarının ortak sonucu, öğrencinin ilkokuma yazma sürecinde desteğe ihtiyacı olduğu yönündedir.

Bu çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında okuma öğretimini destekleyen uygulamalar, öğrencinin dil ve bilgi düzeyi temel alınarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitap çerçevesinde (MEB, 2016) ilk iki ses grubuna yönelik (e, l, a, n; i, t, o, b, u) etkinlikleri içermiştir. Normal işiten öğrencilerle yapılan araştırmalar sonucunda birbirine yakın seslerin aynı grupta ele alınmasının öğretim sürecinde karışıklığa neden olduğu belirlenmiş (Duran ve Akyol, 2010), bu nedenle 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren MEB tarafından ses grupları yeniden düzenlenmiştir (İlk iki ses grubu: e, l, a, k, i, n; o, m, u, t, ü, y) (MEB, 2017). Uygulamalarda ses öğretimine ağırlık verilmesi, anlama çalışmalarının azlığı, sınıfların kalabalık olması gibi etkenler, ses öğretiminde amaçlara ulaşılmasını geciktirmektedir (Aktürk ve Taş, 2011; Tok, Tok ve Mazi, 2008). Bu nedenle uygulamalarda normal işiten çocuklar için de ses öğretimi ile anlama etkinlikleri arasında denge kurulmalı, öğrencilerin etkinliklere keyifle katılmaları sağlanmalıdır (Koç, 2012). Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan etkinliklerle birlikte alanyazından yola çıkılarak işitme kayıplı öğrencinin gereksinimlerine yönelik etkinlikler çeşitlendirilmiş ve sistematik olarak tekrarlanmıştır. İşitme kayıplı öğrenciler, okuma öğretiminde etkinliklerin çeşitlendirilmesine ve tekrarlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Schirmer, 2000). Bu çalışmada, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı çerçevesinde, dinleme ve sözlü dil etkinliklerine (tek resimdeki olayları anlatma, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma), kavram öğretimine, ses çalışmalarına (harf-ses ilişkisi kurma, sesleri tanıma, harfleri karşılaştırma, sesleri birleştirme-sözcükleri seslere bölme), sözcük bankasına ve cümle okuma çalışmalarına yer verilmiş, bu çalışmalar dengeli bir şekilde uygulanmıştır. Etkinliklerin çeşitlendirilmesi, ses öğretimi ile birlikte okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Heilman vd., 2002).

Destek eğitimin sınıftaki derse paralel ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yapılması önemlidir (Batu, 2000, s. 37). Bu çalışmada, öğretmenle yapılan görüşmeler sonucu bu etkinlikler sınıf programıyla paralel hazırlanmıştır. İşitme kayıplı çocuklar dil gelişimini destekleyici görsel materyallere ihtiyaç duymaktadırlar (Easterbrooks ve Stephenson, 2006; Stewart ve Clarke, 2003). Bu çalışmada, etkinlikler görsel materyallerle desteklenmiş, bununla birlikte gerçek nesnelere kullanılmıştır. Etkinliklerde gerçek nesne kullanılması, öğrencilerin kavramları öğrenebilmelerine ve anlamlı bağlamlarda kullanabilmelerine fırsat sunmaktadır (Stewart ve Clarke, 2003). Ayrıca görsel

materyal, işitme kayıplı öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni bilgi arasında ilişki kurarak materyalde sunulan kavramın kalıcı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olmaktadır (Schirmer, 2000).

Okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin sesi fark edebilmeleri, tanıyabilmeleri, ayırt etmeleri, harf-ses ilişkisi kurabilmeleri, harfi seslendirip yazabilmeleri, sözcük ve cümlelere ulaşabilmeleri amacıyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Tekerlemeler ve şarkılar söylenmesi, hikayelerin okunması, öğrencilerin ilgili sesin geçtiği sözcükleri bulmaları ve sesi ayırt etmeleri bu etkinlikler arasındadır (Kırmızı ve Ünal, 2016; MEB, 2016). Normal işiten öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması okumayı öğrenirken harf-ses ilişkisi kurma, sesi ayırt etme, sesleri birleştirme, sözcüğün anlamına ulaşma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Heilman vd., 2002; Lederberg vd., 2012; Vacca vd., 2003). Ancak işitme kayıplı çocuklarda işitme kaybından dolayı bu beceriler daha yavaş gelişmektedir (Easterbrooks, Lederberg, Miller, Bergeron ve Connor, 2008; Briscoe, Bishop ve Norbury, 2001). Okuma öğretimi sürecinde bu becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla etkinliklerin görsel materyallerle desteklenmesi ve çeşitlendirilmesi önemlidir (Cohen ve Brady, 2011; Schirmer ve McGough, 2005). Bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz kitapta yer alan bu etkinliklerin yanı sıra dinleme ve anlama becerilerine yönelik; sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma ve sözcük bankası etkinlikleri uygulanmıştır.

İşitme kayıplı öğrencilerin okuma öğretimi sürecinde dil ve bilgiye ilişkin deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve sistemli olarak tekrarlanması gereklidir (Schirmer, 2000). Bu nedenle bu çalışmada etkinlikler çeşitlendirilmiş ve tekrar edilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda, öğrencinin sesleri ayırt etmeye başladığı, sözcükleri hatırlayabildiği, cümledeki ipuçlarından yararlanarak cümleyi okuyabildiği görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin çeşitlendirilerek tekrar edilmesinden fayda sağladıkları söylenebilir.

Süreçte ne tür sorunlarla karşılaşmıştır?

Araştırma sürecinde öğrencinin harf-ses ilişkisi kurmada, sesi hissetme ve ayırt etmede, sözcükleri ve cümleleri okuma ve anlamada zorluk çektiği görülmüştür. Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilerin harf-ses ilişkisi kurmada, sesleri birleştirmede sözcüklerin anlamına ulaşmada ve okuduğunu anlamada zorluk çektikleri vurgulanmaktadır (Briscoe vd., 2001; Kelly, 1996; Trezek ve Wang, 2006; Wauters, Telling ve van Bon, 2007). İşitme kayıplı öğrenciler, işitme kaybından kaynaklanan sınırlılıklar sebebiyle harf-ses ilişkisi kurmada ve sesleri ayırt etmede sorun yaşamaktadırlar (Goldberg ve Lederberg, 2015). Koklear implant uygulamalarının bu sorunları azaltabileceği düşünülmektedir. Ancak koklear implant kullanımı tek başına sözlü dil ve okuma becerilerinin gelişimini sağlamamaktadır. Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanımı, ilk cihazlandırma yaşı ve erken yaşta işitsel/sözel eğitim olanakları koklear implant başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Turan, Küçüköncü, Cankuvvet ve Yolal, 2012). Bu çalışmada, işitme kayıplı öğrenci 8 aylıkken ilk işitme cihazını takmış ve 2 yaşında koklear implant olmuştur. Bununla birlikte aile eğitimi ve erken okul öncesi eğitim almamıştır. Erken çocukluk eğitimi, işitme kayıplı çocukların dil gelişimde önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte eğitim ortamlarının özellikleri de dil becerileri ve akademik becerilerin gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir (Stinson ve Kluwin, 2003). Araştırma bulgularından yola çıkılarak bu çalışmaya katılan işitme kayıplı öğrencinin 8 aylıkken cihazlandırılması ve 2 yaşında koklear implant olmasına rağmen geçmiş bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada işitme kayıplı öğrenci, erken cihazlandırılmış, koklear implant olmuş, ancak dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan erken eğitim olanaklarından yararlanmamış, aile eğitimi ve okulöncesi eğitim almamıştır. Bu sınırlılığın, işitme kayıplı öğrencinin sözlü dil becerileri ile

birlikte kavramları öğrenmesini harf-ses ilişkisi kurmasını, sesleri birleştirmesini, sözcükleri okuyarak anlama ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Çünkü alanyazında belirtildiği üzere erken cihazlandırma ile birlikte erken dönemde yoğun bir şekilde uygulanan işitsel/sözel eğitim, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerileriyle birlikte okumaya hazırlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Lim ve Simser, 2005).

Sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

Bu araştırmada, işitme kayıplı öğrencinin ilkokuma sürecinde zorluk çektiği alanlar belirlenmiş ve bu sorunların çözümünde temel kaynak olarak Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaptaki etkinlikler kullanılmıştır. Bu etkinliklerle beraber alanyazından yola çıkılarak etkinliklerin sistematik ve anlamlı bir şekilde tekrarlanması amacıyla etkinlikler çeşitlendirilmiştir. Ses öğretimi çalışmalarında Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitapta yer alan tekerlemeler/şarkılar, harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme, cümle okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulama basamakları uygulanmıştır. Aynı zamanda işitme kayıplı öğrencinin dinleme metinlerinden fayda sağlayabilmesi ve dinlediğini anlatabilmesi amacıyla hikaye okuma etkinliğine yer verilmiştir. Hikaye kitaplarının işitme kayıplı öğrencinin dil ve bilgi düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiş, öğrencinin dinlediğini anlaması ve anlatması üzerinde durulmuştur. İşitme kayıplı öğrencinin düzeyine uygun hikaye okunması sesbilgisel farkındalığın gelişimini desteklediği gibi cümleleri anlama, olayları sıralama ve hikaye yapılarına ilişkin farkındalığın gelişimine hizmet etmektedir (Girgin, 2012). Bu araştırmada, harf-ses ilişkisi, sesi tanıma, sesi ayırt etme etkinlikleri ile birlikte sıralı resimlerdeki olayları paylaşma, hikaye anlatma, sözcük bankası etkinlikleri uygulanmıştır. Sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması ve hikaye anlatma etkinlikleri; işitme kayıplı çocukların dinleme becerilerinin gelişimiyle birlikte, dinlediklerinden anlam çıkarabilmelerine, olaylar arasında ilişki kurabilmelerine, olayları deneyimleri ile birleştirebilmelerine, sözcük dağarcığının ve sözdimini becerilerinin gelişimine hizmet etmektedir (Griffith vd., 2008; Ingber ve Eden, 2011; Karasu vd., 2015; McGee ve Morrow, 2005). Sözcük bankası, öğrencilerin sözcükleri tanımalarına, anlamını hatırlamalarına ve cümle içerisinde kullanabilmelerine fırsat sunmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Bu araştırmada, tekerlemeler/şarkılar, sıralı resimlerdeki olayların paylaşılması, hikaye anlatma, hikaye okuma, kız/erkek isimleri, takvim, harf-ses ilişkisi, sesi hissetme ve ayırt etme, sözcük bankası, cümle okuma bir arada kullanılarak işitme kayıplı öğrencinin, dinlediğinden anlam çıkarması, sesbilgisel farkındalığı, harf-ses ilişkisi kurabilmesi, sesi hissetme ve ayırt etme becerilerinin gelişimi, sözcük ve cümle okuma ve anlama becerilerinin gelişimi desteklenmiştir.

Sonuç olarak, işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerinin desteklendiği bu araştırmada öğrencinin dinleme ve anlama, sesi hissetme ve ayırt etme, sözcük/cümle okuma ve anlamada zorluk çektiği görülmüştür. İşitme kayıplı öğrencinin, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuz Kitaptaki etkinliklerle birlikte çeşitli görsel materyallerin kullanılması, bireysel ihtiyacına yönelik etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tekrarlanmasından fayda sağladığı söylenebilir.

Kaynaklar/References

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 171-177.
- Akman, B. (2002). Okulöncesi döneminde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aktürk, Y ve Taş, A.M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Anthony, J.L. ve Lonigan, C.J. (2004). The nature of phonological awareness: converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55.
- Ayata-Baran, N. (2007). *Kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baker, J. M. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 163-180.
- Batu, E.M. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35-45.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5. Baskı.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Briscoe, J., Bishop, D.V.M. ve Norbury, C.F. (2001). Phonological processing, language, and literacy: A comparison of children with mild-to-moderate sensorineural hearing loss and those with specific language impairment. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 42 (3), 329-340.
- Buran, A. (2015). Eylem araştırması. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (eds), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s. 43-59). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Turnbull, K.P. ve Breit-Smith, A. (2009). *Emergent literacy: Lessons for success*. San Diego: Plural Publishing.
- Cawthon, S.W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (3), 212-225.
- Cohen, E.J. ve Brady, M.P. (2011). Acquisition and generalization of word decoding in students with reading disabilities by integrating vowel pattern analysis and children's literature. *Education and Treatment of Children*, 34 (1), 81-113.
- Cohen, O. (1994). Inclusion should not include deaf students. *Education Week*, 13 (30), 35-40.
- Connor, C.M. ve Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(3), 509-526.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2. Baskı). Pearson Education.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma öğretimi*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- de Boer, A., Pijl, S.J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3. Sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (4), 817-838.
- Easterbrooks, S. R. and Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf*, 151 (4), 384-397.
- Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., Miller, E. M., Bergeron, J. P. and Connor, C. M. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: Strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108, 91-114.
- Foster, S. and Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153 (5), 435-449.
- Friend, M. and Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37 (4), 6-10.
- Fung, P., Chow, B.W. and McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (1), 82-95.
- Gay, L.M. Mills, G.E. and Arirasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Geers, A.E., Brenner, C. and Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear Hear*, 24, 24-35.
- Girgin, Ü. (1987). *Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışlarının irdelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, Ü. (2004). İşitme engelli çocuklarda okuma anlama stratejilerinin önemi ve kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 33-44.
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 68-84.
- Girgin, Ü. (2012). *Phonic-based sentence method for students with hearing impairment: A case study from Turkey*. Berlin: LAP Lambert Academic Publishing.
- Goldberg, H. and Lederberg, A. R. (2015). Acquisition of the alphabetic principle in deaf and hard-of-hearing preschoolers: The role of phonology in letter-sound learning. *Reading and Writing*, 28 (4), 509-525.
- Gravenstede, L. (2009). Phonological awareness and decoding skills in deaf adolescents. *Deafness and Education International*, 11 (4), 171-190.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. and Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. CA: Corwin Press.

- Halliday, L.F. and Bishop, D.V. (2005) Frequency discrimination and literacy skills in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1187-1203.
- Hardin, B. J., Jones, M. G., and Figueras, O. (2005). More than clocks and calendars: The construction of timekeepers by eleven kindergarten children in Mexico and the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (3), 223-241.
- Harris, M. and Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (3), 253-268.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education-a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30 (3), 243-249.
- Heilman, A.W., Blair, T.R. and Rupley, W.H. (2002). *Principles and practices of teaching reading*. (10.Baskı). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Hopwood, V. and Gallaway, C. (1999). Evaluating the linguistic experience of a deaf child in a mainstream class: A case study. *Deafness and Education International*, 1 (3), 172- 187.
- Ingber, S. and Eden, S. (2011). Enhancing sequential time perception and storytelling ability of deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 156 (4), 391-401.
- İçden, G. (2003). *Üniversite hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerinin okuma sonrası soruları yanıtlamalarında "Soru Yanıt İlişkileri" stratejisinin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- James, D., Rajput, K., Brown, T., Sirimanna, T., Brinton, J. and Goswami, U. (2005). Phonological awareness in deaf children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1511-1528.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research*. (4. Baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, M.A. and Roberson, G.F. (1988). The language experience approach: Its use with young hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 133 (3), 223-225.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 467-488.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 65-88.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Gürgür, H. (2015). İşitme Engelli Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Dil Deneyim Yaklaşımı İle Desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (1), 111-144.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 75-90.
- Kelly, L. and Ewoldt, C. (1984). Interpreting nonverbal cloze responses to evaluate program success and diagnose student needs for reading instruction. *American Annals of the Deaf*, 129 (1), 45-51.
- Kırmızı, F.S. ve Ünal, E. (2016). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 2259-2268.
- Kreimeyer, K.H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. and Kleinn, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 174-185.
- Lederberg, A.R., Schick, B. and Spencer, P.A. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 30, 1-16.

- Lim, SYC. and Simser, J. (2005). Auditory-verbal therapy for children with hearing impairment. *Annals Academy of Medicine*, 34(4), 307-312.
- Luetke-Stahlman, B. and Nielsen, D.C. (2003). The contribution of phonological awareness and receptive and expressive English to the reading ability of deaf students with varying degrees of exposure to accurate English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(4), 464-484.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C.M. and Mayer, C. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf*, 154(4), 357-370.
- McGee, L.M. and Morrow, L.M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guildford Press.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB. (2016). *Türkçe ilkökul öğretmen kılavuz kitabı: 1. sınıf*. Ankara: MEB
- Miller, W.H. (2005). *Improving early literacy: Strategies and activities for struggling students (K-3)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (2. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Moeller, M. P., Hoover, B. M., Putman, C. A., Arbataitis, K., Bohnenkamp, G. and Peterson, B. (2007). Vocalizations of infants with hearing loss compared to infants with normal hearing. Part I: Phonetic development. *Ear and Hearing*, 28(5), 605-627.
- Nielsen, D.C. and Luetke-Stahlman, B. (2002). The benefit of assessment-based language and reading instruction: Perspectives from a case study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 149-186.
- Önal, M.N. (2002). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-17.
- Pakulski, L.A. and Kaderavek, J.N. (2004). Facilitating literacy using experience boks: A case study of two children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (4), 179-188.
- Powers, S. (2001). Investigating good practice in supporting deaf pupils in mainstream school. *Educational Review*, 53(2), 181-190.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Rahim, Z.A. and Brown, M. (2015). Systematic phonics intervention and its impact on the development of phonics skills and speech perception among children with hearing loss using spoken language. *International Academic Research Journal of Social Science*, 1(2), 206-210.
- Reutzel, D.R. and Cooter, R.B. (2007). *Strategies assessment and instruction: Helping every child succeed*. (3.Baskı). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Salend, S. J. (1998). *Creating inclusive classroom*. (5th ed.) NJ: Pearson Education.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 1(1), 31-61.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. (2. Baskı). Boston: Ally and Bacon, Inc.
- Schirmer, B.R. (2010). *Teaching the struggling reader*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Schirmer, B.R. and Schaffer, L. (2010). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 377-385.

- Stewart, D.A. and Clarke, B.R. (2003). *Literacy and your deaf child: What every parent should know*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Stinson, M.S. and Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placement. M. Marschark and P.E. Spencer (Eds.), *The Handbook of Deaf Studies, Language and Education* içinde (s. 47-96). New York: Oxford University Press.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 53, 123-144.
- Trezek, B.J. and Malmgren, K.W. (2005). The efficacy of utilizing a phonics treatment package with middle school deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 256-271.
- Trezek, B.J. and Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 202-213.
- Trezek, B.J., Wang, Y., Woods, D.G., Gampp, T.L. and Paul, P.V. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 1-12.
- Turan, Z., Küçüköncü, D.T., Cankuvvet, N. and Yolal, Y. (2012). Evaluation of language and listening skills of the children with hearing who use cochlear implants and hearing aids. *Gulhane Med J.*, 54(2), 142-150.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: "eskici" metni örneğinde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 207-220.
- Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journals of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 47-54.
- Uzuner, Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A. and Kırcaali-İftar, G. (2005). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *The Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.
- Uzuner, Y., Kırcaali-İftar, G. ve Karasu, P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading Matrix*, 5(2), 15-27.
- Vacca, J.L., Gove, M.K., Lenhart, L.A., Vacca, R.T., Burkey, L.C. and McKeon, C.A. (2003). *Reading and learning to read*. (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Wauters, L.N., Tellings, A.E.J.M. and Van Bon, W.H.J. (2007). Mode of acquisition as a factor in deaf children's reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 175-192.
- Wauters, L.N., Van Bon, W.H.J. and Tellings, A.E.J.M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19, 49-76.
- Worden, P.E. and Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 277-295.
- Yaşar, Ö.K. (2008). *Resmi ve özel kurumlarda görev yapan işitme engelleri öğretmenlerinin yeni ilkokuma ve yazma öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zwiers, J. (2005). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. (3.Baskı). Menlo Park: International Reading Association.

Yazarlar

Ezgi TOZAK, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, işitme kayıplıların okuma becerilerinin gelişimidir.

Dr. H. Pelin Karasu, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesidir. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) müdür yardımcılığı yapmaktadır. Çalışma alanları, işitme kayıplıların eğitimi, okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesidir.

Dr. Ümit GİRGİN, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim üyesidir. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) müdürlük yapmaktadır. Çalışma alanları, işitme kayıplıların eğitimi, dil becerileri, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesidir.

İletişim

Arş.Gör. Hilal ATLAR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir/Türkiye.
E-posta: ezgitozak@gmail.com

Doç. Dr. H. Pelin KARASU, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Kampüsü, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye
e-posta: hpkarasu@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Ümit GİRGİN, Anadolu Üniversitesi, İÇEM, Yunus Emre Kampüsü, Tepebaşı, Eskişehir, Türkiye
e-posta: ugirgin@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The main purpose of this research is to examine the process of educational support towards first reading instruction provided to a primary school 1st grade student with hearing loss who is receiving education with his healthy peers who have no hearing impairment in mainstreaming setting. For this purpose; the answers to the following questions have been sought in the study:

1. How was the process of supporting first reading skills carried out?
2. What kind of problems appeared during that period?
3. What kinds of solutions were produced for those problems?

It is believed by the researchers that the findings of the study will shed light on the problems about the first reading and writing skills improvement of a student with hearing loss, and also will highlight the importance of methods and approaches employed during that process. Findings also might serve as a model for the various applications applied for reading and writing skills of students with hearing loss in mainstreaming. Furthermore, the study may contribute to national and international literature since it presents the implementations conducted in the improvement of reading and writing skills of the children with hearing loss.

Methodology. The research was conducted as an action research. In the most general sense, an action research is a cyclical research method and it lets a teacher collect data in order to solve or define a problem himself or with a researcher in the class systematically and analyse the data at the end (Yıldırım ve Şimşek, 2013). The process of an action research consists of determining the subject or the problem, collecting data, analysing the data and creating an action plan steps (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Johnson, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Participants of the study are a student with hearing loss receiving education with his healthy peers in 1st grade in a primary school, a researcher/a teacher, the student's family, a form teacher, a teacher working at the rehabilitation centre and the members of validity committee. The research was carried out in three different settings such as the student's school, special education rehabilitation centre and the student's house.

Researcher's diary, interviews, records of validity committee meetings about observations, lesson plans, lesson books, and student's notebooks were used as data collection tools in the research.

Results, Discussion and Conclusion. A student with hearing loss in mainstreaming must be provided with an educational support for language, speaking, reading and writing skills in order to take part in the classroom setting successfully (Powers, 2001). It is crucial that the educational support is conducted in parallel with the classroom and meets the student's needs (Batu, 2000). In this research, activities were prepared in parallel with lesson plans as a result of the meetings with the teacher. During the research, it was seen that the student had problems about setting a connection between letters and phonemes, hearing and discriminating the sounds, reading and understanding the words and the sentences. In the literature, it was also emphasized that students with hearing loss had problems about setting a connection between letters and phonemes, compounding the phonemes, understanding the words' meaning and reading comprehension (Briscoe vd., 2001; Kelly, 1996; Trezek ve Wang, 2006; Wauters, Telling ve van Bon, 2007). In this research, the implementations to support the reading comprehension included the activities for the first two phoneme groups (e, l, a, n; i, t, o, b, u) in Turkish Curriculum and the Guidelines (MEB, 2016) by taking account of the student's language

and knowledge levels. During phoneme teaching practices, nursery rhymes/songs, letter-sound connection, hearing and discriminating sounds, sentence reading activities from the Turkish Curriculum and the Guidelines and those activities' steps were conducted.

Through using the literature in accordance with the practices from Turkish Curriculum and the Guidelines, the activities for the needs of the student with hearing loss were diversified and repeated systematically. Students with hearing loss are in need of repetition and diversification of the activities in reading education (Schirmer, 2000.)

In this research, in terms of Balanced Reading Approach listening and speaking activities (talking about a single photo, talking about the sequenced pictures, telling a story, reading a story), concept teaching, phoneme practices (setting connection between letters and sounds, recognition of the sounds, comparing the letters, combining-dividing the sounds) vocabulary exercises and sentence reading practices were carried on balancedly. Diversification of the activities is of vital importance for both phoneme teaching and reading comprehension skills. (Heilman vd., 2002).

Consequently; in this research which supported the first reading skills of a student with hearing loss, it was found out that a student with hearing loss had difficulties in listening and understading, hearing and discriminating the sounds and reading and understanding a sentence/phrase. It could be said that using various visual materials with the activities from Turkish Curriculum and the Guidelines, diversification of the activities considering the personal needs and repeating are useful for the students with hearing loss.

Programlama Dili Öğretiminde Alice Programının Kullanım Sürecinin İncelenmesi

Utilization of Alice Software in Teaching Programming Language

Ceren Baştemur Kaya*
Hasan Çakır**

To cite this article/Atf için:

Baştemur Kaya, C., ve Çakır, H. (2018). Programlama dili öğreniminde alice programının kullanım sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 187-206. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s9m

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05. 01. 2018

Düzeltilme Tarihi: 19. 07. 2018

Kabul Tarihi: 23. 07. 2018

Öz. Programlama öğrenimi zor ve karmaşık bir süreçtir. Programlama öğreniminin karmaşıklığını azaltmak amacıyla görselleştirme araçlarının kullanımının arttığı görülmektedir. Bu görselleştirme araçlarından biri de Alice programıdır. Çalışma kapsamında Java programlama dili öğreniminde Alice programının kullanım süreci incelenmiştir. Çalışma grubu, meslek yüksekokulu bilgisayar teknolojileri bölümü 2. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma haftada dört saat olmak üzere beş hafta sürmüştür ve toplamda 20 saat uygulanmıştır. Gagne'nin dokuz aşamalı öğretim modeli kullanılarak dersler yürütülmüştür. Öğrencilerden iki haftada bir değerlendirme notu toplanmıştır. Çalışmada tanımlayıcı durum çalışması kullanılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin; Alice programının donanım gereksinimlerinin yüksek olması nedeniyle bilgisayarda kilitlenmelerin yaşandığını ancak Alice programının kod mantığını öğrenmeye yardımcı olduğunu, programlamaya olan ilgiyi artırdığını ve programlamayı eğlenceli hale getirdiğini belirttikleri görülmektedir. Programlama mantığının daha iyi anlaşılması için Alice programının kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Alice programı, meslek yüksekokulu, programlama ortamları, programlama öğrenimi

Abstract. Learning a programming language is a difficult and complicated process. It has been seen that the use of visualization tools has increased to decrease the complexity of learning programming. One of the visualization tools used for this purpose is Alice software. This study investigates the use of Alice software in learning Java programming language. The study group consists of 20 students who study at the 2nd year of vocational schools, department of computer technologies. The study was carried out five weeks to be four hours in a week and it was applied for 20 hours in total. The courses were realized using Gagne's nine events of instruction model. Reflections were collected from the students in every other week. Descriptive case study method was utilized in the study and the data were analyzed using content analysis method. When the results were examined, it is seen that the students have stated that the computers freeze due to the high hardware requirements of the Alice program. Despite that, It is observed that Alice program helped learning the coding logic, increased interest in programming and made programming fun. It is thought that use of Alice software can be beneficial for better understanding of programming logic.

Keywords: Alice software, vocational schools, programming environments, programming learning

* *Sorumlu Yazar / Correspondence:* Ceren BAŞTEMUR KAYA, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, e-mail: ceren@nevsehir.edu.tr ORCID:0000-0002-0091-3606

**Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, e-mail: hasanc@gazi.edu.tr ORCID:0000-0002-4499-9712

Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerden beklenen özellikler değişmekte, yaşam tarzı ve toplum yapısında dönüşümler meydana gelmektedir. Var olan bilgi ve becerilerin işlenip yeni durumlara göre şekillendirilebilmesi ve farklı ürünlerin ortaya çıkarılabilmesi, günümüz bilgi çağında büyük önem kazanmıştır (Partnership for 21st Century Skill, 2009). Bireylerin yeni ve özgün ürünler geliştirebilmesi, özellikle bilgi ve iletişim teknolojisi sektörünü ön plana çıkarmaktadır. Bilişim sektöründe farklı teknolojiler üreterek, yeni ürünler geliştirerek var olunabilmektedir. Bu durum programlamanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

National Research Council tarafından yayınlanan "Bilgi Teknolojileri ile Anlaşılır Olma" isimli raporda programlama yeteneğine sahip olunması gerektiği vurgulanmıştır. Programlama yeteneğinin, bilişimsel düşünmeyi desteklediği belirtilmiştir. Özellikle dijital teknolojinin gelişiminin tüketici kavramını, yaratıcı kavramına dönüştürdüğü ifade edilmiştir (National Research Council, Committee on Information Technology Literacy, 1999; Resnick, Flanagan, vd., 2009).

Programlamanın; yeni ürünleri ve özgün teknolojileri geliştirmedeki etkisinin büyük olmasının yanında programlama bireylerin farklı yönlerden gelişimi için de önemli bir yere sahiptir. Örneğin programlama ile uğraşan bireylerin yaratıcılıkları, yansıtıcılıkları, üstbiliş yetenekleri (Clements & Gullo, 1984), kural öğrenmeleri (Gorman & Bourne, 1983), problem çözme ve analiz etme yetileri (Feurzeig, Papert & Lawler, 2011; Papert, 1993; Saeli, Perrenet, Jochems & Zwaneveld, 2011) gibi becerileri; programlama ile uğraşmayan bireylerden daha iyi yönde geliştiği yapılan çalışmalarda belirlenmiştir. Programlama öğrenimi, günümüz toplumundaki önemli sorunların çözümü ve yeni projelerin tasarlanması için önemli stratejiler geliştirmeyi de desteklemektedir (Resnick, 2013). Ancak programlama öğrenmek oldukça zordur (Powers, Ecott & Hirshfield, 2007; Resnick, Flanagan, vd., 2009; Robins, Rountree & Rountree, 2003).

Programlama karmaşık katmanlardan oluşmaktadır. Katmanlardan biri programlama dillerinin sözdizimi, diğer bir katman problemlerin çözümü için gerekli işlem adımlarını oluşturmayı sağlayan programlama mantığıdır (Biju, 2013). Sözdizimleri bir araya gelerek kod bloklarını ve programları oluşturur. Programlama sürecinde sözdiziminden kaynaklı hataların bulunması ayrı bir iş yüküdür. Çoğu zaman tespit edilemeyen veya geç tespit edilen hatalar programlama motivasyonunu düşürmekte (Biju, 2013) ve programlamaya karşı sıkıcı bir tutumun oluşmasını sağlamaktadır (Howard, Evans, Courte & Bishop-Clark, 2006). Özellikle programlamaya yeni başlayanlar programlama dilinin sözdizimini ve programlama mantığını kolay bir şekilde öğrenmek için yazılım araçlarına ihtiyaç duymaktadır (Biju, 2013; Bishop-Clark, Courte, Evans & Howard, 2007). Bunun yanında programlama dillerinin temel yapıları birbirine benzerdir. Temel kavramların bilinmesi farklı dillerin öğrenilmesi için kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca programlamada geçmiş bilgi ve becerilerle yeni bilgilerin inşa edilmesi çok önemlidir (Gomes & Mendes, 2007). Ancak her programlama öğreniminin başında temel kavramların iyi bir şekilde anlaşılabilmesi nedeniyle tekrar temel kavramların öğrenilmesine yoğunlaşılması, yeni uygulamalar yapılmasını kısıtlamakta ve programlamada ilerlemeyi engellemektedir. Programlama dili öğreniminin zor olması (Resnick, Flanagan, vd., 2009), programlamadaki soyut kavramların ve programlama mantığının anlaşılmasının güç olması (Gomes & Mendes, 2007) programlama eğitiminde farklı öğretim ortamlarının kullanımını arttırmıştır.

Türkiye’de farklı bölümlerde programlama eğitimi verilmektedir. Özellikle programlama derslerinin yoğun bir şekilde verildiği bölümlerden biri, meslek yüksekokulu bilgisayar teknolojileri bölümüdür. Ancak bu derslerde düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma vb. geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Binici & Necdet, 2004; Şahin & Fıfık, 2008; Ünal & Çakır, 2016). Bu durum

programlama öğrenmede yaşanan zorluklar düşünüldüğünde, öğrencilerin programlama mantığını anlamalarını zorlaştırmaktadır (Cooper, Dann & Pausch, 2000; Kölling, 2010; Kölling, Quig, Patterson & Rosenberg, 2003; Resnick, 1990; Resnick, Maloney, vd., 2009). Programlamanın zor olmasından dolayı, daha kolay bir şekilde öğrenilmesi amacıyla öğrenme ortamlarında görsel öğrenme araçlarına olan ihtiyaç artmaktadır (Howard vd., 2006; Powers vd., 2007).

Programlama eğitiminde yaşanan bu sıkıntılardan ötürü, programlama öğrenmenin zor süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla görsel programlama araçları ve ortamları tasarlanmıştır (Cooper vd., 2000; Kölling, 2010; Kölling vd., 2003; Resnick, 1990; Resnick, Maloney, vd., 2009). Programlama öğretmek için tasarlanan bu ortamlar; ilgi çekici, öğrenmesi kolay ve öğrencilerin kısa sürede yeni uygulamaları ortaya çıkararak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (Bishop-Clark vd., 2007). Bu amaç için tasarlanan yazılım araçlarından biri Alice programıdır.

Görsel Bir Programlama Ortamı : Alice

Alice programı etkileşimli arayüze sahip üç boyutlu bir programlama ortamıdır. Kullanıcılar Alice programı ile bir program oluşturmak için ilgili kodları sürükle-bırak mantığına göre çalışma alanına ekleyebilmektedir. Böylece sözdiziminden kaynaklanan hatalarla uğraşmak zorunda kalmazlar. Alice programındaki talimatlar nesne tabanlı programlama dilindeki standart kodlamalara karşılık gelmektedir (Hayat, Al-Shukaili & Sultan, 2017). Kullanım kolaylığı, etkileşimli ve görsel olması gibi avantajlarından dolayı literatürde farklı çalışmalarda kullanılmıştır.

Daly (2011) Alice programının Java programlama dili öğrenimindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada deney grubu altı hafta boyunca ilk başta Alice programı ile çalışıp sonrasında Java programlama diline geçmiş, kontrol grubu süreç boyunca Java programlama dilinde geleneksel yöntemlerle çalışmıştır. Deneysel sürecin başında, ortasında ve sonunda katılımcıların programlama kavramlarını öğrendikçe güven seviyelerindeki artışı belirlemek amacıyla anketler uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Alice programı ile çalışan öğrencilerin programlamaya güven seviyelerinin ve temel programlama kavramları öğrenimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Liu, Lin, Hasson ve Barnett (2011) çalışmalarında öğretmenlerin bilgisayar bilgilerini geliştirmek amacıyla Alice programı kullanarak bir eğitim tasarlamışlardır. Araştırmanın başında ve sonunda katılımcılara anket uygulanmış ve görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda Alice programı kullanılarak bilgisayar bilimleri öğretiminde güven seviyesi ve bilgi birikim artışı olduğu tespit edilmiştir.

Aktunc (2013) çalışmasında Java programlama diline Alice programı kullanılarak geçişin sağlanması amacıyla bir yaklaşım sunmuştur. Sadece Alice programı kullanarak tüm öğrenme hedeflerine ulaşamayacağını ancak temel programlama dili kavramlarının daha iyi bir şekilde öğrenilmesi için Alice programının kullanılmasının yararlı olacağını vurgulamıştır. Alice programı ve Java programlama dilinin birlikte öğrenilmesinin sağlam bir programlama temeli vereceğini ve üst düzey programlamaya hazırlayacağını ifade etmiştir.

Price (2013) Alice programının akademik başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney grubunda Alice programı ile öğretim tasarlanmış, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Veriler akademik başarı sınavı ve ara sınavlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda Alice programı ile çalışan grupta özellikle nesne ve sınıf kavramları öğreniminde anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir.

Zhang, Liu, de Pablos ve She (2014) Alice programının akademik başarı, motivasyon ve ilgi düzeyine etkisi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Deneysel olarak yapılan çalışmada deney grubu Alice programı ile kontrol grubu geleneksel yöntemler ile Java programlama dili öğrenimi görmüşlerdir. Araştırma sonucunda Alice programının akademik başarıya, motivasyona ve ilgi düzeyine anlamlı olarak olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Kayabaşı (2016) Alice programının öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarına olan etkisini ve öğretmen adaylarının Alice programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Veriler görüşme formu ve anket yardımıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcılar Alice programı ile derse olan katılım ve ilgilinin artabileceği; Alice programının kalıcılığı artırıp; liderlik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca Alice programının öz yeterlilik algısına anlamlı olarak olumlu yönde etki ettiği ifade edilmiştir.

Hayat vd. (2017) Alice programını K-12 öğrencilerine öğretip etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Alice programı öğretildikten sonra öğrencilere proje verilmiş ve anket yardımıyla görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Alice programının kullanımının kolay olduğunu, Alice programı ile çalışmanın eğlenceli ve motivasyon artırıcı olarak gördüklerini belirttikleri ifade edilmiştir.

Alice programı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencileri (Hayat vd., 2017; Werner, Denner, Bliesner & Rex, 2009), lise öğrencileri (Wang, Mei, Lin, Chiu & Lin, 2009), üniversite öğrencileri (Cliburn, 2008; Cooper, Dann & Pausch, 2003), öğretmenler (Liu vd., 2011) ile programlamaya yeni başlayan ana bilim dalı bilgisayar olmayan kullanıcılar (Howard vd., 2006) gibi farklı yaş aralığı ve farklı statülerdeki çalışma gruplarında kullanımının olduğu belirlenmiştir. Alice programının etkileri olarak programlamaya yeni başlayanlarda özellikle görselleştirme araçlarının kullanımının; programlamanın temel kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı (Cliburn, 2008; Cooper vd., 2003; Hayat vd., 2017; Howard vd., 2006; Wang vd., 2009; Werner vd., 2009), programlama yapmayı kolaylaştırdığı (Howard vd., 2006; Werner vd., 2009), programlama öğrenmede motivasyonu arttırdığı (Hayat vd., 2017; Werner vd., 2009), eğlenceli ve kullanımının kolay olduğu (Cliburn, 2008; Hayat vd., 2017; Howard vd., 2006; Werner vd., 2009) vurgulanmıştır.

Görsel öğrenme araçlarından biri olan Alice programının, özellikle programlama dili öğrenimini kolaylaştırmak ve temel programlama bilgisinin daha kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir (Bishop-Clark vd., 2007; Cliburn, 2008; Hayat vd., 2017; Howard vd., 2006; Liu vd., 2011; Powers vd., 2007; Wang vd., 2009; Werner vd., 2009). Ancak Alice programının daha etkili, verimli ve ilgi çekici bir öğrenim için, öğrenme ortamlarında nasıl kullanılmalı gerektiği ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Özellikle öğrenim sürecinde yardımcı programların nasıl ve ne zaman kullanılmalı gerektiğini belirleyen en önemli veriler öğrenci görüşleridir.

Bu çalışmanın amacı meslek yüksekokulu bilgisayar teknolojileri bölümünde öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerinin nesne tabanlı programlama dillerinden biri olan Java programlama dilinin öğretiminde görsel, etkileşimli ve üç boyutlu yazılım araçlarından biri olan Alice programının öğrenme ortamlarında daha etkili, verimli ve ilgi çekici bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada " Öğrencilerin programlama öğreniminde Alice programının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir ya da birden fazla olgu, program, ortam, sosyal grup veya sistem gerçek yaşam bağlamı içerisinde çok yönlü bir şekilde derinlemesine incelenmektedir (Cohen & Manion, 2000; McMillan, 1996). İnceleme sonucunda durumlar ve duruma bağlı temalar ortaya çıkarılmaktadır (Creswell & Poth, 2017). Tanımlayıcı durum çalışmalarında amaç durumun ayrıntılı, derinlemesine ve gerçekçi bir şekilde ortaya konulmasıdır (Merriam, 2013). Bu çalışmadaki amaç programlama dili öğretiminde, Alice programının öğrenme ortamlarında etkili, verimli ve ilgili çekici kullanılmasını sağlamak amacıyla öğrenci görüşlerini derinlemesine ve gerçekçi bir şekilde incelemek olduğu için tanımlayıcı durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışmanın Bağlamı

Bilgisayar teknolojileri bölümünde, özel ve kamu sektörünün bilişim alanında ihtiyaçlarını karşılayacak ara elemanlar yetiştirilmektedir. Öğrenciler teknolojiyi farklı ortamlarda kullanabilecekleri, programlama altyapısına sahip olacakları, problem çözme yeteneklerini geliştirebilecekleri ayrıca gelişen teknolojiyi kolaylıkla izleyebilecekleri içeriğe sahip dersler almaktadır (Baştemur Kaya & Çakır, 2015). Bilgisayar teknolojileri bölümü; bilgisayar sistemlerinin yazılımsal ve donanımsal yapısının öğrenilmesi ve geliştirilmesine yönelik eğitim vermektedir. İki yıllık eğitim süresi sonucunda, başarılı bir şekilde mezun olan öğrenciler tekniker unvanını almaktadır.

2011 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları kılavuzuna göre bilgisayar teknolojileri bölümü Türkiye'nin yazılım sektörünün %78 oranında yetişmiş insan gücünü karşılamaktadır. Uygulama ve teoriye yönelik eğitim verilen bu kurumlarda (Kalkınma Bakanlığı, 2014); öğretim elemanlarının öğrencileri derste aktif hale getirecek stratejileri benimsememeleri, yenilikçi ve dinamik ortamların kullanılmaması nedeniyle uygulamaya dönük eğitimler tam anlamıyla yapılamamakta ve öğrencilerden beklenen beceriler kazandırılmamaktadır (Binici & Necdet, 2004; Şahin & Fındık, 2008; Ünal & Çakır, 2016). Programlama mantığının en iyi şekilde anlaşılması ve sağlam bir temel oluşturulması hususunda özellikle bu kurumlarda görsel programlama ortamlarının kullanılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Cooper vd., 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde meslek yüksekokulu bilgisayar teknolojileri bölümü 2. sınıfta öğrenim gören ve gönüllük esasına göre seçilen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmesinin nedeni; daha önce geleneksel öğretimle programla öğrenimi görmelerinden dolayı, Alice programının programlama öğrenimine sağladığı avantaj ve dezavantajlı durumları daha iyi ifade edebilir olmalarıdır. Ayrıca 2. sınıf öğrencilerine Alice programı ile programlama eğitimi verileceği açıklanmış ve sadece bu eğitimde yer almak isteyen öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin Alice programı ile verilen programlama eğitimine karşı negatif bir tutum sergileyebilmelerinin önüne geçilmesi amacıyla çalışma grubu gönüllük esasına göre belirlenmiştir.

Öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde çalışma grubunun %70'lik bir oranla erkek ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden 15'inin yaş aralığının 18-20, beş öğrencinin ise 21-23 olduğu belirlenmiş ve çalışma grubunun %75 ile en yüksek yaş aralığının 18-20 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerden birinin genel liseden, 12'sinin meslek/teknik lisesinden, yedisinin anadolu meslek/teknik lisesinden mezun olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında çalışma grubunun %60 ile en çok meslek veya teknik liseden mezun oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin beşinin lise mezuniyet derecesinin 2.00-3.00, sekizinin 3.01-4.00, yedisinin 4.01-5.00 arasında olduğu bilgisine ulaşılmıştır. %40 ile en yüksek lise mezuniyet derecesi aralığının 3.01-4.00 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bölümlerini seçme nedenleri programlama başarısını ve ilgisini etkileyen bir unsurdur. Öğrencilerin bölüm seçme nedenlerini içeren bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.*Öğrencilerin Bölümlerini Seçme Nedenleri*

Bölüm Seçme Nedeni	n	%
Bölümü sevdiğim için seçtim	8	40
Ailemin ve/veya çevrem bu bölümde okumamı istediği için seçtim	2	10
Daha fazla iş imkânı olduğu için seçtim	5	25
Toplumda bu mesleğe saygı duyulduğu için seçtim	0	0
Puanıma göre herhangi bir bölümü seçtim	5	25
Toplam	20	100

Bilgisayar programcılığı bölümünün temelinde programlama bilgisi bulunmaktadır. Öğrencilerin bölümlerini severek tercih etmelerinin dışında farklı etkenleri göz önüne bulundurarak gelmeleri, bölümlerine ve programlamaya karşı olumsuz bir tutumun oluşmasına neden olabilir. Programlamaya karşı oluşan olumsuz bir tutum araştırmanın sonuçlarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin en fazla, %40 ile bölümlerini severek tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin farklı programlama derslerindeki başarıları ile Ağırlıklı Geçme Notu Ortalama (AGNO) bilgileri incelenmiştir. Öğrencilerin farklı programlama derslerindeki ortalama puanları ve ortalama AGNO bilgileri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.*Öğrencilerin Programlama Derslerindeki Ortalama Puanları ve AGNO Ortalamaları*

Programlama Dersleri ve AGNO Bilgisi	\bar{X}
Programlama Temelleri	67,45
Görsel Programlama 1	67,65
Görsel Programlama 2	74,8
Görsel Programlama 3	63,7
Nesne Tabanlı Programlama 1	60,65
Nesne Tabanlı Programlama 2	71,8
İnternet Programcılığı 1	59,4
İnternet Programcılığı 2	63,85
AGNO	2,75

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin programlama derslerinden aldıkları puanların ve ortalama AGNO bilgilerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Programlama eğitiminde temel kavramların öğrenilmesi önemli yer tutmaktadır. Çünkü ancak eski bilgiler kullanılarak yeni uygulamalar

yapılabilir ve programlamada ilerlenebilir (Gomes & Mendes, 2007). Ayrıca programlama dillerinde temel kodların anlamları aynıdır. Sadece söz dizimlerinde farklılık görülebilmektedir. Öğrenciler dört dönem farklı programlama dersleri almalarına rağmen; bir başka ifadeyle temel kavramları sekiz farklı programlama dersinde görmelerine karşın, programlama derslerindeki puanları ortalama düzeydedir. İlgili tablo verileri programlama temelini iyi bir şekilde anlaşılmadığı, dolayısıyla ders başarısının ortalama düzeyde kaldığını gösterebilir. Bu durum programlama öğreniminde farklı öğretim yaklaşımlarının ve dinamik ortamların kullanılması gerektiğinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, beş hafta boyunca haftada dört ders saati olmak üzere toplam 20 saat sürmüştür. Alice programı ile nesne tabanlı programlama dillerinden Java programlama dilinin temel yapısının öğretilmesi hedeflenmiş, bu kapsamda Alice programı ile ders içi örnek ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde haftalara göre işlenen konu başlıkları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.

Uygulama Sürecinde Haftalara Göre İşlenen Konu Başlıkları

Hafta	Konu Başlıkları
Hafta 1	Veri tipleri ve değişkenler, operatörler a. Veri Tipleri i. Tam sayı veri tipleri ii. Ondalık sayı veri tipleri iii. Karakterel veri tipleri iv. Mantıksal veri tipleri b. Değişken tanımlama i. Değişken tanımlama kuralları c. Operatörler i. Aritmetik operatörler
Hafta 2	Kontrol yapıları a. if yapısının kullanımı i. if / else ii. if / else if / else b. switch yapısının kullanımı i. switch / case c. Operatörler i. Mantıksal operatörler
Hafta 3	Döngüler a. For döngüsü b. While döngüsü c. Do / while
Hafta 4	Diziler a. Tek boyutlu dizi tanımlamaları b. Çok boyutlu dizi tanımlamaları
Hafta 5	Metotlar Kullanımı a. Metotlar i. Local ve Global değişkenler

Uygulamada Gagne'nin dokuz aşamalı öğretim modeli göz önünde bulundurularak öğretim tasarlanmıştır. Modelde basit seviyedeki yetenekler, daha üst seviyedeki yeteneklere alt yapı oluşturmakta ve öğrenme birbiri üstüne tanımlanan bir hiyerarşi olarak benimsenmektedir (Gagné,

1985). Programlama dili öğrenme süreci önce basit yetenekleri edinme sonrasında basit yetenekleri kullanarak karmaşık yetenekleri ortaya çıkarma ile oluşan bir öğrenme süreci olduğu için Gagne'nin dokuz aşamalı öğretim modeli çalışmada kullanılmıştır. Örnek teşkil etmesi amacıyla hafta 2 konusunun Gagne'nin dokuz aşamalı öğretim modeli göz önünde bulundurularak öğretimi aşağıda verilmektedir.

1. Dikkat Çekme : Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla Alice programında yapılmış farklı kontrol yapısı kullanımlarını içeren animasyonlar öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilerin dikkati animasyonlara yoğunlaştıktan sonra bu animasyonların nasıl yapılabileceği, algoritmalarının nasıl olabileceği, hangi kodların kullanılabileceği ile ilgili sorular öğrencilere yöneltilmiştir.

2. Hedeflerden Haberdar Etme : Öğrencilere hafta 2 kapsamında yapacakları Alice uygulamaların çıktılarını gösterilmiş ve hem bu ders öğrenecekleri hem de geçmiş derslerde öğrendikleri bilgiler ile bu uygulamaları yapabilecekleri belirtilmiştir. Bu şekilde öğrenciler dersin amaçlarından haberdar edilmiştir.

3. Önbilgileri Hatırlatma : Öğrenciler hafta 2 konusuyla ilgili Alice uygulamalarını yaparken, algoritma oluşturmada ya da program yazımında hangi adımları izlemeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Bir önceki hafta Alice programı ile öğrenilen veri tipleri ve operatörler konusuna yönelik hangi durumlarda hangi değişkenlerin kullanıldığı ile ilgili anımsatıcı bilgiler verilmiştir. İhtiyaç halinde eski Alice uygulamaları gösterilmiş ya da ek örnekler yapılmıştır.

4. İçeriğin Sunumu : Dersin içeriği olan kontrol yapıları; önemli yerlere vurgu yapacak ses tonuyla anlatılmış, if, switch vb. yapılar tahtada ve Alice programında gösterimleri yapıp projeksiyon cihazından yansıtılarak anlatılmıştır. Her yapının benzer ve ayrı yönleri, farklı kullanım şekilleri Alice programında gösterilmiştir. Ders anlatımı ayrıntılandırılırken hem Alice programında aynı örnek üzerinde, farklı kontrol yapıları kullanılarak gösterim yapılmış hem de farklı özellikteki örnekler yapılarak konunun daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Sonrasında öğrencilere Alice programı ile yapabilecekleri uygulamalar verilerek, kendi bilgisayarlarında çözmeleri istenmiştir.

5. Öğrenmeye Rehberlik Etme : Öğrenciler Alice programı ile uygulamalarını yaparken laboratuarda gezilerek gözlenmiştir. Programdan kaynaklı zorlanmalar olduğunda yardım edilmiştir. Uygulamalarında zorlandıkları yerlerde doğru çözüme ulaştırabilecek ipuçları verilmiştir. Doğru sonucu kendilerinin bulmalarına imkan tanınmış ve keşfederek öğrenmeleri desteklenmiştir. İpuçlarının yetersiz kaldığı durumlarda ek bilgiler sunulmuştur.

6. Davranışı Ortaya Çıkarma : Derste içerik verildikten ve Alice programı ile örnekler yapıldıktan sonra öğrencilerden Alice programı ile uygulama yapmaları istenmiştir. Uygulamalar sadece haftanın içeriği ile çözülebilecek uygulamalar olmayıp geçmiş bilgilerini de kullanacakları ayrıntıları içermektedir. Uygulamaları yapmaları için öğrencilere süre verilmiş, programlama mantığında takıldıkları noktalarda rehberlik edilmiştir. Teknik bir problem yaşandığı takdirde yardım edilerek sorun giderilmiştir.

7. Geribildirim Sağlama : Öğrencilerin ders anlatılımlarında kullanılan örnekleri yaparken ve Alice programı ile kendileri uygulama yaparken gidiş yolları incelenmiş, eksik veya yanlış olan yerler konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Farklı çözüm yollarının doğruluğu test edilmiş ve bu çözüm yollarını örnek olarak diğer öğrencilerin görmeleri sağlanmıştır.

8. Performans Değerlendirmesi : Öğrencilerin ders içerisinde Alice programı ile yaptıkları örnek ve uygulamalar sınıf içinde doğruluk durumları ve farklı gidiş yolları açısından değerlendirilmiş ve geri dönüş sağlanmıştır.

9. Kalıcılık ve Bilgi Transferinin Sağlanması : Derste verilen Alice örnek ve uygulamaları haricinde Alice programıyla yapabilecekleri farklı sorular ve alıştırmalar öğrencilere yöneltilmiş, öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabileceklerinin farkına varmaları sağlanmıştır. Ayrıca ders esnasında geribildirimler ile daha iyi öğrenmeleri ve öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Ders içeriklerinin tümü yukarıda örnek bir konu anlatımı ile açıklanan modele göre işlenmiştir. Ders sürecinde Alice programı ile Java programlama dilinde ilgili haftanın konusu anlatıp örnekler yapılmış, öğrencilerin Alice programı ile uygulamalar yapması istenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerden iki haftada bir eposta yolu ile değerlendirme notları toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin Alice programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, öğrencilerden değerlendirme notları toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ve bölümü seçme nedenleri ile ilgili bilgiler öğrenci bilgi formu yardımıyla toplanmıştır.

Öğrenci değerlendirme notları

Alice programının Java programlama dili konularını öğrenmedeki katkıları, kullanımı, programlamayı kolaylaştıran ya da zorlaştıran durumları, süreç içerisinde sevilen, sevilmeyen durumları ve özellikleri içeren öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilerden değerlendirme notları toplanmıştır. Öğrenci değerlendirme notları eposta yolu ile iki haftada bir olmak üzere öğrencilerden alınmıştır.

Öğrenci bilgi formu

Öğrencilerin cinsiyet, yaş aralığı, lise mezuniyet dereceleri, mezun olunan okul türü bilgilerini kapsayan demografik özelliklerini ve bölümü seçme nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra beş uzman görüşüne sunulmuş, hem biçimsel özellikleri hem de içeriği ile ilgili düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bilgi formu verileri betimsel analiz ile ve, öğrenci değerlendirme notlarından elde edilen nitel veriler ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler analiz edilirken öncelikle kodlar çıkarılmış kodlara uygun temalar belirlenmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacı dışında başka bir uzman tarafından kodlama tekrar yapılmıştır. 17 maddeden oluşan kodlama işleminin ardından iki kodlama arasında 15 madde eşleşmiştir. Araştırmacı ve uzman kişi tarafından eşleşmeyen 2 madde üzerinde görüşme yapılarak ortak fikirlere varılmış ve kodlama işlemi tamamlanmıştır. Eşleşme oranı %88,25 bulunmuştur.

Bulgular

Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulama sırasında 20 öğrenciden elde edilen değerlendirme notları içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre elde edilen görüşler üç tema altında toplanmıştır. Bunlar :

- Alice programının programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar
- Öğrencilerin Alice programı ile ilgili olumlu görüşleri
- Öğrencilerin Alice programı ile ilgili olumsuz görüşleri

Alice programının programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar; görsellik, programlamaya olan etki ve sürüklen bırak ana başlıkları altında değerlendirilmiştir. Görselliğin alt başlığını kalıcılığı artırması oluşturmaktadır. Programlamaya olan etkinin alt başlıklarını; kod mantığını öğrenmeye yardımcı olması, programlama mantığını anlamayı kolaylaştırması, programlamaya olan ilgiyi artırması ve programlamayı eğlenceli hale getirmesi oluşturmaktadır. Sürüklen bırak ise hatasız kodlama yapma olanağı sağlaması alt başlığından oluşmaktadır. Alice programı ile tasarlanan ortamın programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar ile ilgili görüşler Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Alice Programı ile Tasarlanan Ortamın Programlama Dili Öğrenimde Sağladığı Yararlar ile İlgili Görüşler

Alice programının programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar		n	f
Görsellik (Kod işlevlerinin görsel olarak görülebilmesi)	Kalıcılığı artırması	8	9
	Kod mantığını öğrenmeye yardımcı olması	11	12
Programlamaya Olan Etkisi	Programlamaya olan ilgiyi artırması	6	9
	Programlama mantığını anlamayı kolaylaştırması	4	4
	Programlamayı eğlenceli hale getirmesi	4	4
Sürüklen-Bırak	Hatasız kodlama yapma olanağı sağlaması	3	3

Alice programının programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar açısından etkileri incelendiğinde en çok; kullanılan kodların görsel olarak ne işe yaradığının görülebilmesinin kod mantığını anlamaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme notlarında bir öğrenci kod mantığını öğrenme ve sürüklen bırak özelliğinin avantajı olarak "*Kod yazmadan kolaylıkla program yazılabiliyor ve döngü gibi temel kavramların mantığını kolay bir şekilde öğreniyoruz.*" yorumunu yapmıştır. Başka bir öğrenci "*Programlamaya Alice ile başlasaydık kodları ve programları daha kolay ve hatasız bir şekilde öğrenebilirdik.*" yorumu ile Alice programının kod mantığını anlamayı ve programlama öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde sekiz öğrenci kalıcılığı arttırdığını ifade etmiştir. Görselliğin kalıcılığı artırması ile ilgili bir öğrenci "*Görerek yaptığım şeyler aklımda daha kalıcı oluyor.*" yorumunu yapmıştır. Altı öğrencinin Alice programının programlamaya olan ilgisini arttırdığını, dört öğrencinin ise programlama mantığını anlamayı kolaylaştırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Dört öğrenci Alice programının görselliği sayesinde programlamayı daha eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci önceden programlama dersinin diğer derslerden herhangi bir farkı olmadığını ancak Alice programı ile derse gelme hevesinin arttığını ifade etmiştir.

Üç öğrenci Alice programının sürükle bırak mantığı ile kodların çalışma ekranına eklenebilmesi sayesinde kod hatasından uzak bir şekilde kodlama yapılabildiğini belirtmiştir.

Görüşler incelendiğinde Alice programı ile ilgili olumlu görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu görüşler Alice programının olumlu özellikleri altında kategorize edilmiştir. Java kodlarının çalışma ekranın yanında görülmesi, nesnelere istenilen hareketlerin verilebilmesi, kod çıktılarının animasyon şeklinde görsel olarak görülebilmesi, sürükle-bırak özelliği ile kodların hazır olarak eklenmesi, eğlenceli olması ve programın kullanımının kolay olması Alice programının genel özellikleri ile ilgili olumlu görüşler olarak değerlendirilmiştir. Alice programı ile ilgili olumlu görüşler Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.

Alice Programı ile İlgili Olumlu Görüşler

Alice Programının Olumlu Özellikleri	n	f
Kod çıktılarının animasyon şeklinde görsel olarak görülebilmesi	9	13
Sürükle bırak özelliği ile kodların hazır olarak eklenmesi	9	11
Java kodlarının çalışma ekranın yanında görülmesi	7	7
Eğlenceli olması	7	7
Kullanımının kolay olması	5	5
Nesnelere istenilen hareketlerin verilebilmesi	2	2

Alice programı ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde öğrenciler en çok sevdikleri özellikler olarak; programda kodların sürükle-bırak mantığı ile hazır olarak eklenmesini ve kod çıktılarının animasyon şeklinde görsel olarak görülebilmesini belirtmişlerdir. Sürükle bırak özelliği ile ilgili bir öğrenci "*Kodları yazmak yerine seçip bırakmak ayrı bir kolaylık, hata yapmanın önüne geçiyor*" yorumunu yapmıştır. Cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde yedi öğrenci istenildiği zaman Alice çalışmalarında Java kodlarının çalışma ekranının yan tarafında ayrı bir pencerede görülmesini beğendiklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci Java kodlarının çalışma ekranının yan tarafında görülmesi ile ilgili "*Görsel ve kod kısmının bir arada olması kodları daha iyi anlamamı sağladı.*" yorumunu yapmıştır. Yedi öğrenci programın eğlenceli olduğunu belirtmiş, beş öğrenci Alice programının kullanımını kolay bulmuştur. Bir öğrenci Alice programı ile çalışmanın eğlenceli olduğunu "*Program çok zevkli. Uğraşırken veya uygulamaya yaparken canım hiç sıkılmıyor.*" yorumu ile ifade etmiştir. İki öğrenci nesnelere istenilen hareketlerin verilebilmesini sevdiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci "*Nesnelere hareket ettirmek çok güzel ve eğlenceli. Bu sayede kodların ne işe yaradığı daha iyi anlaşılıyor.*" yorumunu yapmıştır.

Değerlendirme notları incelendiğinde öğrenciler olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşlerde belirtmişlerdir. Değişken tanımlamanın zor olması, nesnelere eklem hareketi vb. ayrıntılarını hareket ettirmenin zor olması, döngü oluşturmanın zor olması, yazılımın donanım gereksinimlerinin yüksek olması ve arayüzün karışık bulunması Alice programına ait olumsuz görüşlerdir. Alice programı ile ilgili olumsuz öğrenci görüşleri Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6.

Alice Programı ile İlgili Olumsuz Görüşler

Alice Programının Olumsuz Özellikleri	n	f
Değişken tanımlamanın zor olması	4	4
Yazılımın donanım gereksinimlerinin yüksek olması	3	5
Döngü oluşturmanın zor olması	2	2
Nesnelere eklem hareketi vb. ayrıntılarını hareket ettirmenin zor olması	2	2
Arayüzün karışık bulunması	2	2

Alice programı ile ilgili olumsuz görüşler incelendiğinde en çok; değişken atamanın zor olduğu ve döngü oluşturmanın zor olduğu belirtilmiştir. Bir öğrenci döngü ve değişken tanımlamada yaşadığı zorluklarla ilgili *"Döngülerde biraz zorlandım. Değişken tanımlamalarda çok zorlandım. Java'da daha pratik şekilde tanımlama yapıyorduk."* yorumunu yapmıştır. Ayrıca üç öğrenci yazılımın donanım gereksinimlerinin yüksek olmasından dolayı bilgisayarda kilitlenmelerin ve donmaların çok olduğunu bu durumun programla çalışılmasını engellediğini belirtmiştir. Bir öğrenci programın donanımsal gereksinimiyle ilgili *"Bazı bilgisayarlarda sistem gereksinimleri düşük kaldığından program hatalı çalışabiliyor."* yorumunu yapmıştır. Cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde iki öğrenci yazılımın arayüzünü karışık bulduklarını ve özelliklerin nereden ekleneceğini bulmalarının zaman aldığını ifade etmişlerdir. İki öğrenci nesnelere ayrıntılı bir şekilde hareket ettirmenin karmaşık olduğunu belirtmiştir. Bir öğrencinin nesnelere hareket ettirmenin zorluğuyla ilgili *"Nesneleri hareket ettirmek güzel ancak nesnelere ayrıntılı hareket ettirmek çok zor. Mesela bir insanı yürütmek çok ayrıntılı."* yorumunu yaptığı görülmüştür.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, programlama dili öğretim ortamlarında Alice programının etkili, verimli ve ilgi çekici bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla öğrenci görüşlerini içeren nitel veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. 20 öğrenciden elde edilen değerlendirme notları analiz edildiğinde Alice programının programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar ile Alice programının olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde görüş belirtildiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde Alice programının programlama dili öğreniminde sağladığı yararlar ile ilgili öğrenciler en çok; kod mantığını öğrenmelerine yardımcı olduğunu, kodların görsel bir şekilde işlevinin görülebilmesinin kalıcılığı arttırdığını ve Alice programının programlamaya olan ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Biju (2013), Hayat vd. (2017), Johnsgard ve McDonald (2008), Schultz (2011), Solmaz (2014), Wang vd (2009) çalışmalarında Alice programının temel kod kavramlarını öğrenmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Liu vd. (2011) Alice programı ile çalışılmasının programlamada bilgi birikimini arttırdığını belirtmişlerdir. Courte, Howard(2006), Hayat vd. (2017) ve Bishop-Clark (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin Alice programının kendilerini programlamaya teşvik ettiğini belirttiklerini vurgulamışlardır. Hayat vd. (2017) ve Werner vd. (2009) Alice programı ile programlama öğrenmenin motivasyonu arttırdığını belirtmişlerdir. Werner vd. (2009) çalışmalarında kodlar ile istenilen animasyonların yapılmasının programlamaya olan ilgiyi arttırdığını ifade etmişlerdir. Buna karşın Wang vd. (2009) çalışmalarında Alice programı ile çalışmanın kullanıcıların motivasyonlarında herhangi bir artışın oluşturmadığı ve öğrenme deneyimlerine anlamlı yönde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alice programında eklenen nesnelere istenilen hareketleri yapabilmeleri için, çalışma ekranına sürükle-bırak mantığı ile kodlar eklenmektedir. Kullanıcılar hangi kodun nasıl bir sonuç verdiğini görsel olarak animasyon şeklinde görebilmektedir. Üstelik eklenen her bir kodun etkisine teker teker animasyonda bakılabilmektedir. Bu yüzden kullanıcılar kodlamada nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini algoritmik olarak daha iyi anlayabilir ve kodların çalışma mantığını daha iyi kavrayabilirler. Böylece programlamayı yapabilme duygusu edinen kullanıcıların dersine olan ilgisinde artış sağlanabilir. Özellikle görsel zekaya sahip kullanıcılar için öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artabilir. Öğrencilerin genelde sıkıcı olarak nitelendirdikleri programla dersine karşı olan ilgilerinin artması, programlama ile özgün teknolojilerin üretilebilmesi için umut vaat edicidir.

Alice programının olumlu özellikleri ile ilgili öğrencilerin en çok; kodların ne işe yaradığının görsel olarak görülebilmesini, sürükle-bırak özelliği sayesinde kod yazılmamasını ve Java kodlarının çalışma ekranında görülmesini sevindiklerini belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde Cooper vd. (2003) çalışmalarında sürükle-bırak mantığının sevilen bir özellik olduğunu belirtmiş ayrıca programlamaya yeni başlayan kullanıcılar için yararlı bir özellik olduğunu vurgulamışlardır. Solmaz (2014) öğrencilerin kodları hazır bir şekilde eklenilmesini sevindiklerini aktarmıştır. Cliburn (2008) ve Solmaz (2014) kodların görselleştirilmesinin programın en beğenilen özelliklerinden biri olduğunu, Powers vd. (2007) görselliğin öğrencilerin kod mantığını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Kullanıcılar Alice programı ile çalışırken kod yazmak yerine, ilgili kodları ekrana sürükleyip bırakarak programlarını oluşturmaktadırlar. Bu nedenle sözdizimi hataları ile uğraşmak yerine sadece kodların ne işe yaradığı ile ilgilenirler. Araştırma kapsamında öğrencilerin farklı programlama derslerindeki ortalamaları incelendiğinde ortalama düzeyde başarılarının olduğu gözlemlenmiştir (Bkz. Tablo 2). Bu durumun kodların ne işe yaradığının tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yeni bir programlama diline geçerken farklı uygulamalardan başlamak yerine her seferinde temel bilgilerin yeniden verilmesi zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Kodların ne işe yaradığının tam olarak anlaşılması, yeni ve farklı uygulamaların, programların yapılmasına olanak sağlayabilir. Böylece bilişim sektöründe daha emin adımlarla ilerlenebilir.

Alice programında kodların ne işe yaradığı görsel bir şekilde görüldüğü için hem kod işlevleri daha iyi anlaşılabilir hem de programda oluşan hatalara daha kolay bir şekilde müdahale edilebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Al-Linjawı ve Al-Nuaim (2010), Cooper vd. (2003), Solmaz (2014) yaptıkları çalışmada programlamada sıklıkla yaşanan kodlama hatalarının Alice programında daha kolay bir şekilde bulunduğunu ve programlamada hatalı gidiş yollarının kolay bir şekilde belirlendiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Alice programı ile oluşturulan animasyonlarda kullanılan kodlar istenildiğini takdirde çalışma ekranının yan tarafında görülebilir. Böylece kodların programlama dilinde kullanım şekli daha iyi şekilde anlaşılabilir.

Alice programı ile ilgili olumsuz görüş olarak öğrenciler en çok; değişken tanımlanması Java programlama diline göre daha fazla iş yükü getirdiğini, döngü oluşturmanın daha zor olduğunu ve yazılımın donanım gereksinimlerinin yüksek olmasından dolayı takılmaların yaşandığını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Cliburn (2008) çalışmasında Alice programının gerektirdiği sistem belleği miktarı ve program yüklenme zamanının uzun olması gibi sistemsel problemleri olumsuz özellik olarak belirtmiştir. Değişken tanımlanması ile ilgili Cooper vd. (2000a; 2000b) yaptıkları çalışmalarda Alice programında değişken tanımlanmasına gerek olmadığını, değişken tanımlama ile uğraşmak yerine programlama dili yapılarının nasıl değiştirildiğine odaklanılabildiğini vurgulamışlardır. Ancak bu durum programlamaya yeni başlayan kullanıcılar için değişken tanımlanmasını ve değişken türlerini öğrenmek açısından bir dezavantaj yaratabilir.

Alice programı programlama dili öğrenimine kolaylıklar getirmesinin yanı sıra bazı teknik özellikleri öğrenenler için programlama diline göre daha zor gelebilir. Ayrıca Alice programının görselliğinin fazla olması ve özelliklerinin ayrıntılı olmasından dolayı sistem gereksinimleri yüksek olabilir. Bu durumlar kullanıcıları zorladığı için olumsuz bir özellik olarak belirtilmiş olabilir.

Bu çalışmada öğretimi yapan kişi ile araştırmacının aynı kişi olması bir sınırlılıktır. Araştırmacı çalışma grubunun önceden Java programlama dili eğitimi gördüklerinin farkındadır. Araştırmacı çalışma esnasında öğrenciler Alice programı ile uygulama yaparken, özellikle ilk haftalarda karşılaşılan zorlukların Java programlama dili bilgi eksikliğinden değil, Alice programı ile ilk defa çalışılmasından kaynaklanabilecek problemler olduğunu düşünmüş olabilir. Haftalar ilerledikçe

çalışmada karşılaşılan problemler azalmıştır. Bu durum sadece öğrencilerin Alice programı ile çalışmaya alışmaları ve programı iyi bir şekilde kullanmaya başlamaları olarak düşünülse de; Alice programının programlama mantığını öğrenmeye yardımcı olmasından dolayı da uygulamalar daha kolay bir şekilde yapılmış olabilir.

Öneriler

Eğitmenlere Yönelik Öneriler

Alice programı ayrıntılı bir programdır. Çalışmaya başlanılmadan önce programın ana hatlarıyla öğrenenlere tanıtılması, arayüzden kaynaklanabilecek ya da süreç içerisinde yaşanabilecek zorlukları azaltabilir. Eğer öğretimde amaç programlama dilinin ana hatlarıyla öğrenilmesi ise tüm eklemelerin hareket koordinasyonu gibi detaylı uygulamaların yapılmasından kaçınılmalıdır. Kullanıcılar bir süre sonra programlama mantığını anlamaya odaklanmadan ziyade ayrıntılarla uğraşırken derse karşı motivasyonlarını kaybedebilirler.

Alice programın çalışma mantığı kod yazmaya değil kodların ne işe yaradığının öğrenilmesine yöneliktir. Ancak öğretim amaçlarından biri kodlama pratikliğinin oluşturulması ise Alice programı ile çalışılırken kodların görüldüğü ekranının çalışma ekranının yan tarafında görünmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde kullanıcılarda kodların sıralanması ve yazımı ile ilgili aşinalık oluşturulabilir.

Alice programı programlama öğrenmeyi farklı yönlerden kolaylaştırmaktadır. Ancak program, programlamada bazı konuların anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Örneğin programda değişken tanımlama, programlama dilinde değişken tanımlamadan daha fazla iş yükü gerektirmektedir. Ayrıca Alice programında programlama dilindeki döngü türlerinin hepsinin bulunmamasıyla birlikte; bulunan döngü türleri ile ilgili kod eklenirken, algoritmasının oluşturulmasında kullanıcılar zorlanmaktadır. Bu yüzden döngü ile çalışırken öncelikle basit uygulamaların yapılması daha sonra ayrıntılı uygulamalara geçilmesi konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada çalışma grubu olarak 20 kişilik küçük bir grup ile çalışılmıştır. Çalışma grubu daha önce programlama dersi alan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında sadece nitel veriler incelenmiştir. Farklı çalışmalarda çalışma grubu artırılıp daha çeşitli veriler elde edilebilir. Nicel veriler de kullanılarak çalışma sonuçları desteklenebilir. Ayrıca programlamaya yeni başlayan kullanıcılar ile çalışılarak Alice programının programlama öğrenimine olan etkisi nicel ve nitel veriler kullanılarak araştırılabilir.

Nitel sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; kodların ne işe yaradığının görsel olarak görülebilmesi, kod yazılmadan kodların eklenmesi sayesinde söz dizimi hatalarıyla uğraşmak yerine sadece kodların ne işe yaradığına odaklanılması, kullanıcıların programlama yaparken aynı zamanda özgün uygulamalar geliştirerek eğlenirken öğrenme imkânı elde etmesi, programlama öğrenimine yeni başlayan kişilerin programlamayı sevmesi ve programlama mantığının daha iyi anlaşılması için Alice programının kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Aktunc, O. (2013). A teaching methodology for introductory programming courses using Alice. *International Journal of Modern Engineering Research (IJMER)*, 3(1), 350-353.
- Al-Linjawi, A. A., & Al-Nuaim, H. A. (2010). Using Alice to teach novice programmers OOP concepts. *Journal of King Abdulaziz University: Science*, 22(1), 59-68.
- Baştemur Kaya, C., & Çakır, H. (2015). *Meslek yüksekokulu bilgisayar teknolojileri bölümü öğrencilerinin mesleki bilgi ve kariyer yeterlilikleri: İhtiyaç analizi*. 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium' da sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Biju, S. M. (2013). Taking advantage of Alice to teach programming concepts. *E-Learning and Digital Media*, 10(1), 22-29.
- Binici, H., & Necdet, A. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Bishop-Clark, C., Courte, J., Evans, D., & Howard, E. V. (2007). A quantitative and qualitative investigation of using Alice programming to improve confidence, enjoyment and achievement among non-majors. *Journal of Educational Computing Research*, 37(2), 193-207.
- Clements, D. H., & Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1051-1058.
- Cliburn, D. C. (2008). *Student opinions of Alice in CS1*. Paper presented at the Frontiers in Education Conference, 2008. FIE 2008. 38th Annual.
- Cohen, L., & Manion, K. (2000). Action research. In L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (5 ed., pp. 226-244). London: Routledge-Falmer.
- Cooper, S., Dann, W., & Pausch, R. (2000). *Alice: a 3-D tool for introductory programming concepts*. Paper presented at the Journal of Computing Sciences in Colleges.
- Cooper, S., Dann, W., & Pausch, R. (2003). Using animated 3d graphics to prepare novices for CS1. *Computer Science Education*, 13(1), 3-30.
- Courte, J., Howard, E. V., & Bishop-Clark, C. (2006). Using Alice in a computer science survey course. *Information Systems Education Journal*, 4(87). <http://isedj.org/4/87/>. ISSN: 1545-679X. (A preliminary version appears in The Proceedings of ISECON 2005: §2133. ISSN: 1542-7382.)
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage publications.
- Daly, T. (2011). Minimizing to maximize: an initial attempt at teaching introductory programming using Alice. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(5), 23-30.
- Daly, T. (2011). Minimizing to maximize: an initial attempt at teaching introductory programming using Alice. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 26(5), 23-30.
- Feurzeig, W., Papet, S. A., & Lawler, B. (2011). Programming-languages as a conceptual framework for teaching mathematics. *Interactive Learning Environments*, 19(5), 487-501.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston: Inc.
- Gorman, H., & Bourne, L. E. (1983). Learning to think by learning LOGO: Rule learning in third-grade computer programmers. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 21(3), 165-167.
- Hayat, K., Al-Shukaili, N. A., & Sultan, K. (2017). Alice in Oman. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1553-1569.

- Howard, E. V., Evans, D., Courte, J., & Bishop-Clark, C. (2006). *A qualitative look at Alice and pair-programming*. Paper presented at the Proceedings of ISECON 2006.
- Johnsgard, K., & McDonald, J. (2008). *Using alice in overview courses to improve success rates in programming i*. Paper presented at the Software Engineering Education and Training, 2008. CSEET'08. IEEE 21 st Conference on.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018 mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/022.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kayabaşı, E. (2016). *Öğretmen adaylarının Alice deneyimi: 3B ortamda programlama*. (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- K ölling, M. (2010). The greenfoot programming environment. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 10(4), Article 14. <http://doi.acm.org/10.1145/1868358.1868361>.
- Kölling, M., Quig, B., Patterson, A., & Rosenberg, J. (2003). The BlueJ system and its pedagogy. *Computer Science Education*, 13(4), 249-268.
- Liu, J., Lin, C.-H., Hasson, E. P., & Barnett, Z. D. (2011). *Introducing computer science to K-12 through a summer computing workshop for teachers*. Paper presented at the Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- National Research Council. (1999). *Being fluent with information technology*. Washington:DC, USA: National Academies Press.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (2011). *2011-ösys: yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. <http://www.osym.gov.tr/TR,1092/2011-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: BasicBooks.
- Powers, K., Ecott, S., & Hirshfield, L. M. (2007). Through the looking glass: teaching CS0 with Alice. *ACM Sigcse Bulletin*, 39(1), 213-217.
- Partnership for 21st Century Skills [P21] (2009). *P21 framework definitions*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Price, K. W. (2013). *Using visual technologies in the introductory programming courses for computer science majors*. United States: Nova Southeastern University.
- Resnick, M. (1990). MultiLogo: A study of children and concurrent programming. *Interactive Learning Environments*, 1(3), 153-170.
- Resnick, M. (2013). Learn to code, code to learn. *EdSurge*, May. Retrieved from <https://www.edsurge.com/news/2013-05-08-learn-to-code-code-to-learn>
- Resnick, M., Flanagan, M., Kelleher, C., MacLaurin, M., Ohshima, Y., Perlin, K., & Torres, R. (2009). *Growing up programming: democratizing the creation of dynamic, interactive media*. Paper presented at the CHI'09 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, ACM.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silverman, B. & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

- Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer Science Education, 13*(2), 137-172.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M., & Zwaneveld, B. (2011). Teaching programming in secondary school: a pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in Education, 10*(1), 73-88.
- Schultz, L. A. (2011). Student perceptions of instructional tools in programming logic: A comparison of traditional versus Alice teaching environments. *Information Systems Education Journal, 9*(1), 60-66.
- Solmaz, E. (2014). *Programlama dili öğretiminde Alice yazılımının ders başarısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ., & Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(3), 65-86.
- Ünal, E., & Çakır, H. (2016). İşbirlikli teknolojilerle desteklenen yapılandırmacı öğrenme ortamının akademik uğraşıya etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 5*(1), 13-18.
- Wang, T.-C., Mei, W.-H., Lin, S.-L., Chiu, S.-K., & Lin, J. M.-C. (2009). *Teaching programming concepts to high school students with alice*. Paper presented at the Frontiers in Education Conference, 2009. FIE'09. 39th IEEE.
- Werner, L., Denner, J., Bliesner, M., & Rex, P. (2009). *Can middle-schoolers use Storytelling Alice to make games?: results of a pilot study*. Paper presented at the Proceedings of the 4th International Conference on foundations of digital games.
- Zhang, X., Liu, L., de Pablos, P. O., & She, J. (2014). The auxiliary role of information technology in teaching: Enhancing programming course using Alice. *International Journal of Engineering Education, 30*(3), 560-565.

Yazarlar

Ceren BAŞTEMUR KAYA, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilgisayar Teknolojileri Bölümü’nde öğretim görevlisidir. Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları öğretim teknolojileri, öğrenme ortamları üzerindedir.

Dr. Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde doçent doktordur. Çalışma alanları arasında öğretim teknolojileri, harmanlanmış öğrenme, dinamik web teknolojileri, öğrenme ortamları ve performans iyileştirme yer almaktadır.

İletişim

Öğr. Gör. Ceren BAŞTEMUR KAYA, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Nevşehir, Türkiye.

e-mail: ceren@nevsehir.edu.tr

Doç. Dr., Hasan ÇAKIR, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Ankara, Türkiye.

e-mail: hasanc@gazi.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The purpose of this study is to investigate the students' views to ensure use of Alice software effectively, efficiently and interestingly in learning environments in learning Java programming language by students studying at computer technologies department. The question which is "What are the student views investigated with the purpose of determining the use of Alice software in learning programming?" is answered within the framework of this purpose.

Methodology. In the study, descriptive case study method was utilized. The study group of the research consists of 20 students who study at the 2nd year of vocational schools, department of computer technologies in the spring semester of 2015-2016 academic year.

The application was carried out five weeks to be four hours in a week and took 20 hours in total. With Alice software, it is aimed to teach the basic structure of Java programming language and in that scope, examples and applications were realized using Alice software within the course.

In the application, the education is designed in accordance with Gagne's nine events of instruction model. During the courses, first the subject of the related week was told to students in Alice software, examples were solved and then practices were given to students.

In the study, reflections were collected from students via e-mail in every two weeks with the purpose of determining the students' views. Information on demographic features of the students and their reasons to choose this department is collected by means of an information form. Information form data was analysed using descriptive analysis. In addition the data containing students' views was analysed using content analysis.

Results. The reflections obtained from the students were evaluated using content analysis. Views obtained according to evaluation results are gathered under three themes; 1) Benefits of Alice software's on programming language learning, 2) Students' positive views on Alice software, 3) Students' negative views on Alice software.

When the usefulness of the Alice software and its impact on programming language learning are examined, it was stated that being able to see the function of codes visually helps understanding the encoding logic the most. When the answers were examined in detail, eight students stated that it increases persistency. It is seen that six students stated that Alice software increased their interest in programming and four students stated that it facilitates understanding programming logic. Four students specified that they find programming more fun by means of the visuality of Alice software. Three students indicated that coding was possible without error, due to the codes can be added to the working screen using drag and drop logic.

When the students' positive views on Alice software are examined, students stated that adding codes readily with drag-drop logic and being able to see code outputs visually in the form of animation are their favourite features. When the answers were examined in detail, seven

students and the researcher stated that they liked that Java codes are displayed in a separate window. Seven students indicated that the program is fun. Also five students find that Alice software easy to use. Two students stated that they like the ability to give any motion to the objects.

When the negative views on Alice software are investigated, it was pointed out that it is difficult to assign a variable and it is difficult to create a loop In addition, three students stated that the computer frequently freezes due to the high hardware requirements of the software and this prevents working with the software. When the answers were analyzed in detail, two students defined that they find the software interface complex. In addition to two students expressed that it is complicated to move objects in detail.

Discussion and Conclusion. When the study results were examined, the students stated that it helped them learn the coding logic, being able see the function of codes visually increased persistency and Alice software increased their interest in programming in relation to the practicability of Alice software and its benefits on programming language. In Alice software, users are able to see the result of each code in the form of an animation. Moreover, it is possible to see the impact of each code one by one in the animation. For that reason, users are able to understand path to be followed in encoding algorithmically and they are able to comprehend the working logic of codes better. Thus, interest of the users can be increased in the course. Especially for the users who have visual intelligence, the persistency of learned information can be increased. Increasing the interest of students in programming course, which they describe as boring in general, is promising for producing original technologies. In relation to positive features of Alice software, it is seen that the students stated what they like the most is ability to see the function of codes visually, not writing codes thanks to drag-drop feature and seeing Java codes on the working screen.

While working with Alice software, users create their programmes by dragging and dropping related codes into the screen instead of writing codes. For that reason, they are interested in the function of codes rather than dealing with syntax errors. When the averages of students in different programming courses are examined within the scope of the study, it was observed that they have an average level success (see Table 2). It is thought that the reason of this is the fact that the function of the codes is not understood completely. Rather than starting from different practices while switching to a new programming language, giving the basic information again each time may be considered as loss of time. Understanding the function of codes clearly may provide possibility for new and different practices and programmes. Thus, programmers can proceed with more confident steps in the IT sector. As a negative view on Alice software, it was concluded that students state that defining variables brings more work load compared to Java programming language, it is more difficult to create loops and computer freezes due to the high hardware requirements of the program. While Alice software facilitates learning programming language, some of its technical features may be difficult for learners compared to programming language. Moreover, due to high visuality and detailed features of Alice software, system requirements might be high. Since these situations may force users, they might have been stated as negative features.

Suggestions. In this study, the research group consisted of a small group of 20 students. Within the scope of the study, only qualitative data was examined. Various data can be obtained in different studies by expanding the study group. The study results can also be supported using quantitative data. In addition, the impact of Alice software on learning programming can be investigated using qualitative and quantitative data by means of working with users who started programming recently. When the qualitative results are evaluated in general; it is thought that using Alice software will be useful for seeing the function of codes visually, focusing on the function of codes instead of dealing with syntax errors by means of adding codes without writing codes, users have the opportunity to learn by having fun, people who started programming recently like programming and better understand the programming logic. Alice software is a detailed software. Introducing it to the learners before starting with Alice software may reduce difficulties which might be caused by interface or within the process. If the purpose of education is to teach the programming language with its main lines, detailed applications such as movement coordination of all joints should be avoided. After a certain time, users may lose their motivation towards the course while dealing with details instead of focusing on understanding the programming logic. The operating logic of Alice software is towards learning the function of codes, not writing codes. However, if one of the purposes of education is to create encoding practicality, it should be ensured that the codes are displayed next to the working screen. Thus, a familiarity related to the sorting and writing of codes can be formed in users.

Alice software may make understanding some subjects of programming difficult. For example, defining variables require more work load than defining variables in programming language. Moreover, Alice software does not include all of the loop types in programming language. In addition, while the code related to the types of loops found is appended, users are forced to create their algorithm. For that reason, while working with a loop, simple applications can be made at first. Then more detailed applications can be proceeded with. This approach can provide a better understanding of the subject.

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretimi Aracılığıyla Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Opinions of Seventh Grade Students about Socio-Scientific Issues by means of Science Teaching Based on Common Knowledge Construction Model

Hasan Bakırcı**
Hüseyin Artun***
Serkan Şahin****
Müge Sağdıç*****

To cite this article/Atf için:

Bakırcı, H., Artun, H., Şahin, S. ve Sağdıç, M. (2018). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 207-237. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s10m

Öz. Bu çalışmanın amacı, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli'ne (OBYM) dayalı fen öğretimi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim bahar yarı yılında ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın deseni ise nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyobilimsel Konuları Değerlendirme Formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler, sosyobilimsel konuların karmaşık, açık uçlu çoğunlukla tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konular olduğunu farkına varmışlardır. OBYM temelli uygulamalarının yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konularda karar verme yeteneklerinin gelişmesinde, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözme becerilerinde ve bireylerin fen okuryazarlıklarının gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. OBYM'nin, sosyobilimsel konuların öğretimi üzerinde etkisinin daha net olarak görülebilmesi için geniş katımlı farklı seviyede öğrenim gören öğrenciler ile çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak bilgi yapılandırma modeli, yedinci sınıf öğrencileri, sosyobilimsel konular

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05. 02. 2018

Düzeltilme Tarihi: 29. 06. 2018

Kabul Tarihi: 25. 07. 2018

Abstract: The aim of this study is to investigate the opinions of seventh-grade students on socio-scientific issues through science teaching based on a common knowledge construction model. The study was carried out with 25 grade seven students attending a secondary school in the spring term of the 2016-2017 academic year. Within case study research methodology, one of qualitative research methods, was applied. In the study, the Socio-Scientific Issues Evaluation Form and semi-structured interview questions were used for data collection. In analyzing the data content analysis were used. The findings indicated that the students found socio-scientific issues were complex, open-ended and mostly debatable issues which did not any have clear-cut answer. The CKCM lessons sequence was found to be influential on the development of the 7th grade students' decision-making skills regarding socio-scientific issues, problem-solving skills in daily lives and the development of science literacy. To clarify the effect of the CKCM on socio-scientific issues, future studies should be conducted with a larger sample from different grades.

Keywords: Common knowledge construction model, seventh grade students, socio-scientific issues.

*Bu çalışmanın özet kısmı "19-21 Ekim 2017 tarihinde İzmir/Türkiye'de düzenlenmiş olan 2. Uluslararası Eğitimde İyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu Yazar / Correspondence: Hasan BAKIRCI, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Tuşba/Van, e-mail: hasanbakirci09@gamil.com. ORCID:0000-0002-7142-5271.

***Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: huseyinartun@gamil.com. ORCID:0000-0002-8496-918X.

****Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, e-mail: antserkanvan6507@hotmail.com. ORCID:0000-0001-6498-6655.

***** Milli Eğitim Bakanlığı, Fatih Ortaokulu, e-mail: muge.sagdic@hotmail.com. ORCID:0000-0001-7687-0350.

Giriş

Sosyobilimsel konular hem toplumu hem de bilimi ilgilendiren, dini, politik, ahlaki ve etik kaygıları içeren, kesin olarak çözümü olmayan konular olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, bilim insanları arasında görüş birliğine varılamayan veya basit sonuçları olmayan çevreye, sağlığa, teknolojiye ve bilime yönelik ikilemler olarak da ifade edilmektedir (Sadler ve Zeidler, 2009). Sosyobilimsel konular, bireylerin ahlaki etmenlerle bilim temelli konuları düşünebilmelerine katkı sağlamaktadır (Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005). Bu konular, bireylerin fen okuryazarlıklarının gelişmesinde (Kılınç, Demiral ve Kartal, 2017) ve bilimle ilgili toplumsal konular üzerinde karar verme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Bencze, 2000; Biernacka, 2006; Çalık ve Coll, 2012; Hodson, 2003). Ayrıca sosyobilimsel konular, toplumu ilgilendiren bilimsel konularla ilgili bireylerin karar verme sürecinde, duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Dawson ve Venville, 2009; Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri ve Applebaum, 2012). Fen bilimleri öğretim programında, organik tarım, organ bağıışı, nesli tükenmekte olan canlılar, çevre sorunları, klonlama, genetik mühendislik alandaki çalışmalar, küresel ısınma ve genetiğı değıştirilmiş ürünlerin kullanılması gibi konular sosyobilimsel konular olarak ele alınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Sosyobilimsel konuların öğretimi, modern fen eğitiminin en önemli hedeflerinden birisidir (National Research Council [NRC], 2012; Sadler ve Zeidler, 2009). Bundan dolayı, dünyadaki birçok kurum ve kuruluş sosyobilimsel konuların öğretim programında yer almasını, bu konuların tartışılmasını ve analiz edilmesini vurgulamıştır (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; NRC, 2012). Gelişmiş ülkelerde bir süredir fen eğitiminin gündeminde olan bu konuların Türkiye’de fen eğitimi içerisinde de hızlı bir biçimde yer almaya başladığı söylenebilir. Öğretim programlarına sosyobilimsel konuların dâhil edilmesinin gerekçesi, sorgulama ve karar verme becerilerine sahip bireylerin topluma kazandırılmasıdır (Kolsto, 2006; Sadler, 2004; Topçu, 2015). Türkiye’de 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda bu konulara yer verilmesine rağmen, bu konuların yeterince irdelenmemesi ve tartışılmamasından dolayı programda değışikliğe gidildiğı söylenebilir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda, fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanı altında sosyobilimsel konular daha ayrıntılı bir şekilde yer almıştır (MEB, 2013). Sosyobilimsel konuların öğretim programında yer almasıyla birlikte, sosyobilimsel konulara odaklanan öğretim yaklaşımı ya da öğretim modelinin fen bilimler dersinde kullanılması öğretim programının amacına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda fen ve kimya öğretiminde kullanılan ve sosyobilimsel konular üzerine odaklanan öğretim modellerinden biri Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli’dir (Bakırcı, Çalık ve Çepni, 2017).

Bir öğretim ve öğrenim modeli olarak Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM), Ebenezer ve Connor (1998) tarafından geliştirilmiştir. Model temelde teorik kökleri bakımından Marton’un “Öğrenme Varyasyonu Teorisine” ve Piaget’in kavramsal değışim çalışmalarına dayanmaktadır (Ebenezer, Chacko, Kaya, Koya ve Ebenezer, 2010). Bunlara ilaveten, Bruner’in dili kültürün sembolik sisteminin bir parçası olarak değılendiren görüşüne, Vygotsky’nin sosyal çevre içinde iletilen yakınsal gelişim alanına ve Doll’un bilimsel söylem ve müfredat gelişimiyle ilgili postmodern düşüncelerine dayanmaktadır (Biernacka, 2006). OBYM öğrencilere, doğal olguyla öğrenci arasında kişisel etkileşim ve diğerkleriyle sosyal etkileşim gerçekleştirerek evren hakkında inançlar oluşturmaya yönelik bilgiler verir (Biernacka, 2006). Bu model dört temel aşamadan oluşmaktadır: Keşfetme ve sınıflandırma, yapılandırma ve müzakere etme, transfer etme ve genişletme, yansıtma ve değılendirme.

OBYM'nin ilk aşaması olan *keşfetme ve sınıflandırma* aşaması; öğrencilerin derse olan dikkatlerini toplamayı, konuyla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmayı, konuya güdülenmelerini ve kendi ön bilgilerini sorgulamalarını içermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilimin doğası konusundaki ön bilgileri de sorgulanır. *Yapılandırma ve müzakere etme* aşamasında; öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri dikkate alınarak yeni bilgilerin edinilmesi için öğretmen-öğrenci(ler) ve akran-akran görüşmeleri gerçekleştirilir. Öğrenciler, bu görüşmeler sayesinde bilgilerini yapılandırır. *Transfer etme ve genişletme* aşamasında; öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri farklı durumlara transfer ederler ve yeni sorunlara uyarlayıp günlük yaşamla ilişkilendirirler. Bu aşamada, öğrencilerin sosyobilimsel konuları şekillendirmeleri ve bilimsel düşüncelerini kavramsallaştırmaları sağlanır. Öğrenciler kendi fen anlayışlarını teknoloji, toplum ve çevre gibi diğer bağlamlara transfer etme imkânı bulurlar. *Yansıtma ve değerlendirme* aşamasında; öğrencilerin konuyu etkili öğrenip öğrenemediklerine bakılır. Bunun yanında öğrencilerin bireysel gelişimlerini değerlendirmeleri söz konusu olabilmektedir. Değerlendirme işlemleri, öğrencilerin bilimsel bilgilerinin yanı sıra bilimsel araştırma becerilerini, davranışlarını, tutumlarını, inançlarını ve sosyal becerilerini de kapsamaktadır (Bakırcı, Çepni ve Ayvacı, 2015; Biernacka, 2006; Ebenezer ve Connor, 1998; Ebenezer vd., 2010).

OBYM, yapılandırmacı öğrenme kuramını esas alan ve birçok öğrenme kuramında esinlenerek ortaya çıkan bir öğretim modelidir. Bu öğretim modelinde birçok öğrenme alanı (bilimin doğası, sosyobilimsel konular ve fen-teknoloji-toplum-çevre vb.) özellikle vurgulanmıştır. Bu öğrenme alanlarından birisi de sosyobilimsel konulardır (Ebenezer ve Connor, 1998; Bakırcı, 2014). Bundan dolayı, OBYM'ye dayalı fen öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin sosyobilimsel konuları tartışmaları sağlanmaktadır. Bu tartışma esnasında öğrenciler görüşlerini gerekçeleriyle birlikte açıklamaktadır ayrıca öğrencilerin farklı görüşlere saygılı bir tutum sergilemeleri beklenmektedir. Dolayısıyla tartışmalar sayesinde öğrenciler, toplumsal ve çevresel sorunlara yerel ya da ulusal seviyede çözüm önerileri sunmaktadır (Biernacka, 2006; Ebenezer vd., 2010). Öğrenciler çözüm önerilerini sunarken, Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre (FTTÇ) arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmak için eleştirel düşünce yapısını kullanırlar (Bakırcı vd., 2017; Ebenezer vd., 2010). Bu öğretim modelinde; FTTÇ döngüsünün amacı, öğrencilere fen ve teknoloji ile ilgili konular üzerinde ortak karar verme aşamasında "sosyal sorumluluk alma" bilincini kazandırmaktır (Biernacka, 2006). Bu avantajlar göz önünde bulundurulduğunda fen bilimler dersi kapsamındaki çevre konularının öğretimi sırasında OBYM'nin kullanılması, öğrencilerin bilinçlendirilmelerine ve kavramsal anlamalarına katkı sağladığı bilinmektedir (Kıryak, 2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının doğası ile OBYM'nin teorik altyapısı birçok noktada (sosyobilimsel konular, bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğası vb.) örtüşmektedir. Dolayısıyla, OBYM'nin esas alındığı öğretim süreçlerine yer verilmesi durumunda programın amacına daha kolay ulaşılacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, fen bilimleri öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, informal muhakeme yeteneklerinin araştırıldığı ve sosyobilimsel konular üzerinde çalışmaların Türkiye'de nicel düzeyde kaldığı, nitel düzeyde derinlemesine sosyobilimsel konuları inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu bulunmuştur (Kara, 2012; Topçu vd., 2014). Sosyobilimsel konuları temel alan öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen kavramlarının öğrenilmesinde etkili olduğu (Klosterman ve Sadler, 2010), öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiği (Albe, 2008), öğrencilerin epistemolojik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği (Zeidler vd., 2005) ve öğrencilerin fen dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği (Lee ve Erdoğan, 2007) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında sosyobilimsel konularda gelecekte karar verici durumda olan bireylerin etkin karar verebilmeleri, öğrencilerin derslerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğretim model, yöntem ve teknik kullanılması ile mümkün olacaktır (Çakırlar-Altuntaş,

Yılmaz ve Turan, 2017). Bu kapsamda, OBYM'nin öğrenme alanlarından birisinin sosyobilimsel konular olması ve çalışmanın nitel yaklaşımlı olarak tasarlanması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Ulusal düzeyde OBYM ile ilgili yapılan çalışmaların Kimya ve Fen Bilimleri dersi ile ilgili olduğu görülmüştür (Bakırcı ve Çepni, 2016). Bu çalışmalardan Bakırcı ve Yıldırım (2017), OBYM'nin sera etkisi konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilginin kalıcılığına; Akgün, Duruk ve Gülmez-Güngörmez (2016), altıncı sınıf öğrencilerinin OBYM hakkında görüşlerine; Bakırcı ve Çepni (2016), OBYM'nin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine; Bakırcı, Çepni ve Yıldız (2015), OBYM'nin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına; Kıryak (2013), OBYM'nin yedinci sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki kavramsal anlamalarına; Vural, Demircioğlu ve Demircioğlu (2012), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki üstün yetenekli öğrencilere asit-bazlar konusunun öğretimine yönelik OBYM'ye göre materyallerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ve İyibil (2011), OBYM ile yedinci sınıf öğrencilerine enerji kavramının öğretilmesine yönelik oldukları belirlenmiştir. Ayrıca uluslararası düzeyde Ebenezer, Chacko ve Immanual (2004), OBYM esaslı yürütülen yedinci sınıf fen bilimleri dersinde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak dersin etkililiğine; Biernacka (2006), OBYM'nin beşinci sınıf öğrencilerinin hava olayları ünitesi kapsamında bilimsel okuryazarlıklarının gelişmesindeki etkisine; Wood (2012), OBYM ile lise öğrencilerinin asit-bazlarla ilgili kavramsal değişimlerine ve fen başarılarına etkisine; Kıryak ve Çalık (2017), OBYM 'ninsu kirliliği konusunda yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarının gelişimine etkisi ve Çalık ve Cobern (2017), OBYM'nin dayalı öğretimin üniversite öğrencilerinin bilimsel düşünme alışkanlığına, derse karşı olan tutumlarına ve kavramsal anlamalarına etkisi yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yukarıdaki alan yazından da anlaşıldığı üzere OBYM temelli fen öğretiminin sosyobilimsel konular üzerinde etkisine yönelik çalışmaya rastlanılmadığı söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Uygulama öncesinde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Uygulamadan sonra ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinde herhangi bir değişim var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Bu çalışma, OBYM temelli fen öğretiminin sosyobilimsel konularının öğretimi üzerinde odaklanması, nitel veri toplama araçlarının kullanılması ve sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülmesi nedeniyle nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, belli bir duruma yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bir değerlendirme yapmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda tercih edilmektedir (Cresswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Woodside, 2010). Bu çalışmada, durum çalışmasının bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durumda, birbirinden bağımsız vakalar seçilir ve her bir vaka bir bütün olarak algılanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda organik tarım, bağımlılık, nesli tükenen canlılar, çevre sorunları, GDO'lu ürünler ve nükleer santraller bir vaka olarak seçilmiştir. Bu vakaların hepsi birer sosyobilimsel konu olduğundan dolayı bu çalışmada bütüncül çoklu durum kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van'ın Edremit İlçesi'nde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 25 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerin, 13'ü kız ve 12'si erkekten oluşmaktadır. Çalışmadaki 25 öğrenci amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubu içinde seçilen 5 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde; gönüllülük ilkesi, sınıf öğretmeni ve o şubede derse giren öğretmenlerin görüşleri etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, uygulama öncesinde ve sonrasında Çavuş (2013) tarafından geliştirilen "Sosyobilimsel Konuları Değerlendirme Formu (SKDF)" ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları, uygulamadan önce ve sonra uygulanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçta görüşme formunda sekiz soru yer almıştır. Sosyobilimsel konular alanında doktora yapmış üç öğretim elemanın görüşü alındıktan sonra görüşme formundaki soru sayısı beşe indirilmiştir. Görüşme formundan çıkarılan sorular; "Bir konun sosyobilimsel konu olabilmesi için gerekli koşullar nelerdir?", "Fen bilimleri ders kitabında, sosyobilimsel konu ile ilgili etkinlik olduğunu düşünüyor musunuz?" ve "Diğer derslerde sosyobilimsel konular yer aldığını düşünüyor musunuz?" şeklindedir. Görüşme, öğrencilerin uygun olduğu zamanda okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, çalışmaya katılan öğrencilerden izin alarak, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır. Her bir öğrenci ile görüşme yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler metne dönüştürülmüştür. Son olarak görüşmede elde edilen veriler öğrencilere verilerek, elde edilen verilerin doğruluğu hakkında bilgi alınmıştır. Böylece, görüşmede elde edilen verilerin inandırıcılığı (iç geçerliliği) artırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular Ek-1'de verilmiştir.

SKDF, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları veya karşılaşabilecekleri sosyobilimsel konuları esas alınarak açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır. Bu çalışmada, organik tarım, bağımlılık, nesli tükenen canlılar, çevre sorunları, GDO'lu ürünler ve nükleer santraller sosyobilimsel konuları ele alınmıştır. Bu soruların içeriğinin belirlenmesinde, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, Fen Bilimleri dersi ve öğrenci çalışma kitapları, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşmaları muhtemel sosyobilimsel konular dikkate alınmıştır. SKDF, üç bölümden oluşmakta olup formun ilk bölümünde demografik özellikler sorgulanmaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin fen ile ilgili gerçekleştirdikleri etkinlikler ve sosyobilimsel konulara yönelik edindikleri bilgilerin kaynağını sorgulayan maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise sosyobilimsel konulara yönelik 11 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu çalışmada SKDF'nin üçüncü bölümünde yer alan sorulardan birbirinden farklı içeriğe sahip altı sosyobilimsel konuyu sorgulayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Formda yer alan açık uçlu sorular, iki fen öğretmeni ve üç fen bilimleri öğretmeni görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda açık uçlu sorular yeniden düzenlenmiştir. Çalışma grubunun yedinci sınıf öğrencisi olması nedeniyle bu altı sosyobilimsel konuların beşinci, altıncı ve yedinci sınıf ders kitaplarında yer alması dikkate alınmıştır. SKDF, Ek-2'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda ve SKDF'den elde edilen verilerin çözümlenmesinde, içerik analizinde faydalanılmıştır. İçerik analizinde amaç, ham verileri okuyucuların anlayabilecek şekilde

tema ve kodlar şeklinde sunmaktır. İçerik analizine tabi tutulan veriler benzeyen noktalar belirli temalar altında kodlar şeklinde sınıflandırılarak açıklanması, tema ve kodlar arasındaki bağlantıların tanımlanarak değerlendirilmesi hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, öğrenci cevapları farklı üç araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kategoriler ve bu kategoriler altında yer alan kodlar olarak belirlenmiştir. Daha sonra üç araştırmacı bir araya gelerek yapmış oldukları analizi değerlendirilmiş, görüş birliğine varılmayan noktalar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Farklı araştırmacıların kodların tutarlılığını belirlemek amacıyla görüş ayrılığı ve görüş birliği noktalarında Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formülle hesaplama yapılmıştır. Böylece araştırmanın amacına bağlı kalınarak uygun olmayan tema ve kodlamalar yeniden düzenlenmiş ya da çıkartılmıştır. SKDF, elde edilen ön ve son anket verilerinin toplam analizlerinin değerlendirilmesi %79 çıkarken, yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin uyum oranı ise %81 olduğu bulunmuştur. Uyum oranının %70 üzerinde bir değer çıkmış olması verilerin analizin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlamayı desteklemek için öğrenci cevaplarından doğrudan alıntı yapılmıştır.

Uygulama

Çalışma grubunda uygulama üç hafta (12 ders saati) sürmüştür. İnsan ve Çevre İlişkisi ünitesi OBYM temelli fen öğretimine göre işlenmiştir. Bu öğretim modelinin üçüncü aşamasında konuyla ilgili olsun ya da olmasın sosyobilimsel konuların ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Ebenezer ve Connor, 1998; Kıryak ve Çalık, 2017). Bundan dolayı bu çalışmada farklı altı sosyobilimsel konu ele alınmıştır. Bu konuyla ilgili etkinlikler ise modelin üçüncü aşamasında işlenmiştir. Bundan dolayı bu başlık altında üniteye yer alan "Ekosistemle ilgili temel kavramlar" konusuna yönelik uygulama süreci sadece aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Keşfetme ve sınıflandırma aşamasında, öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek için elinde bir kutu ve kutunun içinde birçok canlı ve cansız varlıkların resimlerini gösteren kartları sınıf ortamına getirmiştir. Öğrenciler kutunun içinden rastgele bir kart seçerek, kartın üzerinde bulunan resim ile ilgili yorumlarda bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin konuya dikkatleri çekilip ön bilgileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra öğrencilerin konuya karşı sahip oldukları tutumları, evren ile algılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için sınıf ortamında video (çizgilerle, israf, tüketim çılgınlığı ve çevre kirliliği) izletilmiştir. Bu video hakkında öğrencilerin görüş ve önerileri alınmıştır. Görüş ve önerileri alınırken beyin fırtınası tekniğinden yararlanılmıştır. Sonraki etkinlikte ise öğrencilere konuyla ilgili yedi fotoğraf gösterilmiştir. Öğrenciler bu fotoğraflarda canlı ve cansız varlıkları, türleri, popülasyonu ve habitatı söylemeleri beklenilmiştir. Görüşler alınırken akvaryum (iç çember) tekniğinden yararlanılmıştır. Tüm öğrenciler görüş belirttikten sonra sınıflandırmaya giriş yapılmıştır. "Öğrencilere yıllar sonra sınıflandırma değişir mi?" şeklinde soru sorularak düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin çevre ve insan kavramını hangi kavramlarla ilişkilendirdiklerini belirlemek için "Kelime İlişkilendirme Testi" uygulanmıştır.

Yapılandırma ve müzakere etme, öğrencilerin canlıları daha iyi anlaması ve tanımlaması, çevreyle olan etkileşimlerini ortaya çıkarılması için sınıf beşer kişilik beş gruba ayrılmıştır. Her gruptan biri lider seçilmiştir. Grup liderlerinden ekolog (bilim insanı) olmaları istenilmiştir. Bu bilim insanları dünyada hiçbir canlının sınıflandırılmasının yapılmadığını varsayarak onlardan sınıflandırma yapmaları istenilmiştir. Gruptakiler, yaptıkları sınıflandırmaları, renkli kağıtlar üzerinde resimlerle zenginleştirilerek sınıfta sunmuşlardır. Daha sonra grupların yapmış oldukları sınıflandırmalarla ilgili tartışmaya geçilmiştir. Öğretmen burada rehber konumundadır ve hiçbir şeye müdahalede bulunmamıştır. Diğer bir etkinlikte ise röportaj tekniği uygulanmıştır. Bu etkinlikte tüm öğrenciler,

ikişerli gruplara ayrılmıştır. Bu gruplardan her biri, on iki farklı çevre ortamından rastgele birini seçmiştir. Seçilen öğrencilerden birine konuşmacı, diğerine ise muhabir rolü verilmiştir. Muhabir, konuşmacının çevre ile ilgili görüşlerini sormuştur. Bu etkinliğin sonucunda, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin ulaştıkları bilgilere dönütler verilerek aşama sonlandırılmıştır.

Transfer etme ve genişletme; öğrenilen bilgilerin disiplinler arası ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi için “Canlılar neden sınıflandırılır?” ve “Canlılar hangi kriterlere göre sınıflandırılır?” sorularına cevap aranacak çalışma yaprakları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler, bu çalışma yaprağındaki yönergeler yardımıyla etkinliği yapmışlardır. Bu etkinlikte sonra ulaşılan sonucu sınıfla paylaşarak etkinlik sonlandırılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerini irdelemek ve bu konuda öğrencileri bilgilendirmek için güncel sosyobilimsel konular ele alınmıştır. Bu aşamada “Çevre Sorunları” ve “Nükleer Enerji Santralleri” konularıyla ilgili etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerin değerlendirme aşamasında öğrencilere “Mersin’e Nükleer Enerji Santrali kurulması isteniliyor, siz orada yaşayan bir vatandaş olsaydınız kurulumu hakkında neler söylediniz?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Bu sayede tartışma ortamı sağlanarak ve çözüm bulunmaya çalışılmıştır.

Yansıtma ve değerlendirme; öğrencilerin Çevre ve İnsan ünitesiyle ilgili öğrenmelerini değerlendirmek için “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç” ve “Yapılandırılmış Grid” tamamlayıcı değerlendirme tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevre ve insan kavramını hangi kavramlarla ilişkilendirdiklerini belirlemek için son test “Kelime İlişkilendirme Testi” uygulanmıştır.

Bulgular

Sosyobilimsel Konuları Değerlendirme Formu’nda (SKDF) yer alan organik ürünlerin tüketilmesine yönelik yedinci sınıf öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası verilen cevaplara ait kodlar ve bu kodların frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1.

Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Öğrencilerinin SKDF’deki Organik Tarıma İlişkin Cevaplarından Elde Edilen Kodlar ve Bu Kodların Frekans Değerleri

Tema	Kodlar	SKDF ÖN (f)	SKDF SON (f)
	Organik olma	9	20
	Genetiği değiştirilmemiş olma	3	13
	İnsanlar için faydalı olma	2	12
	Kimyasal madde içermeme	1	10
	Bolca yenilmeli	3	10
	Sağlıksız ve zararlı olması	15	3
	İlaçlama yapılmaması	14	4
	Yenilmemeli	13	3
	Taze olması	12	5
	Bahçede yetişme	10	2
	Ağaçta yetişme	9	2
	Hormonlu olma	8	1
	İlgisiz ya da bilmiyorum	6	3

Tablo 1’de uygulama öncesinde organik tarım ilişkin öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin 15’i sağlıksız ve zararlı olma, 14’ü ilaçlama yapılmaması, 13’ü yenilmemeli, 12’si taze olması kodları ile cevap verdikleri görülmektedir. Uygulamadan önce öğrencilerden biri; “Hiç yemem

çünkü çok iğrençtir. Ayrıca kurtlu elmalar sağlıklı ve zararlıdır” şeklindedir. Çalışmaya katılan bazı öğrencilerin “Bahçede yetiştirme, ağaçta yetiştirme ve hormonlu olma” gibi kodlarla cevap verdikleri görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerin 20’si organik olma, 13’ü genetiği değiştirilmemiş olma ve 12’si insanlar için faydalı olma kodları ile cevap verdikleri görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “Hiçbir kimyasal madde içermez bizler yenmez diyoruz da ama kutlu elmaların içinde milyonlarca vitamin var.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Öğrencilerin bağımlılığa neden olan maddeler konusuna ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere “Okulda arkadaşlarınıza ‘bağımlılığa sebep olan maddeler’ konulu bir seminer verdiğinizi düşünün. “Konuyla ilgili hangi bilgileri arkadaşlarınızla paylaştınız? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında vermiş oldukları cevaplarından elde edilen kodlar ve bu kodların frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Bağımlılığa Neden Olan Maddeler Konusuna İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası SKDF Cevaplarından Elde Edilen Kodlar ve Bu Kodların Frekans Değerleri

Tema	Kodlar	SKDF ÖN (f)	SKDF SON (f)
Bağımlılık	Bağımlılığın ne olduğunu açıklama	8	20
	İnsan yaşamı üzerindeki olumsuz etkisi	7	18
	Çevrenin bağımlılık üzerindeki etkisi	6	17
	Bağımlılığa sebep olan konuları	5	16
	Aile içi sorunlara sebep olması	4	15
	Toplumsal zararları	3	14
	Farklı bağımlılık türlerinde bahsetme	-	10
	Bağımlılıkta kurtulmanın yöntemi	-	5
	Okula bağımlılık ilgili bilgilendirme afişi asma	-	4
	İlgisiz cevaplar ya da bilmiyorum	7	3

Tablo 2 incelendiğinde, uygulamadan önce öğrencilerin 8’i, “Bağımlılığın ne olduğunu açıklama” kodu ile cevap verirken, uygulamadan sonra bu kodla cevap veren öğrenci sayısının 20 olduğu görülmektedir. Uygulamadan önce öğrencilerin 7’si “İnsan yaşamı üzerindeki olumsuz etkisi” kodu ile cevap verirken, uygulamadan sonra bu kodla cevap veren öğrencilerin sayısı 18’e yükselmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerden biri; “*Sigara, alkol, eroin gibi maddeler bağımlılığa sebep olur. Bu bağımlılık insanların sağlıklarının bozulmasına zaman içerisinde ise özellikle kanser olmasına sebep olmaktadır.*” şeklinde görüş beyan etmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerin 6’sı “Çevrenin bağımlılık üzerinde etkisi” kodu ile görüş beyan ederken, uygulamadan sonra öğrencilerin 17’si aynı kodla görüş bildirmişlerdir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “*Sigara, alkol, uyuşturucu, eroin, vb. maddeler çok zararlıdır. Alkol, beyin hücrelerinin ölmesine sebep olur. Bu yüzden trafik kazaları hızla artmaktadır. Aile içinde huzursuzluklara neden olmaktadır.*” şeklinde görüş beyan etmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerin 5’i, uygulamadan sonra öğrencilerin 16’sı “Bağımlılığı sebep olan konular” kodu ile cevap vermişlerdir. Uygulamadan önce öğrencilerin 4’ü ve uygulamadan sonra 15’i “Aile içi sorunlara sebep olması” kodu ile cevap vermişlerdir. Uygulamadan önce öğrencilerin 7’si “İlgisiz cevaplar ya da bilmiyorum” kodu ile görüş bildirmiştir. Uygulamadan önce iki öğrenci ilgisiz cevap kategorisinde yer almıştır. İkinci soruya “*Bilgi veremezdim*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden biri uygulamadan sonra ise “*Allah sigara içenlerin belasını versin*” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer öğrenci ise uygulamadan sonra; “*Bence sigara içmemelisin çünkü sigara seni önce süründürür sonra öldürür. Ben seninle liseye kadar sağlıklı bir şekilde yaşamak isterim.*” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Öğrencilerin, nesli tükenme tehlikesinde olan canlılar ile ilgili cevapları iki boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar, nesillerinin tükenme sebepleri ve bu canlıların korunması için alınması gereken önlemler şeklindedir. Öğrencilere “Kelaynaklar Tehlikede” başlıklı bir metin verilmiş ve metinde kelaynakların neslinin tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olduğu belirtilmiştir. Metin yarım bırakılarak kelaynakların neslinin yok olmasının nedenlerini de öğrencilerin yazmaları istenmiştir. Bu soruya öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra vermiş oldukları cevaplarından elde edilen temalar ve bu temalar altındaki kodların frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Nesli Tükenmekte Olan Canlılara İlişkin Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası SKDF Cevaplarından Elde Edilen Kodlar ve Bu Kodların Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	SKDF ÖN (f)	SKDF SON (f)
İnsan Faktörü	Bilinçsiz avlanma	10	18
	Canlı hayatına değer vermeme	8	16
	Koruma altına almama	7	13
	Canlıların yaşam alanlarının yok edilmesi	-	9
	Küresel ısınma	1	5
Çevre Sorunları	Çevre kirliliği	11	16
	Hava kirliliği	6	14
	Su kirliliği	3	10
	Tarım ilaçları	-	8
Alınması Gereken Önlemler	Koruma altına alınmalı	11	19
	Avlanmaları yasaklanmalı	9	15
	Özel koruma alanlarının yapılması	4	8
	Yaşam alanları kirletilmemeli	3	5
	Doğal yaşam alanlarının olması	-	4

Tablo 3 incelendiğinde; “İnsan Faktörü” teması altında uygulama öncesinde öğrencilerin 10’u, uygulamadan sonra ise 18’i “Bilinçsiz avlanma” kodu ile uygulama öncesinde öğrencilerin 8’i, uygulamadan sonra 16’sı ise “Canlı hayatına değer vermeme” kodu ile cevap vermişlerdir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “Canlılar bilinçsiz avlanma nedeniyle yok olduklarını düşünüyorum. Başka hayvanlar tarafında avlanmaları ve çevre kirliliği nedenlerden dolayı kelaynak kuşlarının yok olduğunu düşünüyorum.” şeklinde cevap yazmıştır. “Çevre sorunları” teması altında uygulama öncesi öğrencilerin 11’i, çevre kirliliği; 6’sı hava kirliliği ve 4’ü su kirliliği kodları cevap verirken, uygulamadan sonra bu kodlarla cevap veren öğrencilerin sayısı sırasıyla 16, 14 ve 10 şeklinde olduğu görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “İnsanların parfüm kullanmaları fabrika bacalarına filtre takılmaması nedeniyle havanın kirlenmesi, çarpık kentleşme nedeniyle lağım suların arıtılmadan göl ve denize aktarılması su kirliliğine neden olmaktadır.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Kelaynakların nesillerinin korunması için öğrenciler, “Alınması Gereken Önlemler” teması kapsamında; koruma altına alınmalı, avlanmaları yasaklanmalı, özel koruma alanları yapılmalı gibi kodlar ile cevap vermişlerdir.

Öğrencilerin çevre sorunları sosyobilimsel konusuyla ilgili görüşleri çevre sorunlarına yönelik düzenlenen bir yarışmaya katılacaklarını varsayarak bir karikatür veya resim çizmeleri ya da şiir, öykü veya bir yazı yazmaları beklenen soruya yönelttikleri cevaplardan elde edilmiştir. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin cevaplarının analizi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Çevre Sorunlarına İlişkin Uygulamadan Önce ve Sonra Yapmış Oldukları Çizimlere Ait Konular ve Frekanslar

Temalar	SKDF ÖN		SKDF SON	
Resim	Çalışmanın Konusu	f	Çalışmanın Konusu	f
	Çevre Sorunları	4	Çevre Duyarlılığı	6
	Çevre Kirliliği	3	Çevre Sorunları	5
	İnsanları Bilinçlendirme	2	Çevre Kirliliği	5
	İlgisiz Çizim	1		-
Karikatür	Çevre Kirliliği	2	Çevre Kirliliği	2
	Çevre Duyarlılığı	2	Çevre Duyarlılığı	2
	Çevre Bilinç	1	İnsanları Bilinçlendirme	1
	İnsanları Bilinçlendirme	1	Çevre Farkındalığı	1
Şiir	Çevre Duyarlılığı	3	Çevre Duyarlılığı	2
	Çevre Kirliliği	3	Çevre Kirliliği	1
	Geri Dönüşüm	2		
	İlgisiz Cevap	1		

Uygulamadan önce dört öğrenci çevre sorunları, üç öğrenci çevre kirliliği ve iki öğrenci ise insanları bilinçlendirme ile ilgili resimler yapmışlardır. Uygulamadan sonra altı öğrenci çevre duyarlılığı, beş öğrenci çevre sorunları ve çevre kirliliği ile ilgili resim çizdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bazıları karikatür çizerek duygularını yansıtmışlardır. Uygulamadan önce çevre kirliliği ile ilgili üç kişi, çevre duyarlılığı ile ilgili iki öğrenci karikatür çizdikleri tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra çevre kirliliği ve çevre duyarlılığı ilgili ikişer öğrenci karikatür çizmişlerdir. Bunun yanında uygulamadan önce çevre sorunları ile ilgili beş öğrenci şiir yazarken, uygulamadan sonra üç öğrenci şiir yazmışlardır. Bu konuda öğrenci çalışmalarını incelendiğinde, uygulamadan önce en fazla 'çevre kirliliği' üzerinde çizimler yapılırken uygulamadan sonra 'çevre duyarlılığı' üzerinde çizimler yapılmıştır. Çevre sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin cevaplarından elde edilen kodlar ve bu kodların frekans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Çevre Sorunlarına Yönelik Uygulamadan Önce ve Sonra Öğrencilerin SKDF Cevaplarından Elde Kodlar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	SKDF ÖN (f)	SKDF SON (f)
Çevre Sorunları	Çevre kirliliği	11	16
	Çevre sorunları	9	14
	Hava kirliliği	7	12
	Deniz ve göllerin kirletilmesi	3	10
	Doğanın tahrip edilmesi	-	8
	İnsanların geri dönüşümü kullanmaması	-	7
	Fabrika bacalarına filtre takılmaması	3	5
	İnsanların bilinçlendirilmesi	8	17
Çözüm Öneriler	Fabrika bacalarına filtre takılması	7	13
	Ağaçlandırma yapılması	5	9
	Geri dönüşüm	4	8
	Yeşil alanların korunması	3	7
	Şehir merkezlerine park ve bahçelerin yapılması	2	6
	Fabrikaların şehirden uzak yerlere kurulması	3	5
	İlgisiz cevap ya da bilmiyorum	7	2

Tablo 5'e göre çevre sorunlarını, uygulamadan önce öğrencilerin 11'i, uygulamadan sonra 16'sı çevre kirliliği ile uygulamadan önce öğrencilerin 9'u, uygulamadan sonra öğrencilerin 14'ü çevre sorunları kodlarıyla açıkladıkları görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; *"İnsanların ağaçları keserek, çöpleri yere atarak çevre kirliliğine neden olmaktadır."* şeklinde görüş bildirmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerin 7'si, uygulamadan sonra ise 12'si hava kirliliği kodunu ön plana çıkarırken, uygulamadan önce öğrencilerin 3'ü, uygulamadan sonra 10'u su kirliliği koduyla açıklama yapmıştır. Bu konuda uygulamadan sonra öğrencilerden biri; *"Fabrikaların bacalarına filtre takılmadığı için ozon tabakası delinmektedir. Bu yüzden belki de ileride artık hava ve bulut bile kalmaz geriye kalan tek şey hava kirliliği olur."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarının çözümüne ilişkin birden çok önerilerinin olduğu saptanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilerin 8'i insanların bilinçlendirilmesi, 7'si fabrika bacalarına filtre takılması ve 5'i ağaçlandırma yapılması kodları ile cevap verirken, uygulamadan sonra bu kodlarla cevap veren öğrencilerin sayıları sırasıyla 17, 13 ve 9 öğrenci olduğu görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; *"Birincisi olarak fabrikaların şehirden uzak yerlere kurulması, kimyasal atıkların dere göl gibi yerlere atılmaması ve fabrikaların bacalarına filtre takılması ve ağaçların kesilmesi ve yeşil alanların korunması gerekir."* şeklinde çözüm önerisini açıklamıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; *"İnsanların doğaya çöp, cam ve kâğıt atmaması lazım. Her tarafa geri dönüşüm kutuları bırakmak oldukça zordur."* şeklinde açıklamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin "Genetiği değiştirilmiş yiyeceğin ne olduğunu biliyor musunuz?" ve "Genetiği değiştirilmiş organizmalı ürünlerin tüketilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorularına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin GDO'lu Yiyecekleri Tüketimine İlişkin Uygulama Öncesi ve Sonrası SKDF'den Elde Edilen Cevapların Frekans Değerleri

Temalar	Kodlar	SKDF ÖN (f)	SKDF SON (f)
Bilme Durumu	Bilgi sahibi olma	5	16
	Kısmen bilgi sahibi olma	3	4
	Bilgi sahibi değilim	13	2
	İlgisiz cevap	4	3
Tüketimine İlişkin Öğrenci Görüşleri	İnsan sağlığı için zararlı olması	7	13
	İnsanların ölümüne neden olması	6	9
	Çevreye zarar vermesi	4	7
	Kanser hastalığına yol açması	3	6
	GDO'lu ürünlerin yasaklanması	-	4
	GDO'lu yiyeceklerin tatsız olması	4	3
	Kimyasal madde içerme	3	-
	Güzel görümlü olması	2	-
	Kontrollü tüketim	-	4
	İlgisiz cevap ya da bilmiyorum	12	3

Uygulamadan önce öğrencilerin 13'ü genetiği değiştirilmiş yiyecek konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerden 5'i bilgi sahibi olduklarını ve 3'ü ise kısmen bilgi sahibi olduklarını dile getirmiştir. Uygulamadan sonra çalışmaya katılan öğrencilerin 16'sının bilgi sahibi olduğu, 4'ünün ise kısmen bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerden biri; *"Bu konuda herhangi bir fikrim yoktur. Ancak elma, karpuz, salatalık ve çilek gibi meyvelerin büyük hali olabilir."* şeklinde görüş açıklarken, uygulamadan sonra aynı öğrenci; *"Meyve*

ve sebzelerde istenilen verimi almak için başka bir canlının genetik özelliğini kopyalayarak yiyeceklerimize aktarılması olayıdır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulamadan önce öğrencilerin 12’si ilgisiz cevap ya da bilmiyorum şeklinde görüş beyan ederken, 7’si insan sağlığı için zararlı olması ve 6’sı insanların ölümüne neden olması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “GDO’lu yiyecekler çok sağlıklıdır. Sürekli tüketildiğinde insan sağlığına zarar verir. Zaman içerisinde bu hasar kanser hastalığına neden olur ve insanın ölmesine kadar gider.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerin 13’ü insan sağlığı için zararlı olduğunu, 9’u insanların ölümüne neden olduğunu ve 7’si çevreye zarar verdiği şeklinde görüş beyan ettikleri anlaşılmıştır. Bu soruya uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “GDO’lu yiyecekler tüketilmemelidir. Çünkü daha sonradan zararları ortaya çıkıyor. Kanser gibi hastalıklar ortaya çıkıyor. Satan kişi/kişiler sadece parayı düşünüyor ama insan hayatını düşünmüyor.” şeklinde cevap yazdığı görülmüştür. Uygulamadan sonra başka bir öğrenci; “Bence tüketilmemelidir. Çünkü hem doğaya hem de vücudumuza zarar vermektedir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Mersin’in Akkuyu beldesinde kurulan nükleer santrale ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Nükleer Enerji Santralleriyle İlgili Uygulamadan Önce ve Sonra Öğrenci Cevaplarının Frekansları

Temalar	Kodlar	SKDF ÖN (f)	SKDF SON (f)
Kurulmalı	Ülkenin gelişimine katkı sağlama	4	13
	Ekonomiye olan katkısı	3	11
	Elektriğin ucuzlaması	2	10
	Sürekli yüksek verimli enerji sağlama	-	7
	Alternatif bir enerji kaynağı olması	-	5
	Enerji bağımlılığımızı azaltma	-	4
Kurulmamalı	Çevreye zarar vermesi	8	6
	Çevre kirliliğine neden olması	7	5
	Canlılara zarar vermesi	3	4
	Radyasyon yayması	3	4
	Ülkemizin deprem kuşağında olması	2	4
	Atıklarının saklanması zor olması	-	3
Kurulumun yüksek maliyetli olması	-	2	

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin “Kurulmalı” teması altında uygulamadan önce ve sonra; ülkenin gelişimine katkı sağlama, ekonomiye olan katkısı ve elektriğin ucuzlaması gibi kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “Birçok ülkede nükleer santraller bulunmaktadır. Bizim ülkemizde neden olmasın ki, bence nükleer santral olması ülkemizin gelişmiş olduğunu gösterir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde uygulamadan sonra başka bir öğrenci ise; “Nükleer santrallerin kurulması ülkemizin ihtiyacı olan enerjiyi üretecek olması demektir. Böylece dış ülkelere daha az enerji alarak dış ülkelere bağımlılığımız azalacaktır.” şeklinde cevap yazmıştır.

Öğrencilerin “Kurulmamalı” teması altında uygulamadan önce ve sonra; çevreye zarar vermesi, çevre kirliliğine neden olması, canlılara zarar vermesi ve radyasyon yayması gibi kodlarla cevap verdikleri görülmektedir. Uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “Nükleer santrallerden ortaya çıkan atıkların denize, göle ve toprağa karışmaktadır. Buralardan insanlara ulaşmaktadır. Bu durum insanlara ve canlılara zarar vermektedir.” şeklinde görüş yazmıştır. Aynı şekilde uygulamadan sonra öğrencilerden biri; “Ülkemiz deprem kuşağında olduğu için meydana gelen depremler nükleer santraller de kazalara

neden olur. Bu fabrikalardan çıkan radyasyon yayar, insanların kanser olmasına neden olmaktadır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra yapılan görüşmede elde edilen veriler Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konular İle İlgili Ön ve Son Görüşmeden Elde Bulgular

Tema	Kodlar	Ön Görüşme					Son Görüşme				
		Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅
Sosyobilimsel Konular	Tartışmalı konular	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+
	Fen ile ilgili konular	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+
	Fikir birliğine olmayan konular	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+
	Toplumu ilgilendiren konular	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-
	Sosyal konular	-	+	-	+	-	-	+	-	+	-
	İlgisiz cevap ya da bilmiyorum	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
GDO	Genetiği değiştirilmiş organizma	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+
	Canlılar arasında gen aktarımı	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+
	Canlılara istenilen özelliği verme	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+
	Canlılara farklı özellik katma	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-
	GDO yiyecekler tüketilmeli	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-
GDO yiyecekler tüketilmemeli	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	
Bağımlılık	Bir şeylere alışkanlık kazanma	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+
	Bir şeylere bağımlı olma	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+
	İnsan sağlığı için zararlı olma	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
	Kontrolsüz sürekli olarak yapılan	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-
	İnternet, telefon ve tablet	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	Sigara	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
	Alkol	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Eroin	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	
Çevre Sorunları	Çevre kirliliği	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+
	Hava kirliliği	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+
	Su kirliliği	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-
	Fabrika bacaları	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+
Nükleer Enerji Santrali	Dünya nüfusunun hızla artması	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-
	Nükleer enerji santralleri kurulmalı	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+
	Ekonomik gelişime katkı	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+
	Alternatif enerji kaynağı olması	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+
	Enerji bağımlılığı azaltma	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+
	Elektriğin ucuzlaması	-	-	-	+	-	+	-	+	+	+
	Nükleer santrallerin kurulmaması	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	Çevreye zarar vermesi	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-
	Canlılara zarar vermesi	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-
Çevre kirliliğine sebep olması	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	

Görüşme formunda yer alan birinci soru ile katılımcıların sosyobilimsel konuların tanımı ve hangi konuların sosyobilimsel olduğu irdelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde; son görüşmede “*Sosyobilimsel Konular*” teması altında görüşmeye katılan öğrencilerin; “Tartışmalı konular, fen ile ilgili konular, fikir birliğine olmayan konular ve toplumu ilgilendiren konular” kodları ile görüş beyan etmişlerdir. Ön görüşmede katılımcılar, “İlgisiz cevaplar ve bilmiyorum” kodunu kullanarak cevap vermişlerdir. Ön görüşmede öğrencilerden biri; “*Sosyobilimsel konular sosyal konular ve toplumu ilgilendiren konular*” şeklinde cevap verirken; son görüşmede aynı öğrenci “*Bu konuların fen konularla ilgili olup*

insanların fikir birliğine varamadıkları farklı görüşlerin olduğu toplumsal konulardır. Örneğin organ nakli, GDO'lu ürünler ve nükleer santralleri örnek verebilirim.” şeklinde cevap vermiştir.

Görüşme formunda yer alan ikinci soru ile çalışma grubu öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş yiyecekler konusundaki görüşleri incelenmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin ön görüşmede bilimsel cevapların yetersiz olduğu görülürken, son görüşmede ise öğrencilerin bilimsel cevapların frekanslarının arttığı görülmektedir. Ön görüşmede genetiği değiştirilmiş yiyecekler ve bu yiyeceklerin tüketilmesi kodların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Ön görüşmede öğrencilerden biri; *“Genetiği değiştirilmiş yiyecekler genetiği ile oynanarak uzun süre dayanıklı hale getirme ve her mevsimde bulunması amaçlanan yiyeceklerdir.”* şeklinde görüş beyan etmiştir. Son görüşmede öğrenciler, *“Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar”* teması altında; genetiği değiştirme organizma, canlılar arasında gen aktarımı ve canlılara istenilen özellik katma gibi cevaplar vermiştir. Bu konuda çalışmaya katılan öğrencilerden biri; *“Genetiği değiştirilmiş organizmalar demek, bilim insanları tarafından genetik özellikleri değiştirilmiş bitkisel ve hayvansal yiyeceklerdir. Bu ürünlere örnek olarak mısır ve soya fasulyesi verebilirim.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşme formunda yer alan üçüncü soru ile katılımcıların bağımlılık konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların ön ve son görüşme cevapları *“Bağımlılık”* teması altında toplanmıştır. Ön ve son görüşmede öğrenci cevaplarında çıkan kodların aynı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak son görüşmede elde edilen kodların tekrar edilme sıklığının belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Son görüşmede bir şeye alışkanlık kazanma, bir şeye bağımlı olma, insan sağlığı için zararlı olma ve kontrolsüz ve sürekli yapılan cevapların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Katılımcıların, telefon ve internet bağımlılığının farkında olmaları önemli olduğu söylenebilir. Ön görüşmede öğrencilerden biri; *“Sigara, alkol ve eroin gibi şeyler sürekli kullanan insanlar zamanla bu maddelere alışkanlık kazanmaktadır.”* şeklinde görüş beyan ederken, aynı katılımcı son görüşmede *“Uyuşturucu, alkol ve internet bağımlılığı en çok çevremizde gördüğüm bağımlılık türleridir. Mesela internet ve telefon konusunda bağımlılık gün geçtikçe ülkemizde yaygınlaşmaktadır. Bu bizlerin akıl ve ruh sağlığımızı bozarak bunların esiri oluyoruz.”* şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Görüşme formunda yer alan dördüncü soru ile katılımcıların çevre sorunları hakkındaki görüşleri irdelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların ön ve son görüşmede öğrenci cevaplarında oluşturulan kodların aynı olduğu ve *“Çevre Sorunları”* teması altında toplandığı görülmektedir. Son görüşmede öğrenciler; çevre, hava, su ve fabrika kirliliği şeklinde cevap vermişlerdir. Ön görüşmede öğrencilerden biri; *“İnsanların atık maddeleri çevrelerine atmaları ve parfüm gibi kimyasal maddeler kullanmaları çevre sorunlarına neden olmaktadır.”* şeklinde görüş beyan ederken, son görüşmede aynı öğrenci, *“Kimyasal maddelerin toprağa ve suya karışması, dünya nüfusunun hızla artması, düzensiz kentleşme ve sanayi atıklarının çevreye atılması gibi sorunlar çevre sorunlarının ortaya çıkarmaktadır.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Görüşme formunda yer alan beşinci soru ile katılımcıların nükleer santrallerin kurulması konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların cevaplarından elde edilen kodlar *“Kurulmalı”* ve *“Kurulmamalı”* teması altında toplanmıştır. Katılımcılar çoğunluğu uygulamadan önce nükleer santrallerin kurulmaması gerektiğini ifade ederken, uygulamadan sonra ise katılımcıların görüşlerinin kurulması yönünde değiştiği belirlenmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerden biri; *“Bence kurulmasın çünkü doğaya zarar verebilir. Bu zararların ise ormanların yok olması, canlılara hayat veren oksijenin yok olması ve insan sağlığına verilen zarar şeklinde sayabilirim.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı katılımcı uygulamadan sonra; *“Nükleer santrallerin birçok faydası olduğu için kurulması gerekir. En azında alternatif bir enerji kaynağı olması, dış ülkelerden daha az enerji alma konusunda*

bağımlılığımızı azaltma ve elektriğin ucuzlaması gibi yararları nedeniyle kurulması gerekir diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, OBYM temelli fen öğretiminin sosyobilimsel konularda ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerindeki yansımaları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada birbirinde farklı içeriklere sahip altı sosyobilimsel konular ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesinde organik yiyeceklerle ilgili düşüncelerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. SBKDF yer alan birinci soruda kurtlu elma yenilip yenilmemesi konusunda öğrencilerin yeterli açıklamalar yazamadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında uygulama öncesinde görüşme yapılan katılımcıların sosyobilimsel konuları tanımlamada ve bu konulara örnekler vermede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda SBKDF’den elde edilen verileri, ön görüşme verilerini desteklediği saptanmıştır. Öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında görüşlerini açıklamada yetersiz olmaları, öğretmenlerin bu konularda yeterli görüşlere sahip olmamaları ve ders kitabında sosyobilimsel konular ile ilgili etkinliklerin yetersiz olması gibi sebeplerden ötürü öğrenciler sosyobilimsel konularda istenilen düzeyde verim gösterememişlerdir (Kılınc, Boyes ve Stanisstreet, 2013; Sorgo, Ambrozic-Dolinsek, Uşak ve Özel, 2011; Sürmeli ve Şahin, 2010). Çünkü dersler öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında gerçekleşmektedir. OBYM’ye dayalı fen öğretiminde sonra öğrenciler açık uçlu ankette yer alan organik yiyecekler konusunda bilimsel cevaplar yazmışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu elmanın kurtlu olmasının organik olduğunu belirtip bundan dolayı elmanın yenilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler fikirlerini desteklemek için, elmanın organik olması, insan sağlığı için yararlı olması ve herhangi bir kimyasal ilaç kullanılmaması ve genetiğinin değiştirilmemesi gibi gerekçeleri ileri sürmüşlerdir. Son görüşmede öğrencilerin sosyobilimsel konuların tanımını yapabildikleri, sosyobilimsel konulara örnekler verebildikleri ve bir konunun sosyobilimsel konu olma gerekçelerini bildikleri tespit edilmiştir. Bu durum, OBYM’ye dayalı fen öğretiminin sosyobilimsel konuların öğretiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. OBYM’nin uygulandığı fen sınıflarında öğrencilerin, sosyobilimsel konuları tartıştıklarına ve bu konudaki görüşlerini gerekçeleri ile açıkladıklarına inanılmaktadır (Bakırcı, 2014; Biernacka, 2006; Ebenezer vd., 2010). Bu sonucun ortaya çıkmasında, fen öğretim programında organik tarıma ilişkin kazanımların yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulamadan önce organik yiyeceklerin tüketilmesi konusundaki açıklamaları yetersiz iken, OBYM’ye dayalı fen öğretiminden sonra, öğrencilerin bu konudaki bilgilerin yeterli olduğu ve bilimsel açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonucun literatürde yapılan birçok çalışmanın sonucu ile örtüştüğü söylenebilir (Çavuş, 2013; Toraman, 2013). Örneğin Toraman (2013) tarafında yapılan çalışmada, uygulama öncesinde öğrenciler organik tarımın önemini açıklamada zorluk çekerken, uygulamadan sonra öğrencilerin organik tarımın önemine ilişkin doğal, çevreci ve güvenilir açıklamalarda bulunduğunu tespit etmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin bağımlılığa neden olan maddelere yönelik uygulama öncesinde verdikleri cevapların yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin sosyobilimsel konuya ilişkin yanıtlarının bilgi ve ayrıntı içermediği belirlenmiştir. Her ne kadar ön testte yer alan kodlar son testte ifade edilmiş olsa da, son testte kodların tekrar edilme sıklığı dikkat çekmektedir. Uygulamadan sonra öğrenciler, bağımlılığın ne olduğunu, insan yaşamı üzerindeki etkisini, çevrenin bağımlılık üzerindeki etkisini, bağımlılığa sebep olan konuları ve bağımlılığın aile içi sorunlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle öğrenciler, son görüşmede internet ve akıllı telefon bağımlılığına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin bu cevaplarında günlük hayatın her aşamasında yer alan teknolojik ürünlerde internetin ve cihazlarda çeşitli oyunların yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Özellikle akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte aile bireylerinde neredeyse her birinde bu telefonların olduğu aşıkardır. Bu durum, öğrencilerin akıllı telefonlara oyun yüklemelerine ve oyun oynamalarına neden olmaktadır. Bu oyunlar sebebiyle öğrenciler de internet ve akıllı telefon bağımlılığı oluşmaktadır. Uygulamadan sonra öğrenci görüşlerinin internet ve akıllı telefon bağımlılığı konusunda fazla değişim görülmemiştir. Ancak, sigara, alkol bağımlılığı ve insan sağlığı için zararlı bağımlılık konularında görüşlerinde olumlu değişimler olduğu görülmüştür. Öğrencilerde bağımlılık konusunda olumlu görüşlerin oluşmasında en etkili faktörlerden birinin de OBYM'ye dayalı öğrenme alanı kapsamına giren sosyobilimsel konulardaki bağımlılıkla ilgili etkinliklerin yapılmış olmasıdır. Modelin üçüncü aşamasında öğretmen rehberliğinde *"Ben daha kötüyüm"* etkinliğini rol oynama tekniği kullanarak gerçekleştirilmiş olması öğrenci üzerinde olumlu etki oluşturmuş olabilir. Bu etkinlikte öğretmen rol yapma yeteneği olan iki öğrenciyi görevlendirerek, birine sigara değerine ise şişe kostümünü giydirir. Bu iki öğrenci, sınıftaki diğer öğrencilerin görebilecek bir yerde sigara ve alkolün yerine geçerek rollerini yapmışlardır. Daha sonra sınıf tartışması yapılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu tartışmada öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirerek ve örnekler vererek açıklama yaptıkları görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin bağımlılık konusunda uygulamada sonra öğrenci görüşlerinde olumlu değişimin görülmesinde, OBYM'nin üçüncü aşamasında yapılan etkinliklerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, OBYM'nin sosyobilimsel konular üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Bakırcı, 2014; Bakırcı vd., 2017; Biernacka, 2006).

Çalışmada öğrencilerin çevre sorunları konusundaki görüşleri SKDF'de üçüncü soru ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki dördüncü soru ile ortaya çıkarılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında SKDF'den elde edilen verilerin, yarı yapılandırılmış görüşme verileri tarafından desteklendiği tespit edilmiştir. Görüşme ile irdelenen verilerin daha detaylı gerekçeli olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen veriler çevre sorunları teması altında; çevre ve hava kirliliği, deniz ve göllerin kirletilmesi, doğanın tahrip edilmesi ve geri dönüşümü kullanmama kodları ile cevap verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin çevre sorunlarını resim, karikatür, şiir ve düz yazı ile ifade ettikleri tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerin yapmış oldukları çizimler ile ne anlatmak istediklerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimlerinde daha çok çevre sorunları, çevre duyarlılığı ve çevre kirliliği üzerinde odaklandıkları görülmüştür. Bu bulgu OBYM temelli fen öğretiminin, öğrencilere çevre sorunlarının ve bu sorunların insan kaynaklı olduğunun farkına varmalarını sağlamıştır. OBYM'de sosyobilimsel konular ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bu model, öğrencilerin çevre eğitimi gibi toplumsal sorunları incelemelerine ve bu sorunlara çözüm ararken eleştirel düşünme becerilerini kullanıp Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) arasındaki karmaşık etkileşimleri fark etmelerine olanak tanımaktadır. Alan yazın incelendiğinde, fen bilimleri dersi kapsamındaki çevre konularının öğretimi sırasında OBYM'nin kullanılmasının öğrencilerin çevre konusunda bilinçlenmeleri ve kavramsal anlamaları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Kiryak, 2013; Wood, 2012). Çalışmaya katılan öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri uygulama öncesinde ve sonrasında aynı kodlarla dile getirilmelerine rağmen, uygulama sonrasında kodların tekrar etme sıklığının tartışmaya değer olduğu söylenebilir. Öğrenciler; özellikle insanların bilinçlendirilmesi, fabrika bacalarına filtre takılması, ağaçlandırma ve geri dönüşüm şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu durumun, OBYM'ye dayalı fen öğretiminden kaynaklandığına inanılmaktadır. OBYM'nin uygulandığı fen sınıflarında öğrencilerin sosyobilimsel konuları tartışmaları, bu tartışmaların sonunda görüşlerini gerekçeleri ile birlikte açıklamaktadırlar. Bu durum, öğrencileri toplumsal ve çevresel sorunlara yerel ya da ulusal seviyede çözüm bulmaya yöneltmiş olabilir (Biernacka, 2006; Ebenezer vd., 2010; Vural, 2016). Öğrenciler çözüm bulurken; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmak için eleştirel düşünce yapısını kullanırlar (Ebenezer vd., 2010).

Çalışmaya katılan öğrencilerin GDO'lu yiyecekler konusundaki görüşleri; SKDF'deki dördüncü soru ve yarı yapılandırılmış görüşmenin ikinci sorusuyla irdelenmiştir. Uygulama öncesinde çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu GDO'lu ürünler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin GDO'lu ürünler hakkında bilgi sahibi olmamaları yedinci sınıf öğretim programında GDO'lu ürünler ile ilgili kazanımların yer almayışı ile açıklanabilir. Bu konu, sekizinci sınıf "Genetik Mühendisliği ve Biyoteknoloji" konusunda ele alındığından dolayı öğrencilerin bu konu hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bunun yanında öğretmenin derste bu konuya değinmesi tamamen kendi inisiyatifinde olduğundan, öğretmen bu konuya değinmemiş olabilir. Bazı öğrenciler GDO'lu ürünler hakkında kısmen ya da tamamen bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Görsel ve yazılı basından GDO'lu ürünler ile ilgili haberler, evde aile fertlerinin konuşmaları öğrencilerin bu ürünler hakkında bilgi sahibi olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. OBYM temelli öğrenme ortamından sonra öğrenciler, GDO'lu ürünlerin insan sağlığı için zararlı olduğu, insanların ölümüne neden olduğu, çevreye zarar verdiği ile ilgili görüşler bildirmişlerdir. Bu durumun oluşmasında OBYM'nin ikinci aşamasında GDO'lu ürünler ile ilgili videonun izletilmesi ve basında bu konuyla ilgili haberlerin sınıf ortamına taşınmasının etkili olduğuna inanılmaktadır. Öğrencilerde uygulamadan sonra, sebze ve meyvelerin mevsiminde tüketilmesi gerektiği fikrinin oluştuğu verilen cevaplardan anlaşılmıştır. Ancak öğrenciler GDO'lu ürünlerin tarım ve hayvancılık sektöründe yaygın olarak kullanıldığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu; GDO'lu ürünlerin doğal çevreye, insan ve hayvan sağlığına zarar verdiğini belirtmişlerdir (Bilen ve Özel, 2012; Çavuş, 2013; Demiral, 2014; Kara, 2012; Özdemir, 2014).

Çalışmaya katılan öğrenciler, uygulamadan önce ve sonra canlıların nesillerinin tükenmesini insan faktörü ve çevre sorunları bağlamında açıklamışlardır. Öğrenciler canlıların nesillerinin tükenmesini; bilinçsiz avlanma, canlı hayatına değer vermeme, canlıların koruma altına alınmaması, yaşam alanlarının yok edilmesi ve küresel ısınma gibi kavramlarla açıklamışlardır. Bununla birlikte öğrenciler, canlıların yok olmasındaki en büyük etkenlerin çevre, hava ve su kirliliği olduğunu dile getirmişlerdir. Uygulama sırasında öğretmenin "Nesli tükenen canlılar" ile ilgili belgeseli öğrencilere izletmesi ve ayrıca öğrencilerin evde de belgeseller izlemiş olmaları onların bu konuda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin açıklamalarından hareketle canlıların nesillerinin tükenmesinde insanların önemli rol oynadıkları söylenebilir. Bu sonucun alan yazında yapılan çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir. Nitekim Seçgin, Yalvaç ve Çetin'in (2010) sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını belirledikleri çalışmada, bilinçsiz avlanma ve küresel ısınmanın canlıların nesillerinin yok olmasında etkili olduğu sonucuna varmışlardır. OBYM'nin üçüncü aşamasında fen-teknoloji-toplum-çevre kavramları arası ilişkiler ele alınmaktadır. Bu konuların derste işlenmesi öğrencilerde çevre sorunları ve çözüm önerileriyle ilgili farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Böylece öğrenciler sosyobilimsel bir konu olan çevre sorunlarıyla ilgili bilimsel düşünme ve karar verme becerisini kazanmış olabilirler (Bakırcı vd., 2017). Buna ilaveten öğrencilerin böyle düşünmelerinde, ders kitaplarında çevre sorunlarına ilişkin etkinliklerin yer almasının ve kitle iletişim araçlarından bu konular ile ilgili haberlerin yapılmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin büyük bir kısmı nükleer enerji santrallerinin kurulmasının tehlikeli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak öğrenciler, nükleer enerji santrallerin neden tehlikeli olduğunu gerekçelendirerek açıklayamadıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler nükleer enerji santrallerinin, radyasyon ve kimyasal maddeler yayması nedeniyle canlılar için zararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle düşünmelerinde, yazılı ve görsel basında nükleer santrallerin kurulmasına ilişkin olumsuz haberler etkili olmuş olabilir. Ayrıca belgesel ve çizgi film izlerken nükleer enerji santrallerinin kurulmasına ilişkin verilen olumsuz mesajlar da öğrencilerin böyle

düşünmelerine sebep olmuş olabilir. Uygulamadan sonra öğrencilerde nükleer enerji santrallerinin kurulması konusunda iki farklı görüş olmasına rağmen, nükleer enerji santrallerinin kurulması gerektiğini belirtenlerin daha çok olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, OBYM temelli öğrenme ortamında sosyobilimsel konuların öğretiminde beyin fırtınası ve münazara tekniklerine başvurulmuş olmasından kaynaklanmış olabilir. Öncelikle nükleer enerji santrallerinin kurulup kurulmamasıyla ilgili sınıf ortamında beyin fırtınası tekniğine başvurularak bu konudaki öğrenci görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra nükleer enerji santrallerinin kurulması yönünde görüş bildiren öğrenciler birinci grup, nükleer santrallerin kurulmaması gerektiğini bildiren öğrenciler ise ikinci grup olarak belirlenmiştir. Münazara tekniği kullanılarak bu iki grubun konu hakkında tartışmaları sağlanmıştır. Bu tartışma sonucunda, nükleer santrallerin kurulması yönünde olumlu görüş bildiren öğrenciler, santrallerin bölge insanı için iş imkânı yaratacak olması, ülkenin gelişime katkı sağlaması, evde tüketilen elektriğin ucuzlaması ve enerji bağımlılığımızı azaltacak olması gibi gerekçelerle açıklamışlardır (Topçu vd., 2014). Öğrencilerin böyle düşünmelerinde; öğretmenin nükleer enerji santrallerine sahip olan ülkeleri derste örnek olarak vermesinin etkili olduğuna inanılmaktadır. OBYM, öğrencilerin nükleer enerji santrallerinin varlığının fayda ve zararlarını ortaya çıkarmada ve öğrencilerin bu konuda neden farklı düşündüklerini bilimsel kanıtlarla açıklamalar yapmalarında etkili olmuştur. Bu konuda yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin nükleer enerji santrallerinin kurulması konusunda düşüncelerinin geniş kapsamlı ve bütün detayları göz önünde bulundurdukları (Çavuş, 2013), ortaokul öğrencilerinin nükleer enerji santrallerinin risk ve faydalarının farkında oldukları (Zengin, Keçeci ve Kırılmazkaya, 2012), sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin nükleer enerji kullanımı ve nükleer santrallerin kurulmasına karşı olumsuz tutum içinde oldukları (Sürmeli, Duru ve Duru, 2017) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin nükleer enerji santrallerinin kurulması konusunda fayda ve risklerinin farkında olmasından dolayı, literatürdeki çalışmaların sonuçları benzerlik göstermiştir.

Öneriler

OBYM'nin, sosyobilimsel konuların öğretimi üzerinde etkisinin daha net olarak görülebilmesi için geniş katılımlı farklı seviyede öğrenim gören öğrenciler ile çalışmaların yürütülmesi ve aynı zamanda bu konuda modelle ilgili nicel yaklaşımlı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde OBYM'yi kullanmaları durumunda, öğrencilerin sosyobilimsel konuları etkili öğrenmelerine yardımcı olabilir ve öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Akgün, A., Duruk, Ü. ve Gülmez-Güngörmez, H. G. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin ortak bilgi yapılandırma modeline ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 184-203.
- American Association for the Advancement of Science [AAAS] (1990). *Science for All Americans*. New York: Oxford University Press.
- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67-90.
- Bakırcı, H. (2014). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretim materyali tasarlama, uygulama ve modelin etkililiğini değerlendirme çalışması: Işık ve ses ünitesi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bakırcı, H. ve Çepni, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: Işık ve ses ünitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 185-202.
- Bakırcı, H. ve Yıldırım, İ. (2017). Ortak bilgi yapılandırma modelinin sera etkisi konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, Özel sayı, 45-63.
- Bakırcı, H., Çalık, M. ve Çepni, S. (2017). The effect of the common knowledge construction model-oriented education on sixth grade pupils' views on the nature of science. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 43-55.
- Bakırcı, H., Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modeli hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 97-127.
- Bakırcı, H., Çepni, S. ve Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Işık ve ses ünitesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-204
- Bencze, L. (2000). *Empowering constructivist school science: Promoting self-actualization and democracy*. In D. Hodson (ed.), OISE papers in education: 111-130. Toronto: OISE.
- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacher researcher collaborative effort*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Manitoba.
- Bilen, K. ve Özel, M. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgileri ve tutumları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 135-152.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Çakırlar-Altuntaş, E., Yılmaz, M. ve Turan, S. L. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki eleştirel düşüncelerinin empati açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 915-931.
- Çalık M. ve Cobern W.W. (2017). A cross-cultural study of CKCM efficacy in an undergraduate chemistry classroom. *Chemistry Education Research And Practice*, 18, 691-709.
- Çalık, M., & Coll, R. K. (2012). Investigating socio-scientific issues via scientific habits of mind: Development and validation of the scientific habits of mind survey. *International Journal of Science Education*, 34(12), 1909-1930.
- Çavuş, R. (2013). *Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Dawson, V. M., & Venville, G. (2009). High schools' students informal reasoning and argumentation about biotechnology. An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445.
- Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: GDO örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ebenezer, J. V., & Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21 century*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Simon and Schuster/A. Viacom Company.
- Ebenezer, J., Chacko S., & Immanuel, N. (2004). Common knowledge construction model for teaching and learning science: application in the indian context. an international conference to review research on science, technology and mathematics education, *Proceedings of International Centre* (pp.25-27). Dona Paula, Goa, India,
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O.N., Koya, S. K., & Ebenezer, D. L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25-46.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- İyibil, Ü. (2011). A new approach for teaching 'energy' concept: The common knowledge construction model. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 1, 1-8.
- Kara Y. (2012). Preservice biology teachers' perceptions on the instruction of socio-scientific issues in the curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 111-129.
- Kılınç, A., Demiral, U. ve Kartal, T. (2017). Resistance to dialogic discourse in SSI teaching: the effects of an argumentation-based workshop, teaching practicum, and induction on a preservice science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(6), 764-789.
- Kılınç, A., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2013). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 252-266.
- Kıryak, Z. (2013). *Ortak bilgi yapılandırma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kıryak Z. ve Çalık, M. (2017). Improving grade 7 students' conceptual understanding of water pollution via common knowledge construction model. *International Journal of Science And Mathematics Education*, 2(1), 1-22.
- Klosterman, M. L., & Sadler, T. D. (2010). Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socio-scientific issues-based instruction. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1017-1043.
- Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689- 1716.
- Lee, M. K., & Erdogan, I. (2007). The effect of science-technology-society teaching on students' attitudes toward science and certain aspects of creativity. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1315-1327.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimler dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Miles, B. M., & Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California, USA: Sage Publications.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- Özdemir, N. (2014). Sosyobilimsel esaslar çerçevesinde sosyobilimsel konuları tartışmak tutumları nasıl etkiler? Nükleer santraller. *Turkish Studies*, 9(2), 1197-1214.
- Sadler, T., D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socio-scientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (Kasım, 2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Sorgo, A., Ambrozic-Dolinsek, J., Uşak, M., & Özel, M. (2011). Knowledge about and acceptance of genetically modified organisms among pre-service teachers: A comparative study of Turkey and Slovenia. *Electronic Journal of Biotechnology*, 3(3), 305-314.
- Sürmeli, H. ve Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarına yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 145-157.
- Sürmeli, H., Duru, N., & Duru, R. (2017). Nükleer enerji ve nükleer santraller konusuna yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 293-319.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Toraman, S. (2013). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkilendirmelerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Çevremi eğitiyorum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, , Sakarya.
- Vural, S. (2016). *Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun geliştirilen öğretim materyalinin üstün yetenekli öğrencilerin asit-baz kavramlarını anlamaları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Vural, S., Demircioğlu, H. ve Demircioğlu, G. (Mayıs, 2012). Genel bilgi yapılandırma modeline uygun geliştirilen bir öğretim materyalinin üstün yetenekli öğrencilerin asit-baz kavramlarını anlamaları üzerine etkisi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul.
- Wood, L. C. (2012). *Conceptual change and science achievement related to a lesson sequence on acids and bases among African American alternative high school students: A teacher's practical arguments and the voice of the other*. Unpublish doctoral dissertation, Wayne State University.
- Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Zeidler, L. D., Sadler, D. T., Simmons, L. M., & Howes, V. E. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socio-scientific issues education. *Wiley Inter Science*, 357-377.
- Zengin, F. K., Keçeci, G., & Kırılmazkaya, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyo-bilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *Education Sciences*, 7(2), 647-654.

Yazarlar

Dr. Hasan BAKIRCI fen bilgisi eğitiminde öğretim üyesidir. Fen öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve fen öğretiminde kavram öğretimi konusunda çalışmaları bulunmaktadır. Özel çalışma alanı ise Ortak Bilgi Yapılandırma Modelidir. Nitel yaklaşımlı birçok çalışması bulunmaktadır.

Dr. Hüseyin ARTUN, fen eğitiminde doçenttir. Çevre eğitimi ve kavram öğretimi üzerine çalışmaları bulunmaktadır.

Öğretmen Serkan ŞAHİN, Fen Bilimleri öğretmeni olup, fen eğitiminde yüksek lisans yapmaktadır.

Öğretmen Müge SAĞDIÇ, Fen Bilimleri öğretmeni olup, fen eğitiminde araştırma sorgulama yaklaşımı konusunda yüksek lisansını tamamlamıştır.

İletişim

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Tuşba/Van

e-mail: hasanbakirci09@gmail.com

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Tuşba/Van

e-mail: huseyinartun@gmail.com.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tuşba/Van,

e-mail: antserkanvan6507@hotmail.com

Milli Eğitim Bakanlığı, Fatih Ortaokulu Başkale/Van

e-mail: muge.sagdic@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance: Teaching socio-scientific issues is one of the most important goals of modern science teaching (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990). Therefore, many institutions and projects throughout the world emphasized that socio-scientific issues should be included, discussed and analyzed in curricula (AAAS, 1990; Ministry of National Education [MoNE], 2013; National Research Council [NRC], 2012). It could be stated that these subjects, which have been on the agenda of science teaching in developed countries for some time, have now taken their place in science teaching in Turkey as well. The rationale for including socio-scientific issues in curricula is to train individuals for the society who have questioning and decision-making skills (Kolsto, 2006; Sadler, 2004; Topçu, 2015). Although these subjects were included in the Science and Technology Course Curriculum-2014 in Turkey, it could be stated that a change has been done in the curriculum not only because these subjects have not received enough attention but also because they have not been discussed sufficiently. In the science curriculum, socio-scientific issues have been mentioned in more detail under the learning area of science-technology-society-environment (MoNE, 2013).

When the related literature is examined, it is seen that studies on socio-scientific issues as well as on science preservice teachers' levels of related knowledge and their informal reasoning skills were mostly conducted on quantitative-basis in Turkey and that there is limited qualitative research examining socio-scientific issues (Topçu, Muğaloğlu and Güven, 2014). Studies revealed that learning environments based on socio-scientific issues had influence on students' learning scientific concepts (Klosterman and Sadler, 2010), made learning more interesting (Albe, 2008), had positive influence on students' epistemological developments (Zeidler et al., 2005) and contributed to the development of students' positive attitudes towards the course of science (Lee and Erdoğan, 2007). In addition, use of methods, techniques and curricula that will develop students' higher-order thinking skills will make it possible for them to make effective decisions regarding socio-scientific issues in future (Çakırlar Altuntaş, Yılmaz and Turan, 2017). In this respect, the present study is thought to be important due to the fact that one of the learning areas of CKCM includes socio-scientific issues and that the study was designed using the qualitative approach. In addition, in related literature, there is no research conducted on the influence of CKCM-based science teaching on socio-scientific issues. The aim of this study is to investigate the opinions of seventh-grade students on socio-scientific issues through science teaching based on a common knowledge construction model. In line with this purpose, the following research questions were directed in the study:

- What were the views of the secondary school 7th grade students regarding socio-scientific issues before the application process?
- Was there any change in the views of the secondary school 7th grade students regarding socio-scientific issues after the application process?

Methodology: The present study was designed using the qualitative approach because CKCM-based science teaching focuses on teaching socio-scientific issues, because qualitative data collection tools were used and because the study was carried out with a limited number of participants. The research design used in the study included the case study method, one of qualitative research methods. This method was adopted since it examines up-to-date events, phenomena, norms and values within their real contexts (Yıldırım and Şimşek, 2011). The study was carried out with 25 grade 7th students attending a secondary school in the district of Edremit in the city of Van in the academic year of 2016-

2017. In the study, the “Socio-Scientific Issues Evaluation Form (SIEF)” developed by Çavuş (2013) and semi-structured interview form were used before and after the application process. For the analysis of the data collected via the semi-structured interview form and SIEF, descriptive and content analyses were applied.

Results: When the students’ responses regarding organic agriculture in the pretest presented in Table 1 were examined, it was seen that 15 of the students responded using such codes as unhealthy and harmful, 14 as lack of disinfection, 13 as inedible and 12 as freshness. The participant coded as S₁ reported in the pretest that “*I never eat them because they are disgusting. Also, wormy apples are unhealthy and harmful*”. In addition, some of the students were found to use such codes as “growing in the garden, growing on the tree and being hormone-injected”.

In the posttest, 16 of the students responded using such codes as being natural, 14 as being organic, 13 as being genetically modified and 12 as being beneficial for people. In the posttest, one of students, S₅, said “*They don’t include nay chemicals; well, we say they are not edible, but wormy apples have millions of vitamins.*” Following the application process, it was found striking that the codes obtained via the students’ responses were all scientific responses.

The first question directed during the interview helped examine how the participants defined socio-scientific subjects and which subjects were socio-scientific. According to Table 8, the students interviewed in relation to the theme of “*Socio-scientific Issues*” reported their views in the post interview using such codes as “Debatable subjects, science-related subjects, subjects without any consensus on and subjects concerning the society”. During the pre-interview, the participants responded using the codes of “irrelevant responses and I don’t know”. One of the students, S₄, said during the pre-interview that “*Socio-scientific subjects are social issues and those concerning the society*”, while the same student reported in the post-interview that “*These are scientific subjects and social subjects that people cannot agree on as they have different views; for example, organ transplantation, products with genetically modified organism and nuclear power plants.*”

Conclusion and Discussion: In the study, it was found via the pretest that the students did not have sufficient views about organic foods. The first question SIEF revealed that the students failed to report satisfactory responses in relation to whether to eat wormy apples or not. Also, it was seen that the participants interviewed before the application process experienced difficulty in defining socio-scientific issues and in giving related examples. In this respect, the data collected via SIEF were found to support the pre-interview data. The fact that the students did not report satisfactory views about socio-scientific subjects in the pretest and pre-interview could be attributed to the teachers’ lack of sufficient views about these subjects as well as to lack of activities in the course book regarding socio-scientific issues (Kılınç, Boyes and Stanisstreet, 2013; Sorgo, Ambrozic-Dolinsek, Uşak and Özel, 2011; Sürmeli and Şahin, 2010). The reason is that the courses were taught in class environment under the guidance of the teacher. In the study, following the process of CKCM-based science teaching, the students were able to provide scientific responses regarding the organic foods found in the open-ended questionnaire. Most of the students participating in the study reported that a wormy apple is organic and natural and thus edible. The students supported their views saying that the wormy apple was organic and beneficial for human health; that no chemicals were used, and that it was not genetically modified.

In the post-interview, it was revealed that the students managed to define socio-scientific issues, provided examples for socio-scientific issues and knew the rational for a subject to become a socio-scientific issues. Based on this situation, it could be stated that CKCM-based science teaching is

influential on teaching socio-scientific issues. The reason is that in science classes where CKCM is applied, students discuss socio-scientific subjects and justify their views (Bakırcı, 2014; Biernacka, 2006; Ebenezer et.al., 2010). In addition, this result is also thought to be due to the fact that related curriculum includes learning outcomes regarding organic agriculture. In the study, it was found that the students' views about the consumption of organic foods were not sufficient before the application process, while following the CKCM-based science teaching process, the students were able to explain why it was necessary to consume organic foods. This result could be said to be consistent with results of a number of studies reported in related literature (Çavuş, 2013; Toraman, 2013). For instance, in one study carried out by Toraman (2013), the students had difficulty explaining the importance of organic agriculture before the research process, while they mentioned the importance of organic agriculture at the end of the research process saying that it was natural, environmental and reliable.

EK-1: Sosyobilimsel Konular Hakkında Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- S.1) Sosyobilimsel konular nedir? Bu konu hakkında bildiklerinizi açıkla mısınız?
- S.2) Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) kavramı size neyi çağrıştırmaktadır? Bu konuda örnek verebilir misiniz?
- S.3) Size göre bağımlılık nedir? Bağımlılığa neden olan olayları nelerdir?
- S.4) Çevre sorunları konusunda görüşleriniz nelerdir?
- S.5) Nükleer enerji santrallerinin kurulması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

EK 2. SOSYO-BİLİMSEL KONULARI DEĞERLENDİRME FORMU (SKDF)

Sosyo-Bilimsel Konuları Değerlendirme Formu

3. Bölüm: Sosyo-Bilimsel Konulara İlişkin Sorular

1. Aşağıda Ayşe ve Neşe arkadaşların arasında geçen bir konuşma yer almaktadır. Ancak Ayşe'nin sözü yarım kalmıştır. Siz tamamlay mısınız?

Ayşe ve Neşe beslenme saatinde elmalarını yiyorlardı. Ayşe elmasında kurt olduğunu söyleyince, Neşe:

- "Bak benimki ne kadar güzel!" dedi. Ayşe ise;
- "Benim elmamdan kurt çıkması çok normal; çünkü doğal, yani organik elma."

Neşe:

- "Ama kurtlu elma yenmez ki!"

Ayşe:

- Yenir. Çünkü



2. Okulda arkadaşlarınıza "bağımlılığa sebep olan maddeler" konulu bir seminer verdiğinizi düşünün.

Arkadaşlarınızla konuyla ilgili hangi bilgileri paylaştınız? Neden?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[Diğer sayfaya geçiniz.](#)

Sosyo-Bilimsel Konuları Değerlendirme Formu

5.

KELAYNAKLAR TEHLİKEDE

Kelaynaklar, tüysüz, kırmızı bir yüz ve kafaya, uzun, kıvrık, kırmızı bir gagaya sahiptir. Başlarında tüy olmaması nedeniyle bu adı almışlardır. Kelaynaklar tek eşli yaşamaları nedeniyle üremeleri çok yavaş olur.

Dünyada sadece Türkiye'de (Birecik/Urfa) ve Fas'ta koruma altında az sayıda kelaynak bulunmaktadır. Dünya popülasyonları yaklaşık 500'dür.

Türkiye'de yaşayan yaklaşık 75 kelaynağın göç etmesine izin verilmemekte ve göç zamanı kuşlar kafeslere alınmaktadır. Kelaynakların yok olmasının birçok nedeni vardır.



Yukarıda kelaynakların yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıklarını anlatan bir yazı yer almaktadır; ancak yazı yarım bırakılmıştır. Yazıyı tamamlayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kelaynakların nesillerinin korunması için neler önerirsiniz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[Diğer sayfaya geçiniz.](#)

Sosyo-Bilimsel Konuları Değerlendirme Formu

7. Çevre sorunları ile ilgili bir yarışma düzenlenmiştir. Bu yarışmaya katıldığınızı varsayarak sizden bir karikatür ya da resim çizmeniz veya şiir ya da öykü yazmanız beklenmektedir.

Bu çalışmayla ne anlatmak istiyorsunuz? Neden bu sorunu seçtiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Seçmiş olduğunuz çevre sorununa yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Diğer sayfaya geçiniz.

Sosyo-Bilimsel Konuları Değerlendirme Formu

10. Aşağıda "Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO)" ile ilgili çeşitli sorular yer almaktadır.

Genetiği değiştirilmiş yiyeceğin ne olduğunu biliyor musunuz? Kısaca açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

Farkında olarak GDO'lu yiyecek tükettiniz mi?

.....

.....

.....

.....

Aldığınız ürünlerde GDO olduğunu gösteren bir kanıt gördünüz mü? Gördüyseniz bu kanıtın ne olduğunu yazınız?

.....

.....

.....

.....

Sizce GDO'lar hangi amaçlarla üretilmektedir? İşaretleyiniz (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz; işaretlemeyi düşündüğünüz seçeneklere 1'den başlayarak numara veriniz).

- Zararlılara ve ilaçlara karşı dayanıklılık Besin değeri ve kalitesinin artırılması
- Ürünün raf ömrünün uzatılması Ürün miktarının artırılması
- Tanı ve tedavi amaçlı

Sizce GDO'ların yaygın kullanıldığı alanlar hangileridir? İşaretleyiniz(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz; işaretlemeyi düşündüğünüz seçeneklere 1'den başlayarak numara veriniz).

- Tarım Hayvancılık Tıp uygulamaları Diğer
- Fikrim yok

Sizce GDO'ların risklerinin gündeme geldiği alanlar hangileridir? İşaretleyiniz (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz; işaretlemeyi düşündüğünüz seçeneklere 1'den başlayarak numara veriniz).

- İnsan ve hayvan sağlığı Doğal çevre Sosyo-ekonomik yapı Fikrim yok

[Diğer sayfaya geçiniz.](#)

Sosyo-Bilimsel Konuları Değerlendirme Formu

GDO'lu ürünlerin tüketilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Mersin'in Akkuyu beldesinde yaşadığınızı düşününüz.
Yanda verilen gazete haberini okuyunuz.
Beldenize nükleer enerji santralının kurulmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

GAZETE

GÜNDEM

Türkiye Bunu Konuşuyor



AKKUYU'YA NÜKLEER SANTRAL

Mersin'in Akkuyu beldesine nükleer santral kurulacak.
Kurulacak nükleer santral 4.800 Megawatt'lık kurulu gücü ile tek başına Türkiye'nin elektrik üretiminin yaklaşık %6'sını karşılayabilecek.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Çalışmamıza yapmış olduğunuz katkı için teşekkür eder; eğitim yaşantınızda başarılar dileriz.

Sosyo-Bilimsel Konuları Değerlendirme Formu

11

Ahıska, Göç ve Eğitim*

Ahıskan, Migration and Education

Hüseyin Hüsnü Bahar**

Oğuzhan Yılmaz***

To cite this article/ Atf için:

Bahar, H. H., ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 238-257. DOI:10.14689/issn.2148 - 2624.1.6c2s11m

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25. 02. 2018

Düzeltilme Tarihi: 21. 06. 2018

Kabul Tarihi: 26. 07. 2018

Öz. Ukrayna'dan Erzincan'a göç eden ortaokul öğrencilerinin eğitim problemlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit etmeye çalışan araştırma fenomenolojik bir çalışmadır. Çalışma için Ahıskalı öğrencilerin eğitim gördükleri okullarda görev yapan 10 öğretmen ve 17 öğrencinin görüşüne müracaat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanan araştırma verileri NVivo 11 programına yüklenerek öncelikle betimsel analize sonrasında ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sırasında araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar, sonrasında iki araştırmacının mutabakatı ile program, okulda disiplin, seviye farklılığı-aynı sınıflarda eğitim, arkadaşlık ilişkileri, dil, ailenin yapısı ve ilgisizliği başlıkları altında kategorize edilmiştir. Çalışma sonucunda Ukrayna'dan Erzincan'a göçle gelen ve ortaokula devam eden Ahıska Türklerinin pek çok eğitim problemi yaşadığı, bu problemlerin birçoğunun çözümü için gayret sarf edildiği ancak geleceği daha iyi planlamak ve kayıp nesiller yetiştirmemek adına daha özverili davranmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Göç, göçmenlerin eğitimi, Erzincan'daki Ahıska Türkleri, eğitim problemleri

Abstract. It is a phenomenological study that attempts to determine the educational problems of secondary school students migrating from Ukraine to Erzincan according to their teacher and student opinions. For the study, 10 teachers and 17 students have been consulted in schools where Ahıskan students are educated. The research data gathered with the help of the semi-structured questionnaire was uploaded to the NVivo 11 program and its content analysis was conducted following the descriptive analysis. Encodings made by the researchers during the analysis were categorized by two researchers in cooperation under the headings of program, discipline in school, difference of level-education in the same class, friendship relations, language, family structure and indifference. As a result of the study, Ahıskan Turks migrating from Ukraine to Uzumlu and having been in secondary school have experienced myriad educational problems and many of these problems have been tried to be solved but it was found that they should be more selfless in order to plan the future better and avoid raising lost generations.

Keywords: Migration, education of immigrants, Ahıskan Turks in Erzincan, education problems

* Çalışma Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenmiştir. Proje no: SBA-2017-426. Ayrıca bu makale, daha önce makalenin yazarları tarafından Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumunda sunulan "Ahıska Türklerinin Eğitim Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi" ve "Ahıska Türklerinin Eğitim Sorunlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli iki farklı bildirinin kompozisyonuyla oluşturulmuştur.

** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye, e-mail: hbahar@erzincan.edu.tr ORCID: 0000-0003-0061-3344

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye, e-mail: oyilmaz@erzincan.edu.tr ORCID: 0000-0001-8560-2868

Giriş

Dünya tarihinde birçok göç olayı yaşanmıştır. Bu göçlerden biri de Ahıska Türklerinin göçü/sürgünüdür. İkinci dünya savaşı yıllarında Ahıska Türklerinin Türkiye ile işbirliği yapabileceği endişesi ile (Svante 2001: 171) Orta Asya steplerine sürgün edilen Ahıska Türkleri, çeşitli sebeplerle gittikleri coğrafyalarda da umduklarını bulamamışlardır. Özellikle 1989'da Fergana'da yaşanan olaylar sebebiyle Ahıska Türklerinin bir bölümü Ukrayna'nın Donetsk bölgesine yerleşmiştir. Ancak Rusya ile Ukrayna arasında yaşanan gerilim ve çatışmalar sebebi ile buradaki Ahıska Türklerinin bir kısmı iskânlı göçmen olarak Türkiye'ye kabul edilmiş ve Erzincan'ın Üzümlü ilçesi ile Bitlis'in Ahlat ilçesine yerleştirilmiştir (Akpınar 2016: 336).

Göç kişilerin yaşamakta olduğu topraklardan, alıştıkları sosyal yapılardan, hâlihazırda sahip oldukları ekonomik imkânlardan kısacası toplumsal yaşamın birçok unsurundan uzaklaşarak veya uzaklaştırılarak yeni yaşam alanlarına kapı açmasıdır (Toros 2008: 9). Asıl yerden ulaşılmak istenen yere hareket olarak da tanımlanan göç (Karpas 2003: 3), çok boyutlu olup ilgi alanına göre de kapsamı değişebilmektedir.

Ayata (2008: 98) ve Yakar'ın (2017: 341) da belirttiği gibi göçün tarihi insanlığın tarihi kadar eskidir. İnsanları göçe zorlayan farklı dinamikler vardır. Zaman ve mekâna göre savaş, şiddet ve terör ortamından kaçış, siyasi istikrarsızlıklar, insan hakları ihlalleri, ekolojik dayatmalar, aile birleştirme politikaları, siyasi sığınma talepleri, daha iyi eğitim olanakları, iletişim araçlarının gelişmesi, ulaşımın kolaylaşması, ekonomik sıkıntılar gibi pek çok faktör göçe neden teşkil edebilir (Göktürk 2006: 377; Aksoy 2012: 294; Sürmeli 2016: 17; Deniz 2014: 178). Birbirinden çok ayrıymış gibi görünse de bu nedenlerin hepsinin altında yatan temel düşünce daha müreffeh bir yaşama sahip olmak arzusudur. İnsanlar farklı türevleriyle çok defa şahit olduğu gibi (iç göç, dış göç; iş göçü; beyin göçü; gönüllü göç; zorunlu göç) daha iyi bir yaşam sürebilmek adına (Tümtaş 2007:7) sonucunu öngöremeseler de yer değiştirmek suretiyle farklı bir maceraya atılmak durumunda kalabilirler.

Özellikle uluslararası göçler çok yönlü uyum sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Akıncı, Nergiz ve Gedik 2015: 61). Nitekim Yılmaz ve Mustafa (2014: 12) 1992 sonrası Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç, iskân ve uyum sorunlarına ilişkin yaptıkları araştırmada onların iş bulma, çevreye uyum sağlama, gelenek ve göreneklerini yaşama/yaşatma ve eğitim hizmeti alma konularında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir.

Göçün ortaya çıkardığı diğer önemli bir sorun sosyal izolasyondur. Sosyal izolasyon birey veya grupların içinde buldukları sosyal çevreye uyumu ile ilgili bir durumdur (Victor, Scambler, Bond ve Bowling: 2000). Göç yaşayan ailelerin çocukları sadece yeni sosyo-kültürel çevreye değil, aynı zamanda bu çevredeki okul sistemine de uyum sağlamak zorundadır. Göç durumunun ortaya çıkarabileceği bir başka problem ise işsizliktir. Yüceol'a (2011: 32) göre göç hareketleri ile işsizlik oranı arasındaki ilişki hem teori hem de uygulama alanında dikkate değer bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Göç ile birlikte ortaya çıkan diğer bir problem kültürel şoktur (İlgar ve İlgar 2015: 163). Göç eden ailelerin alışkın olduğu değerler sistemi (Yıldırım 2007: 965), bu değerler sistemi ile bağlantılı olarak düşünülebiyecek dil ve din farklılıkları da göç edilen topluma uyum sürecini zorlaştıracak etkenler arasında sayılabilir (Bingöl ve Özdemir 2014: 135). Tüm bunların yanı sıra göçle birlikte ortaya çıkan önemli problem alanlarından biri de eğitimidir (Börü ve Boyacı 2016: 123-124).

İnsan hayatını ve okul iklimini olumsuz etkileyen göç, bireylerde aitlik duygusunun oluşmaması (Şahin 2012: 64), gidilen ülkenin eğitim sistemi ile başarılı bir bütünleşmenin gerçekleşmemesi (Tezcan 1994: 61), okul kültürü ile aile kültürünün örtüşmemesi gibi uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Kıncal

1999: 145). Göç eden çocuklar için eğitimin başlaması ve devam etmesi, göçün olumsuzluklarını azaltma ve uyum sürecini hızlandırma konusunda çocuklara yardımcı olabilir (Bilgili, Aydoğan, Güngör 1997: 337).

İlgili literatürde Türkiye'ye yapılan göçlerle ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Topsakal, Merey ve Keçe (2013) Van iline göç eden ailelerin çocuklarının eğitim öğretim hakkı ve sorunları üzerine öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini aldıkları araştırmada, genel olarak göç eden çocukların okula uyum sağlama sorununun bulunduğunu, çocukların göç sonrasında şehir kültürünün etkisinde kaldığını ve ailelerinden uzaklaştığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Avcı, Koçoğlu ve Ekici de (2013) göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini değerlendirdikleri araştırmada, ülke içindeki göç hareketleri sonucunda Diyarbakır il merkezine yapılan göçlerde öğrencilerin karşılaştığı en yoğun problemin uyum problemi ve buna bağlı olarak gelişen davranış bozukluğu ve başarısızlık olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmada okul yöneticilerinin tamamına göre göçle gelen öğrenciler sınıf ve okul başarısını olumsuz etkilemektedir. Diğer bir çalışmada (Karakuş 2006) yine göçün okul başarısızlığına ve uyum problemlerine neden olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda Han'ın (2010) çalışmasında ise göç yaşayan çocukların okula uyum, arkadaş edinme, iletişim, başarısızlık, beslenme, giyim, devamsızlık ve sınıf içi öğrenme etkinliklerine katılım gibi bazı problemler yaşadıkları belirtilmiştir.

Göç-eğitim üzerine kurgulanan çalışmalardan bazılarında ise özellikle çocukların yaşadığı ruhsal sıkıntılara değinilmiştir. Kaştan'ın (2015) çalışmasında göçün çocuğun eğitimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. İç göç yaşamış ve yaşamamış çocuklarla ilgili bir araştırmada (Polat ve Uluocak, 2009), göç yaşamış çocuklarda ruhsal uyumsuzluk probleminin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler, göç yaşamış çocuklarda daha fazla nevroitik bozukluk olduğunu bildirmiş, göç yaşamış çocuklarda görülen ruhsal uyum problemleri arasında en fazla okul başarısızlığı, tik, tırnak yeme problemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Genellikle iç göçün eğitime olumsuz yansımaları ile ilgili çalışmaların yanı sıra literatürde özellikle Suriye odaklı dış göç-eğitim konusunu merkeze alan çalışmalardan da bahsetmek mümkündür. Örneğin Seydi (2014), Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar üzerine bir araştırma yapmış ve bu araştırmada konuyla ilgili resmi belge ve açıklamalarla, yazılı haber medyasına yansıyan haberleri incelemiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli mülteciler için hazırlanan kamplarda eğitimi düzenleme gayreti içinde olan Türkiye'nin, 2013 yılından itibaren kamp dışındaki eğitimin sorunlarının çözümü için de önemli kararlar alıp uygulamaya çalıştığı belirtilmiştir. Yine Suriyeliler üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise Mercan Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini incelemiş, Suriyeli sığınmacı çocukların buldukları eğitim kurumlarına uyum sağlamakta ciddi güçlükler yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Görüldüğü gibi literatürde göç ve eğitim temalı çalışmalar olsa da bu çalışmaların önemli bir kısmı iç göç ve Suriyeli mülteciler odağında yapılmıştır. Ahıska Türklerinin eğitim problemleri üzerine yapılmış bir çalışma yoktur. Ahıska Türkleri ile ilgili yapılan genel çalışmalarda, Ahıska Türklerinin uyum problemleri içinde eğitim de zikredilirken bu boyut detaylandırılmamıştır. Çalışma doğrudan Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin eğitim problemlerini merkeze alması yönüyle önemlidir. Bununla birlikte benzer koşullarda bulunan diğer toplulukların eğitim sorunlarının neler olabileceği konusunda ilgililere ve araştırmacılara fikir vermesi yönüyle de çalışma dikkate değerdir.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışma fenomenolojik desen ile kurgulanmıştır. Bu desen insanların deneyimi nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton 2014: 104). Çalışmada Erzincan'a göçle gelen Ahıska Türklerinin eğitim sorunlarını öğrenci ve öğretmen/yönetici görüşlerine göre araştırıldığı için fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirleyebilmek amacıyla öncelikle Erzincan ilinde ortaokula devam eden Ahıska Türklerinin gittiği okullar tespit edilmiş, gerekli idari izinler alınarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Sonrasında farklı bakış açılarını araştırmaya yansıtılabilmek adına farklı branşlardan öğretmen seçimi yapılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde onların görüşmeci olma konusundaki istekleri de göz önüne alınmıştır. 2 okulda 2 matematik, 2 Türkçe, 2 sosyal bilgiler, 1 müzik, 1 İngilizce, 1 beden eğitimi ve 1 rehberlik öğretmeni olmak üzere toplamda 10 öğretmen veri toplamak için çalışmaya dâhil edilmiştir.

Diğer taraftan çalışmanın diğer bir veri kaynağı olan öğrencilerin seçiminde ise görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri belirleyici olmuştur. Öğrencilerin seçiminde farklı sınıf seviyesi ve başarı düzeyinde olan öğrenciler tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin güçlü olması da bir ölçüt olarak alınmıştır. Çalışma için toplamda 17 öğrenciye ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öğrenci ve öğretmen olmak üzere her bir analiz birimi içindeki kişilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmenin gidişatına göre soruları değiştirme kolaylığı sağlamakta ve araştırmanın ana konseptine bağlı olmak kaydıyla yeni sorular sormaya imkân vermektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın 2013: 113). Bu görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esneklerdir. Her iki görüşme biçiminin güçlü ve avantajlı yönlerini bünyesinde bulundurmaktadır.

Görüşme için görüşme formu hazırlanırken literatür taranmış, Erzincan'a göç eden Ahıskalıların sorunlarıyla ilgili pilot çalışma olarak birkaç görüşme yapılmış ve elde edilen bilgiler ışığında program, arkadaş, dil ve okul kuralları gibi bazı başlıklar ve bu başlıklara ilişkin görüşme formunda yer alacak sorular belirlenmiştir. Soruların yazımında maddelerin kolay anlaşılabilir olmasına, katılımcıları yönlendirmemesine, farklı boyutları değerlendirmesine dikkat edilmiştir. Oluşturulan form son aşamada bir dil ve nitel araştırma uzmanına da kontrol ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonunda elde edilen bilgiler önce NVIVO 11 Nitel Veri Analiz Programına yüklenmiş ve bütün analiz işlemleri bu programın imkânları kullanılarak yapılmıştır. Programa yüklenen veriler veri setine hâkim olabilmek adına birkaç kez okunmuştur. Ardından bu bilgiler başlangıçta belirlenen analiz birimlerine göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Sonrasında her bir veri seti okunarak kodlanmış, bu kodlar benzerlik ve bağlantılarına göre bir araya getirilerek bir kısım üst kategoriler

altında toplanmıştır. Bir başka deyişle başlangıçta betimsel analize tabi tutulan veriler, sonrasında içerik analizine tabi tutulmuştur. Kodlamalar sırasında çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini sağlayabilmek için hem farklı zamanlarda hem de bir alan uzmanının da yardımı alınarak kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kodlamaların tutarlılığına bakılmış ve .82'lik bir tutarlık elde edilmiştir. Bu sonuç kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmanın inandırıcılığına artırmak adına veri seti birkaç kez farklı zaman dilimlerinde okunmuş, katılımcı düşünceleri herhangi bir filtreye tabi tutulmadan doğrudan aktarımla verilmiş, Ahıska Türklerinin eğitim problemleri farklı branş ve sınıf seviyesindeki öğretmen ve öğrencilerin penceresinden aktarılmıştır. Ayrıca araştırma raporu yazıldıktan sonra katılımcıların görüşlerine başvurulmuş, raporun onların düşüncelerini yansıtmadığına dair teyit alınmıştır.

Bulgular

Program Farklılığı

Çalışma grubundaki öğrencilerin öncesinde yerleşik oldukları Ukrayna ile göçle geldikleri Türkiye'deki eğitim sistemi birbirinden tamamen farklıdır. Her iki ülke eğitim programları arasındaki genel anlayış farkıyla bağlantılı olarak öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettiği sorunlardan bir kısmının eğitim programı kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu husus hem öğretmen hem de öğrenci görüşmelerinde dile getirilmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri "Başka bir sorun öğrencimiz orada hep belirli alanlarda ne diyelim yönlendirilmişler. Resim çizen, boks yapan öğrencimiz var. Voleybol, tenise çalışmış öğrencilerimiz var. Bunun devamını burada yeteri kadar sağlayamıyoruz." cümleleriyle öğrencilerin daha önce aldıkları eğitim ile bugün arasında bir anlayış farklılığı olduğunu dile getirmiştir. Bu anlayış farklılığı yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de dikkatini çekmiştir. Sözelimi bir öğrenci "Okulda etkinlik olsa iyi olur. Biraz yetmiyor." diyerek bu alandaki eksikliği belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise "Mesela okulda daha çok etkinlikler yapabiliriz. Mesela şey atletizm, sporla ilgili, tiyatro şey mesela yarışmalar yani mesela yedi sınıflar arası veya sekizler arası dans, böyle gösteri. Daha eğlenceli olur yani. Hep ders, ders değil de biraz da etkinlik yapmak daha faydalı olacağını düşünüyorum." biçiminde cümlelerle okuldaki vakti eğlenceli kılmak için sosyal etkinliklerin yapılabileceğini söylemiş, öğretim programı dışındaki diğer destek programların yetersizliğini ifade etmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin ifade ettiği problemlerden birisi de özellikle sosyal alan derslerinin içeriği ile ilgilidir. Bir öğretmenin "Mesela sayısal dersler de biraz daha avantajlılar. Şimdi matematik, fen. Mesela Saniye'ye en sevdiğin ders hangisi diyorum matematik, fen diyor. Niye hani dünya genelinde olan şeyler. Ama şimdi bir tarih dersine, bir din kültürü dersine, Türkçe dersine geldikleri zaman çocuklar otomatikman daha önce aldıkları eğitimlerle tamamen tezat." biçiminde kurduğu cümlelerden öğrencilerin öğretim programındaki içerik farklılıklarından dolayı zorlandıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, "Bu zamana kadar gördükleri dersler bambaşka, şu saatten sonra gördükleri bambaşka. Mesela biz çocuklarla konuşurken ben ilk geldiklerinde biraz millî duygulardan bahsedeyim dedim ya hocam diyorlar bize hep Osmanlı'nın Ruslar tarafından şöyle yenildiğini, Türklerin böyle ezildiğini çocuklar şimdi bir anda tarih derslerinde tezat bir durumla karşılaşıyorlar mesela. Şimdi o anlamda tabii ara sınıflarda gelenler bir sıkıntı yaşıyor." şeklinde başka bir öğretmenin kurduğu cümlelerden de bazen aynı derste aynı konunun bile tamamen farklı anlatılabileceği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin bakış açısıyla da neredeyse aynıdır.

Fen bilimleri ile ilgili derslerde nispeten daha az zorlanan öğrenciler, sosyal bilimlerle ilgili derslerde ise her iki ülke arasındaki sosyo-kültürel farklılıklar sebebi ile daha fazla zorlanmaktadır. Örneğin öğretmenin kendilerine anlattığı tarih dersini anlamakta zorluk çektiğini beyan eden bir öğrenci “Mesela diyelim ki matematiği anlıyorum ama inkılap bazıları öyle bazıları öyle değildi yani” diyerek kendilerine daha önce anlatılanlarla şu an anlatılanlar arasında da bir fark olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Diğer bir öğrenci ise içerik ile ilgili görüşlerini “Bir de sosyalde daha çok zorlanıyorum. Osmanlı Devleti falan çok fazla olduğu için çok anlayamıyorum, işte başım karışıyor her şeyde.” şeklinde ifade ederek sosyal alanlarda zorluk yaşadığını belirtmektedir. Öğrenciler içerik dışında sosyal derslerde zorlanmalarının bir diğer sebebini ise dile bağlamaktadırlar. Sosyal içerikli derslerin daha fazla kelime dağarcığı gerektirdiğini düşünen öğrenciler bu düşüncelerini “Sosyalde kelimeleri anlayamıyorum. Hocanın kelimeler yani bazı cümleler kuruyorlar onu anlayamıyoruz bazı hocaları.” biçimindeki bir cümleyle ifade etmişlerdir.

Okulda Disiplin

Öğretmenlere göre okul kuralları, okulda disiplin konusu okula uyum konusunda göçmen öğrencilerin zorluk yaşadığı hususlardan birisidir. Sözelimi bir öğretmen “Oradaki eğitim sistemindeki rahatlık, rahat tavırlar burada disiplin anlamında bizi sıkıntıya sokabiliyor. Yani çocuk rahatlıkla işte sakız çiğneyerek gezebiliyor, patlatıyor. İşte veya kız erkek öğrencilerin birbirleri ile bazen rahat tavırları olabiliyor.” cümleleriyle öğrencilerin davranışlarının mevcut yapı içinde problem olarak algılandığını ifade etmiştir. Göçmen öğrencilerin mevcut alışkanlıklarını okulda devam ettirmelerinin okul kuralları açısından sıkıntılı olduğunu anlatmaya çalışan diğer bir öğretmen ise “Bunun dışında davranış olarak bakarsak sorumluluk duyguları çok fazla yok. Orada herhalde rahat yetişmişler. Derse vaktinde gireyim gibi şeyleri yok. Mesela zil çalıyor, sonra öğretmen zili çalıyor, bakıyoruz bizimkileri iyi kötü sokuyoruz içeri. Şu merdiven aralarında bakıyorum mesela Ahıskalı öğrenciler şurada kaloriferin üzerinde oturmuş bekliyor öyle.” ifadeleriyle Ahıskalı öğrencilerle ilgili fikirlerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde başka bir öğretmen de “Öğrenci orada biraz daha serbest yetişmiş. Kuralları çok bilmiyor. ... Sorumluluk şeyleri çok gelişmemiş. Mesela ödev yapayım, kitap götürüyüm, defter götürüyüm veya düzen yok. Mesela şu dersi Türkçeyi şu deftere yazayım, matematiği şu deftere değil. Türkçeyi yazmış, arkasına matematik dersi yazmış.” demek suretiyle okul kuralları konusunda bir uyum problemi yaşandığını beyan etmiştir.

Okulda disiplin ve okul kuralları konusunda öğretmenlerin ifade ettiği cümlelerin benzerlerini öğrenciler kendi bakış açılarıyla kurmuşlardır. Türkiye’de katı disiplin anlayışı olduğunu düşünen öğrenciler, Üzümlülü arkadaşlarının kendilerini her konuda idareye şikâyet etmelerinden hoşlanmamaktadırlar. Bu konuda öğrencilerden birinin “Türkiye’de nasıl desem size, böyle nasıl desem bir yanlış, iki yanlış, üç şey yanlış mı hemen disipline gidiyorsunuz. Orada (Ukrayna’da) bu derece sıkıyönetim değildi.” cümlesi öğrencilerin okuldaki disiplin anlayışından yakındıklarını göstermektedir. Aynı şekilde diğer bir öğrenci de “Mesela bir arkadaş arasında konuşuyorum, ağzımdan herhangi bir kötü söz çıksa ama küfür değil. Hemen müdüre koşuyorlar. Bizim Ukrayna öyle değil. Buraya taze geldik o yüzden mi bilmiyorum.” diyerek arkadaşını desteklemektedir. Bunun dışında öğrenciler okuldaki birtakım kısıtlamalardan da memnun değildir. “Okulda yani mesela ben küpelerimi takıyorum hoca gördüğünde diyor aç küpelerini, mesela bir kolyemi aldılar, yüzüğümü aldı hoca vermedi daha yeni işte onu versinler istiyorum.” diyen öğrenci de bu konudan şikâyetçidir. Okuldaki kural ve yasaklardan dolayı sıkıntı yaşayan öğrenci ise “Burada her şey diyorlar kural. Orada öyle değildi. Orada telefon, sakız hiçbir şey yasak değildi. Bunu yapma, şunu getirme, şöyle konuşma.” şeklinde düşüncelerini ifade etmekte ve bu durumdan yakınmaktadır.

Seviye Farklılığı - Aynı Sınıflarda Eğitim

Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi öğretmenlerin üzerinde durduğu problem alanlarından biridir. Seviye farkından dolayı verimli bir eğitim öğretim sürecinin olamayacağını düşünen öğretmenler, Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi gerektiği konusunda neredeyse hemfikirdirler. Örneğin “En büyük sıkıntı bu çocukların bizim öğrencilerle aynı görülmesi. Yani bakanlığın düşüncesi kaynaşsınlar diğer öğrenciler içerisinde ama seviye olarak çok büyük bir fark var. Bu da şimdi öğretmenin işini çok zorlaştırıyor. Şimdi bizim öğrenciye göre mi ders anlatacak onlara göre mi ders anlatacak. Birisi çok iyi durumu, birisi anlamıyor.” diyen öğretmen farklı seviyelerdeki öğrencilere ders anlatmanın güçlüğünden bahsetmektedir. Bir başka öğretmen ise bu hususta mevcut uygulamadan şikâyet ederek sistemde var olan çarpıklığı “Şunu bir türlü çözemedik, anlatamadık, bunları kaynaştırma öğrencisi gibi aynı sınıfın içerisinde tutmanın bir manası yok çünkü bunların alt yapıları bire bir aynı olmadığı için, üzerine koyamıyoruz haliyle.” ifadeleriyle anlatmaktadır.

Ahıskalı öğrencilerin kafaları ise aynı sınıfta eğitim görme konusunda öğretmenlerine nazaran daha karışıktır. Bu hususta “Bütün Ahıskalılar bir sınıfta olmaz, Üzümlülüyle beraber olsa iyi olur. Yani şey yanlış bir şey olunca soruyoruz.” gibi ifadelerle farklı coğrafyalardan gelmiş öğrencilerin bir sınıfta eğitim görmesini destekleyen ve bunu bir avantaj olarak gören öğrenciler olsa da tam aksi istikamette düşünen öğrenciler de vardır. Ahıskalı öğrenciler ile Üzümlülü öğrencilerin farklı sınıflarda ders görmesi gerektiğini düşünen Ahıskalı öğrencilerin temel çıkış noktası ise öğrencilerden birinin ifade ettiği gibi özel ilgi ihtiyacıdır. “Benim en çok istediğim şey tüm Ahıskalıların aynı sınıfta olması ve bir ayrı öğretmen olması. Daha iyi anlarız bence. Çünkü burada hep Ciminliler olduğu için ve bazı hocalar da Ciminli olduğu için onlar anlıyor hocaların dediklerini, biz Ahıskalı olduğumuz için anlayamıyoruz bazı kelimeleri.” Diğer yandan Ahıskalı öğrencilerin farklı sınıflarda okumasının Üzümlülü öğrencilerle yaşanan sürtüşmeleri azaltacağı düşüncesi de öğrencilerin farklı sınıflarda eğitim görmek istemelerine neden olabilmektedir. Bir öğrencinin “Ahıskalılar bir sınıfta daha iyi olurdu. Mesela şey yani sınıfta kimse demezdi yani bağırmazdı, kimse sataşmazdı daha iyi olurdu bence.” şeklindeki düşüncesi bunu kanıtlar niteliktedir.

Arkadaşlık İlişkileri

Ahıskalı öğrencilerin Üzümlülü öğrencilerle kurduğu/kuramadığı arkadaşlık ilişkileri öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen önemli bir problemdir. Okulda sağlıklı bir arkadaşlık ilişkisinin kurulamayışının iki taraflı bir süreç olduğunu aktaran öğretmenlerden biri “Ayrı bir kültür, yeni bir ortama geldiler, kabullenme süreci biraz sıkıntılı geçiyor benim gözlemlediğime göre. Buranın öğrencisi de biraz onları kabullenmede sıkıntı yaşıyor. İki taraflı bir durum. Tek taraflı değil. Yani onları hemen kucaklama tam olarak bazı öğrencilerde oluyor bazı öğrencilerde olmuyor, gruplaşma olabiliyor yani iki taraf da birbirini tam olarak ilk etaplarda şey edemediler. Yavaş yavaş oturmaya başlıyor ama.” şeklinde yorum yaparak zamanla bu sürecin daha sağlıklı bir zemine oturacağını söylemiştir. Yine Ahıskalı ve Üzümlülü öğrenciler arasında problemler yaşandığını ancak bu problemlerin yapılacak türlü etkinlikler yoluyla aşılabileceğini düşünen bir diğer öğretmen ise “Yavaş yavaş oluşuyor ama ufak bir olay olduğu zaman hemen Ahıskalılar mesela kümeleniyorlar. Ama yoksa yavaş yavaş bunu aşılıyorlar. Ama nasıl oldu? Mesela Futsala gidiyor erkekler, işte futbola gittiler veya voleybol oynuyor kızlar, yavaş yavaş aşılıyorlar. Ama tabi ki zaman zaman kendi aralarında da sıkıntı oluyor. Diyelim ki kendilerinden bir öğrenci bizim öğrencilerle biraz daha çok samimi olduğu zaman bunu mesela dışlama gibi şeyler de olabiliyor. ...Özellikle şeylerde, küçük yaş seviyelerinde daha çabuk aşıyor. Mesela beşinci sınıflarda, altıncı sınıflarda daha rahat aşıyor.” şeklinde cümlelerle

süreci özetlemiş, küçük yaş seviyelerinde arkadaşlık ilişkilerinin daha çabuk kurulabildiğini söylemiştir. Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrenciler arasında bir gruplaşmanın olduğunu genel anlamda ifade eden öğretmenler bunun nedenini ise büyük oranda ailelere bağlamaktadır. Evde konuşulan mevzuların okulda çocukların davranışlarını etkilediğini düşünen bir öğretmen sürecin aksaklıklarla seyretmesini “Yetişkinlerden kaynaklanıyor. Evde konuşulanlar çocuklara ister istemez yansıyor. Şimdi genelde o kıskançlık. Şimdi geliyor çocuk, diyor ki işte onlara evler verildi, villalar verildi, şunlar yapıldı, bunlar yapıldı, onların babası işe alındı, benim babam işe alınmadı, İŞKUR aracılığıyla falan hani buna benzer mevzular çocuklara da yansıyor bu sefer olumsuz bir etki oluşuyor.” cümleleriyle açıklamaktadır. Benzer düşünceleri paylaşan başka bir öğretmen ise Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları kast ederek “Bu öğrencilerden, çocuklardan kaynaklanmıyor, velilerden de kaynaklanıyor, ailelerden de kaynaklanıyor. Yani Üzümlü’nün halkı halen daha Ahıskalı, Ahıska halkını kabullenemediler burada.” cümlelerini kurmuş, ailelerin okul atmosferini etkilediğini beyan etmiştir.

Okulda kurulan arkadaşlıklar konusunda Ahıskalı öğrencilerin düşünceleri öğretmenlerin düşüncelerini desteklemektedir. Donetsk’ten Erzincan’a göç eden Ahıskalı öğrenciler okulda arkadaşlık kurmakta güçlük yaşadıklarını ve Üzümlülü öğrencilerin çoğu kez kendilerine sataştıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden biri “Arkadaşlar bize sataşıyorlar, kendini büyük göstermeye çalışıyorlar hani, ilk başta bizi korkutmaya çalışıyorlar. Sonuna kadar biz korkalım diye.” şeklindeki beyanda bulunmuştur. Benzer şekilde bir başka öğrenci de “Bir tane arkadaşım bana bulaşıyor işte orasını hiç sevmiyorum. Yani, şimdi ben geliyorum gelip bana bulaşmak için kavga çıkarmak istiyor. Ben şöyle hiçbir şey demiyor, ben geçiyorum elime vuruyor, çok kötü vuruyor, benim de sinirim çıkıyor.” cümleleriyle arkadaşını desteklemiştir. Ahıskalı öğrencilerin yaş grupları içinde yaşadıkları sıkıntıyı kültür bağlamında da düşünmek mümkündür. Özellikle giyim kuşam konusunda arkadaşlarıyla çatışmalar yaşayan Ahıskalı öğrenciler bir öğrencinin ifade ettiği “Şey mesela bazıları mesela bir arkadaşım, bana şöyle söylemişti. ‘Siz niye yani bizim kızlar gibi giyinmiyorsunuz?’ diye. Evet, yani şey yapmıştı. Bir şey söylemişti. ...Ben de dedim yani sana soracak değilim nasıl giyineceğimi, işte bazen söylüyorlar öyle şeyler.” cümlelerden de anlaşılacağı üzere okul içinde Üzümlülü arkadaşlarıyla gerilim yaşamaktadırlar. “Ne giyersek onunla dalga geçiyorlar, ismimizle soy ismimizle dalga geçiyorlar, bana Cilvira diyorlar.” diyen öğrenci de bu durumdan muzdaribtir. Yaş gruplarıyla arkadaşlık kurmakta sıkıntı yaşayan ve bu nedenle okul içinde gerilim yaşayan öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe Ahıskalı ve Üzümlülü öğrenciler arasındaki gerilimin arttığını ancak daha düşük düzeylerde arkadaşlık kurmanın daha kolay olduğunu dile getirmiştir. “Tam tersi beşler daha çabuk şey oluyorlar, çocuk oldukları için daha çabuk kaynaşıyorlar. Büyükler biraz kavga ediyor.” diyen öğrencinin ve “Çok problem yaşadığımız yer mesela sekizinci sınıflarda fazla şey arkadaşlık kurulmadı, o yüzden mesela çok kavga oluyor.” şeklinde görüş bildiren başka bir öğrencinin cümleleri bu anlamda önemlidir. Üzümlülü yaş gruplarıyla iletişim kurmakta sıkıntı yaşayan Ahıskalı öğrenciler, büyük oranda bu durumdan Üzümlülü arkadaşlarını sorumlu tutsalar da “Kendi iletişimim kötü ilk önce, biz onlarla tanışmalıyız diye düşünüyorum. Çünkü biz tanışmaya çaba göstermiyoruz.” gibi cümlelerle iletişim sıkıntısında kendilerinin de payı olduğunu kabullenmektedirler.

Dil

Öğretmenlerin ittifakla üzerinde durdukları temel bir problem de Ahıskalı öğrencilerin dil düzeyleridir. Öğrencilerin anlamakta ve kendilerini ifade etmekte sıkıntı yaşadığını düşünen bir öğretmen “Dil konusu sıkıntı. Tabii tam böyle Türkçe kelimeleri algılayamadıkları için bazen senin söylediğini tam olarak algılayamayabiliyorlar, hocam o neydi falan gibisinden.” ifadeleriyle dil konusundaki genel çerçeveyi betimlemiştir. Diğer bir öğretmen de “Temel problem dil problemi bunların. Eee

anlamıyorlar, anlamadıkları zaman da derste sıkıntı çıkarabiliyorlar. Çünkü anlamıyor, bu sefer ilgisini çekmiyor anlamadığı için.” diyerek dil probleminin beraberinde ortaya çıkardığı sınıf içi problemlere de işaret etmiştir.

Dil problemlerinin giderilmesi için sağlam bir altyapı ve sistem kurulması gerektiğini düşünen öğretmenler mevcut uygulamanın yetersizliğinden de şikâyet etmektedir. Öğrencilerin ciddi bir Türkçe eğitimi görmeden sadece okuma yazma kurslarından sonra derslere girmesini doğru bulmayan öğretmenlerden biri “Bana göre bu uygulama yanlış. Türkçe temeli yok, bir yanda inkılap tarihi görüyorlar, bir yanda matematik görüyorlar, bir yanda fen görüyorlar. Yani bu alt yapısı oluşup bir yıl sonra mesela sınıflara dağıtılsaydı bana göre daha faydalı olurdu.” diyerek bir yıllık bir Türkçe eğitiminden sonra öğrencilerin diğer dersleri almalarının doğru olacağını düşünmektedir.

Öğretmenler, günlük hayatta çok problem yaşamasalar da derslerde kullanılan terim ve kavramlar nedeniyle Ahıskalı öğrencilerin dersi anlamakta güçlük yaşadıklarını da ifade etmektedir. Sözelimi bir öğretmen “Bazı terimlerde mesela bazı öğrencilerimiz var. Orada altyapısını almış, konunun genelini biliyor ama terimlerin tam karşılığını bilmediği için ne söylediğimizi bazen anlamıyor.” şeklinde görüş bildirerek derse ilişkin terimleri bilmeyen öğrencinin dersi anlamakta güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Konuyu daha da özelleştiren bir başka öğretmen ise “Ben mesela comparative anlatıyorum, comparative diyorum ki sıfatlara gelir diyorum, çocuk Türkçe olarak sıfatı bilmiyor. Sıfat bilmediği için ister istemez mesela beautiful diyorum güzel olduğunu söylüyor, ondan sonra sıfatı anlatmak zorundayım.” diyerek terimleri bilmemekten ötürü öğrencilerin dersinde yaşadığı sorunu anlatmıştır.

Dil konusunda öğretmenlerin Ukrayna’dan Erzincan’a gelen Ahıskalı öğrencilerle yaşadıkları bir diğer sıkıntı ise alfabadir. Ukrayna’da Kiril alfabesinin kullanılıyor oluşundan dolayı öğretmenler öğrencilerin yer yer yazarken problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. “Şimdi şöyle bir şey var özellikle şu anda biz burada öğrencilerin denliğini yaptığımız sınıflarda kullanılan çocukların alfabe ve öğrenim dili farklı olduğu için ister istemez sıkıntı yaşanıyor yani bu çocuklar Latin alfabesini öğrenme buradaki okuma yazma ve diğer bu gibi sistemsel sıkıntılarla karşılaşılıyor.” şeklinde düşüncelerini ifade eden öğretmen de Ukrayna ve Türkiye arasındaki alfabe farklılığından dolayı öğrencilerin Türkiye’de kullanılan Latin alfabesine alışmakta güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Dil konusundaki problemlerin tespiti noktasında öğretmenleriyle yakın düşünen öğrenciler ise Türkçeyi yeterince anlamadıklarını ve kendilerini yazılı ve sözlü olarak anlatmakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Evde konuştukları dili Ahıskaca şeklinde tarif eden öğrenciler, Türkçeyle Ahıskacanın birbirine benzese de aralarında farklılıkların olduğunu dile getirmiş, bu dili ise kendi ifadeleriyle “Ahıskalı yani eskici” olarak değerlendirmişlerdir.

Kendisini okulda en çok insanların konuşmalarının zorladığını beyan eden bir öğrenci Üzümlü’deki insanların konuşmalarının ilginç olduğunu “Başkaca yani İstanbul dili değil de başkaca böyle konuşuyorlar.” şeklindeki cümlesiyle izah etmiş fakat zamanla Üzümlü’de kalmakla bu konuşma şekline alıştığını söylemiştir.

Ahıskalı öğrencilerin dille ilgili okul özelinden şikâyetçi oldukları bir diğer mesele ise okulda oryantasyon amacıyla düzenlenen okuma yazma kurslarıdır. “Kurslar yetmedi yani bir ay sürdü. Burada okuma yazma kursu üç ay sürseydi yeterdi, yani az öğrendik sadece yazmayı öğrendik.” ifadesinden de anlaşılacağı üzere kursların süresinin yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler, bu sürenin uzatılmasının lehlerine olacağı fikrindedirler. Yine bu kurslarda yalnızca okuma yazma öğrendiklerini dile getiren öğrenciler, ayrıca kurslarda yeni kelimeler öğrenmeleri gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Dil konusunda öğrencilerin üstesinden gelmekte güçlük yaşadığı başka bir konu da alfabe farklılığıdır. Ukrayna’da Kiril alfabesini kullanan öğrenciler özellikle Latin alfabesi ile yazarken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerden biri “Yazma değişti. Farklı biraz. İngilizce öğrensek de bazı harfler farklıydı, yazmada zorlandım.” diyerek Latin alfabesini öncesinden tanısa da yine yazı yazarken sıkıntı yaşadığını anlatmıştır.

Öğrenciler dil konusunda yaşadıkları sıkıntıların ders başarısını da etkilediğini düşünmektedir. Hocaların konuştukları kelimeleri anlayamamanın derslerde kendilerini olumsuz etkilediğini ifade eden öğrenciler ayrıca “Sınavlarda öyle kelimeler çıkıyor, onları da anlayamıyoruz. Soruyu anlayamıyoruz bazen.” şeklindeki ifadelerle sınavlardaki başarısızlıklarını sorulan soruyu anlayamamaya bağlamışlardır.

Ailenin Yapısı ve İlgisizliği

Öğretmenlerden bazıları Ahıskalı öğrencilerin aile yapılarının onların okul başarısızlığı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin “Ayrıyeten büyük çoğunluğunun ailevi sorunları var. Yani mesela soruyorum annesi Ukrayna’da, burada babaannesinin yanında kalıyor, buraya gelmiş veya babası Ukrayna’da annesi ile beraber buraya gelmişler.” diyen öğretmen öğrencilerin aile yapılarındaki dağınıklıktan etkilendiğini dile getirmiştir. Konuyu biraz daha somutlaştıran bir diğer öğretmen ise “Ayrıca aile olarak bazılarının şeyi var. İşte Bursa’da var, bazılarının Antalya’da şu an bazılarında bir dağınıklık da var aile olarak dağınık ortam. Mesela bazen çocuk diyor ki gideceğim Bursa’ya babamı görmeye. Önce oraya gelmiş, yerleşmiş işte babası orada işe girmiş, sonra buraya yerleştirilmiş. E dışarıya mesela Ukrayna’ya gidenler var. O da onların eğitimini aksatıyor. Şu an iki üç tane var herhalde. Geldiler, başladılar eğitime, ikinci dönem gittiler oraya. Yarıda kaldı eğitim. Biz de bu sefer mesela yazılı olsun işte okula mesela not gireceğiz çocuk burada yok. E girmede G yazıyoruz, girmedeği gibi bunların neden gelmediğini bir sürü şey istiyorlar mesela. Prosedürü çok. İster istemez etkileyecek. Seneye gelecek o çocuk yaştan dolayı belki tekrar sınıf atlatacaklar kayıp olmasın diye ama hep eksik gidecek bu sefer de temel yok. İleride de çok sıkıntı yaşayacak bunlar.” cümleleriyle aile yapısındaki dağınıklığın eğitim öğretim sürecini ne denli etkilediğini anlatmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, on öğretmenden altısı ailenin ilgisizliğinin de sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen, göçmenlerin vatandaşlığı almak için burada kaldıklarını, vatandaşlık almanın onlar için daha önemli görüldüğünü, vatandaşlığı aldıktan sonra Erzincan’da durmak istememelerini okula karşı ilgisizliğin sebebi olarak açıklamıştır. Diğer bir öğretmen ise göçmenlerin ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmasının ve bunun devamlı olacağı konusundaki düşüncelerinin okula karşı olan ilgisizlikte önemli bir sebep olduğunu ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenlerden birisi de “Şimdi bunlar hep dışlanmışlar Ukrayna’da. Hatta lakapları karalarmış. Hani esmer tenli oldukları için bizim gibi, orada hep sarışın olduğu için yani karalar diye dışlanmışlar. Eğitim ortamında da anladığım kadarıyla hani benim yaptığım grupla danışma falan yaptık, görüşmeler yaptık çocuklarla. Eğitim ortamında da bunlar çok umursanmamış, yani atıl durumda. Aileler de böyle hep köylü, çiftçi yani bize gelenler en azından öyle.” cümleleriyle göçmenlerin geldikleri yerdeki sosyo-kültürel ortam ve bu ortamdaki konumlarının okula karşı ilgisizlikte önemli bir sebep olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen de “Ailelerin yüzde doksan maddi durumları düşük. Bize kapalı işin iç yüzünü bilmiyoruz ama birçoğu İŞKUR’a mahkûm gibi görünüyor. İŞKUR’dan alım olunca mutlu oluyorlar, İŞKUR’a girmek için uğraşıyorlar, İŞKUR’dan çıkarıldıklarında sıkıntıya düşüyorlar. Bu da öğrencilere yansıyor.” şeklinde görüş belirterek göçmen ailelerin ekonomik koşullarının okula karşı ilgisizlikte diğer önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Ekonomik koşulların iyileştirilmesinin okula karşı ilgisizliği azaltacağını düşünen başka bir öğretmen ise “Bir iş

elde etmeleri, eğitime yansır. Mesela X'in ailesi şimdiden çocuğunu düşünüyor ve özel ders aldırıyor. ...Bak yani birazcık durumları düzeldiği zaman çocuklarının üzerine düşmeye başlıyorlar." ifadeleriyle maddi durumun ilgi üzerinde etkili olduğuna değinmiştir.

Kimi zaman farklı sebeplere bağlasalar da öğrenciler de ailelerinin eğitimleri konusunda ilgisiz olduklarını kabul etmektedir. Onlara göre "Biz okuyamadık, sen oku", "Oku, oku da büyü, adam ol." gibi ifadelerle aileleri kendilerini desteklese de bu destek sözden öteye gitmemektedir. Öğrencilere göre aileleri istese de okul ve dersler konusunda kendilerine yardım edebilecek pozisyonda değildirlir. Sözelimi bir öğrencinin "Benim ailem derslerimle ilgilenmiyor. İstiyorlar ama bir şeyden anladıkları yok yani." şeklindeki söyleyişi ailelerin çocuklarına yardım edebilecek bilgi düzeylerinin olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde bir başka öğrenci ise "Ödevlerimi aileme sormuyorum, her zaman kendim yapıyorum çünkü ailem çok da benim kadar anlamıyorlar." diyerek ailesinin derslerinde kendisine yardımcı olamayacağı gerçeğini hatırlatmaktadır.

Ukrayna'dan Üzümlü'ye gelen öğrenciler ailelerinin okul ve ders konusunda kendilerine yardım edemeyişlerini ise temelde iki sebebe bağlamaktadırlar. Bunlardan ilki dildir. Ailelerinin Türkçe konusunda yetersiz olması nedeniyle kendilerine yardımcı olamadıklarını beyan eden öğrenciler "Okulda öğrenemediğim bir konuyu evde kimseye sormam çünkü evde Türkçe bilen yok ki" şeklinde bir cümleyle bu durumu izah etmektedirler. Diğer taraftan ailelerin mevcut sosyo-ekonomik düzeyleri de çocukları dersleri noktasında desteklemelerini engellemektedir. Bir öğrencinin "Annem, babam zaten hiç bilmiyor, Ukrayna'da da okumamışlar hep şey tarlada." ifadesi ailelerin çocuklarına yardım edebilme konusunda bir birikimlerinin olmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Ukrayna'dan Erzincan'a göçle gelen Ahıskalı öğrencilerin eğitim problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit edilmeye çalışıldığı araştırmada ilk dikkat çeken problem alanı program farklılığıdır. Türkiye'deki programın bilişsel faaliyetleri daha fazla öncelediğini düşünen öğretmen ve öğrenciler Türkiye'de okullarda sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklere Ukrayna'ya nispetle daha az yer verildiğini ifade etmektedirler. Ayrıca özellikle sosyal içerikli derslerde iki ülkenin yapısından kaynaklanan farklı bakış açılarının Ahıskalı öğrencilerin uyum sorunlarını artırdığı öğretmenler ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Farklı medeniyet dairelerindeki iki ülkenin programları arasındaki farklılık esasında normaldir. Zira her ülke kendi insan yetiştirme biçimini, kendi politikalarını önceleyerek bir içerik hazırlamaktadır. Eğitim programlarını benzeştirmek mümkün olmayacağına göre Ahıskalı öğrenciler özellikle ders dışı sosyal, sportif ve sanatsal etkinlikler açısından desteklenerek onların bu noktadaki uyum problemleri en aza indirilebilir.

Okuldaki disiplin anlayışı da öne çıkan eğitim problemleri arasındandır. Çalışma için görüşme yapılan öğretmenler Ahıskalı öğrencilerin rahat tavırlarından, okul kurallarına itibar etmemelerinden şikâyet ederken Ahıskalı öğrenciler ise okuldaki uygulamaların neredeyse "sıkıyönetim" şartları taşımasından, okulda pek çok şeyin yasak olmasından yakınmaktadır. Göç ve eğitim odaklı yapılan pek çok çalışmaya bakıldığında bu durumun olağan olduğu, göçün beraberinde bir uyum sorunu getirdiği görülmektedir (Topsakal, Merey, Keçe 2013; Avcı Koçoğlu, Ekici 2013; Han 2010; Kaştan 2015; Polat Uluocak 2009; Mercan Uzun ve Bütün 2016). Fakat uyum sürecini hızlandırmak açısından ilk aşamada okul idarecileri ve öğretmenler Ahıskalı öğrenciler için okul kurallarını esnetmeli, kuralların amaç değil öğrencilerin mutluluğu ve başarısı için bir araç olduğu gerçeği zihinlerinden çıkarmamalıdır.

Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrenciler arasındaki seviye farklılığı ve bu grupların aynı sınıflarda eğitim görmesi de öne çıkan bir başka problem başlığıdır. Özellikle öğretmenler Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesini eleştirmekte, ders içinde aralarında bariz seviye farklılıkları bulunan öğrencilere verimli bir eğitim veremediklerinden/ veremeyeceklerinden bahsetmektedirler. Öğrenciler ise bu konuda önemli oranda öğretmenlerine katılmakla birlikte Üzümlülü öğrencilerle aynı sınıflarda eğitim görmenin bazen bilmediklerini arkadaşlarından öğrenme noktasında fayda teşkil ettiğini belirtmektedirler. Katılımcıların verdiği cevaplardan da anlaşılacağı gibi farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesinin avantajları olabileceği gibi dezavantajları da olmaktadır. Burada özellikle öğretmenlerin formasyonlarına dikkat edilmeli, onları bu şekildeki gruplara nasıl eğitim verecekleri konusunda eğitime tabi tutmalı, bu yapılamıyorsa veya bununla birlikte öğrencilerin seviye farklılıklarını gidermeye yönelik ek imkânlar oluşturulup ek programlar düzenlenmelidir.

Ahıskalı öğrencilerin Üzümlülü öğrencilerle kurduğu/kuramadığı arkadaşlık ilişkileri de katılımcıların büyük oranda dile getirdikleri problemlerden biridir. Öğretmenler, sıkıntı yaşanan arkadaşlık sürecinin iki tarafın (Üzümlülü öğrenciler-Ahıskalı öğrenciler) tavırlarından kaynaklandığını, bu sürecin zamanla aşılabileceğini, bilhassa yetişkinlerin çocukların kurduğu arkadaşlık ilişkilerini olumsuz anlamda etkilediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenleri ile neredeyse aynı düzlemde kurulamayan arkadaşlık ilişkilerinde kendilerinin de payı olduğunu, alt sınıflarda kaynaşmanın daha çabuk olduğunu ama üst sınıflarda bunun biraz zaman aldığını söylemişlerdir. Yapılan araştırmalar da göç eden çocukların arkadaşlık kurma konusunda sıkıntı yaşadığını dile getirmiştir (Han 2010; Mercan, Uzun ve Bütün 2016). Bu sıkıntının giderilmesi adına öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanınması için çaba sarf edilebilir. İşbirliğine dayalı çalışmalar yaptırılıp Ahıskalı öğrencilerle Üzümlülü öğrencilerin birlikte sorumluluk almaları, bu sorumlulukların neticesinde ortak duygular yaşamaları sağlanabilir. Ayrıca Üzümlülü aileler çeşitli kurumların düzenleyeceği organizasyonlar aracılığıyla bilinçlendirilebilir.

Dil problemi katılımcıların problem yaşadıklarını düşündükleri alanlardan bir başkasıdır. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler derste anlatılanları anlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı iki grup da öğrencilere dil konusunda verilen oryantasyon hizmetinin yetersizliğinden şikâyet etmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar sadece dış göç yaşayan öğrencilerin değil (Mercan, Uzun ve Bütün, 2016) iç göç yaşayan öğrencilerin bile Türkçe konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur (Karakuş 2006). Ahıskalı öğrencilerin kullandıkları dil, her ne kadar Türkiye Türkçesinin bir ağzı olsa da yıllarca farklı bir dille eğitim görmüş, aile dışındaki kimselerle farklı bir dille iletişim kurmuş öğrenciler için Türkçe becerilerini yeterli düzeyde edinebilmek zordur. Öğrencilerin diğer derslerindeki başarısının bir ölçütü de dil olduğuna göre bu hususta onların Türkçeyi daha iyi öğrenebilmeleri amacıyla çeşitli dil kursları düzenlenebilir. Okula ilk geldiklerinde hem alfabe ile ilgili problemlerini gidermek hem de standart Türkiye Türkçesini daha iyi kullanabilmeleri adına ek imkânlar oluşturulabilir.

Öğrencilerin eğitim alanına yansıyan bir diğer problemi ise ailelerinin yapısı ve ilgisizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin genellikle bölünmüş olması öğretmenlere göre onların ders başarısını etkilemektedir. Yine ailelerin geldikleri yerdeki sosyo ekonomik düzeyleri de öğretmenlerin eğitimle ilgili gördükleri problemlerin başında gelmektedir. Öğrenciler ise öğretmenlerinden farklı olarak ailelerin dil bilmeyişlerini de ilgisizliklerinin bir nedeni olarak değerlendirmişlerdir. Göç ve eğitim odaklı yapılan benzer çalışmalar da araştırma bulguları ile aynı düzlemde göç yaşayan çocukların ailelerinin bölündüğünü (Topsakal, Meray, Keçe 2013), göç eden ailelerin eğitime ilgi göstermeyip geçim derdine düştüğünü (Karakuş 2006) göstermektedir. Bu noktada Türkiye

Cumhuriyeti devleti eliyle Ahıska Türklerine pek çok yardım yapılsa da imkânlar ölçüsünde Ahıskalıların bölgedeki varlığıyla ilgili kalıcı çözümler bulunmalı, onlar için istihdam alanları yaratılmalıdır.

Sonuç olarak Ukrayna'dan Erzincan'a gelen Ahıskalı öğrencilerin eğitim problemlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada Ahıskalı öğrencilerin pek çok problemle karşılaştığı, bu problemlerin başında ise program farklılığı, disiplin anlayışı, seviye farklılığı-aynı sınıflarda eğitim, arkadaşlık ilişkileri, dil, ailelerin yapısı ve ilgisizliği gibi konuların geldiği anlaşılmıştır.

Kaynaklar / References

- Akıncı, B. Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 58-83.
- Akpınar, E. (2016). Donetsk'ten Erzincan'a: Ahıska sürgünlerinin son göçü. A. Özçağlar ve diğerleri (Ed.), TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu (s.327-343) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (5), 292-303.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri (Diyarbakır örneği). *International Journal of Social Science (JASS)*, 6 (2), 91-105.
- Ayata, Y. (2008). Türk edebiyatında dış göç: Bir dış göç romanı olarak çırpıntılar. *Turkish Studies*, 3 (2), 97-122.
- Bilgili, A. Aydoğan, F. ve Güngör, C. (1997). Doğu anadolu bölgesinde zorunlu göç olgusunun sosyolojik çözülmesi: Van örneği. II Ulusal Sosyoloji Kongresi (Toplum ve Göç), Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.
- Bingöl, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 134-157.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 175-204.
- Göktürk, A. (2006). Göç. E. Nalçacı ve diğerleri (Ed.). Eleştirel sağlık sosyolojisi sözlüğü içinde. İstanbul: Nazım Kitaplığı.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C. (2015). Göç ve göçmenliğin psikolojik yansımaları-vatansız vatandaş olmak. K. Canatan ve diğerleri (Ed.). Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu (s. 159-178) içinde. İstanbul: Sebahattin Zaim Üniversitesi Yayınları.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri: Sultanbeyli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karpat, K. H. (2003). *Osmanlı nüfusu (1830-1914) demografik ve sosyal özellikleri*. (Çev. Bahar Tırnakçı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 216-229.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analysis: An expended sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDU Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sürmeli, M. (2016). *Iğdır'ın demografik yapısında göç ve Ahıska Türkleri örneği*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Svante, E. C. (2001). *Small nations and great powers: A study of ethnopolitical conflict in the chacasus*. United Kingdom: Routledge.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlenmesi. *Milli Eğitim*, 194, 130-148.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 61-67.
- Topsakal, C., Mery, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27 (6), 546-560.
- Toros, A. (2008). *Sorunlu bölgelerde göç*. Ankara: Global Strateji Enstitüsü.
- Tümtaş, M. S. (2007). *Türkiye'de iç göçün kentsel gerilime etkisi: Mersin örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okula uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 36-40.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 315-327.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83.
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J. & Bowling, A. (2000). Being alone in later life: Loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, 10 (4), 407-417.
- Yakar, Y. M. (2017). Türk çocuk edebiyatında göç olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 58, 339-353.
- Yıldırım, K. (2007). Göçün aile üzerindeki etkisi. Z. Dilek ve diğerleri (Ed.), 38. ICANAS-Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi-Kentleşme Sorunları ve Çözümleri (s. 961-974) içinde. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, A., ve Mustafa, R. (2014). 1992 sonrası Türkiye'ye göç eden Ahıska Türklerinin göç, iskân ve uyum sorunlarına ilişkin bir araştırma: Bursa örneği. *Studies of the Ottoman Domain*, 6 (4), 1-19.
- Yüceol, H. M. (2011). Türkiye'de illerarası işsizlik oranı farklılıkları, göç ve ekonomik kalkınma. *Sosyoekonomi*, 15 (15), 29-53.

Yazarlar

Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR, Eğitim programları ve öğretimi ile eğitim sosyolojisi alanında çalışmalar yapmaktadır.

Doç. Oğuzhan YILMAZ, Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alanında çalışmalar yapmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yakınzbağ Yerleşkesi, ERZİNCAN, hhbahar@erzincan.edu.tr

Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yakınzbağ Yerleşkesi, ERZİNCAN, oyilmaz@erzincan.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The study was conducted to investigate the education problems of Ahıska Turks according to the opinions of teachers and students. The study is important in that the central question of the research is related to the education problems of Ahıska Turks having migrated directly to Turkey. However, the study is also noteworthy that the Ahıska Turks are important in terms of identifying and solving their educational problems, as well as providing advice to researchers and other interested parties about the educational problems of other communities on similar conditions.

Methodology. The study was designed with phenomenological pattern. Phenomenological design focuses on discovering how people understand experience and how they transform experience into knowledge (Patton 2014: 104). In the study, phenomenological design was used since educational problems of the Ahıska Turks who migrated to Erzincan were investigated according to the opinions of students and teachers / administrators.

In order to determine the universe of the study, first of all, the secondary schools where the Ahıska Turks attend in the province of Erzincan were determined and necessary administrative permissions were taken and all of the teachers working in these schools were contacted. Afterwards, teacher were selected in different branches in order to reflect different perspectives on the research. The choice of teachers is also taken into account in accordance with their desire to be interviewees. A total of 10 teachers, 2 mathematics, 2 Turkish, 2 social studies, 1 music, 1 English, 1 physical education and 1 guidance teacher in 2 schools, were included in the study

On the other hand, the recommendation of the interviewed teachers was the determining factor in the selection of the students. Students with different grade and achievement levels were preferred in the selection of the students. Students' strong communication skills were also used as a criterion. A total of 17 students were contacted for the study.

Semi-structured interviews were held with the students and teachers in each analysis because semi-structured interviews provide the easiest way to change the questions according to the progress of the interview and allow the interviewer to ask new questions, depending on the main concept of the researcher (Güler, Halıcıoğlu and Taşgın 2013: 113). These interviews are neither as rigid as fully structured ones nor as flexible as unstructured ones. Both have strong and advantageous aspects.

Literature was reviewed while questionnaire was prepared for the interview and a few interviews were conducted to evaluate the problems of Ahıska Turks who migrated to Erzincan as a pilot study and some questions as well as some topics such as program, friends, language and school rules to be included in the questionnaire were determined. Writing the questions, it was highly considered that they could be understood easily, they did not direct the respondents and they evaluated different dimensions. The created form was also checked lastly by a language and qualitative research specialist.

The data obtained at the end of the interviews was first uploaded into the NVİVO 11 Qualitative Data Analysis Program and all analysis procedures were made using this program. The data loaded in the program were examined several times in order to be able to judge the data set. The data were descriptively analyzed according to the initial analysis units. Each data set was then read and encoded, and these codes were grouped under some upper categories in combination according to their similarities and connections. In other words, the data initially subjected to descriptive analysis was analysed in terms of content afterwards. In order to provide reliability and validity of the research during encoding, encoding was conducted at different times and with the help of a field expert.

Subsequently, it was noted that the consistency of the coding was checked in accordance with Miles and Huberman's (1994) reliability formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Opinion Unity}}{\text{Unity of View} + \text{conflict of opinion}}$) and found to be above .70.

Results, Discussion and Conclusion. The first point of attention in the research in which educational problems of Ahıska students migrating from Ukraine to Erzincan were determined according to teacher and students' opinions is the difference in program. Teachers and students express that cognitive activities in the program in Turkey are preceded while social, artistic and sportif events are given less importance compared to Ukraine. It was also expressed by the teachers and students that different perspectives stemming from the structure of the two countries in the courses with social content increase the adjustment problems of Ahıskalı students. The difference between the programs of the two countries in different civilization circles is in fact ordinary because every country prepares a content by predicting its own human culture and policies. Since it is not possible to simulate the education programs, Ahıska students are especially supported in terms of extracurricular social, sportive and artistic activities and their adjusting problems at this point can be minimized.

The perception of discipline in the school is also one of the outstanding educational problems. The interviewed teachers complain about the relaxed attitude of the Ahıska students, the fact that they do not respect the school rules while the Ahıska students complain that many things are forbidden in the school because the practices in the school have almost "martial law" conditions. Considering the studies with a focus on migration and education, this situation is commonplace and migration brings about a harmonization problem (Topsakal, Meray, Keçe 2013, Avcı Koçoğlu, Ekici 2013, Khan 2010, Kaştan 2015, Polat Uluocak 2009, Mercan Uzun and All 2016). But in order to speed up the adjustment process, school administrators and teachers should have more flexible school rules for the Ahıska students and should not ignore the fact that the rules are not a purpose but a tool for the happiness and success of the students.

The difference of level between Ahıska students and those from Uzumlu and the fact that both groups study in the same classroom is another educational problem. In particular, the teachers criticize the education of both learners in the same class, and they talk about the fact that education to students is not fruitful due to the obvious differences of level between them. Students, on the other hand, point out that while they state that they agree with their teachers, it is beneficial to learn from their friends what they sometimes do not know. As can be understood from the answers given by participants, different levels of students may have the advantages and disadvantages of training in the same class. Here, we should pay particular attention to the formations of the teachers, educate them on how to train these groups, if not possible, to provide additional opportunities for students to eliminate the level differences and to organize additional programs.

The friendship relations that Ahıska students have / can not establish with the students from Uzumlu are also one of the problems that the participants have voiced. Teachers have expressed that the process of friendship, which is experiencing distress, is rooted in the attitudes of the two sides (Ahıska Students- Students from Uzumlu) and that this process can be overcome in time, especially that adult discourses constitute the desired level in the friendship relations. Students say that they have a role in friendship relations that can not be established on the same level as their teachers desire and that they are faster to coalesce in the lower classes but that it takes some more time in the upper classes. The research also found that immigrant children are having difficulty in making friends (Han 2010, Coral, Long and All 2016). In order to overcome this difficulty, students can get to know each other more closely. Collaborative workshops should be conducted and students in both groups should take

responsibility together, and these responsibilities can lead to shared feelings. In addition, the families in Uzumlu can be made aware of by events organized by various institutions.

The language problem is another question participants state. Both the teachers and the students stated that they had difficulty in understanding what was said. The two participating groups complained about the inadequacy of the orientation service given to the students in terms of language. Studies conducted in this area have shown that not only emigrating but also immigrating students (2016) are not sufficient in Turkish language (Karakuş, 2006). Although the language that Ahıska Turks use is a dialect of Turkish, it is difficult to acquire Turkish language skills for those who received education in a different language and communicated with a different language outside home. As a criterion for the success of the students in the other courses is also a language, various language courses can be organized so that they can learn Turkish better. When they first came to the school to resolve problems related to the alphabet and and to speak Turkish better, additional opportunities could be created.

Another problem that is seen in the field of education of the students is due to the structure and indifference of their families. The fact that the parents of the students are usually divided effects the achievement level of the students according to the teachers. The socio-economic levels of the families in the places where they came from are also the leading problems that teachers see regarding their education. Students, unlike their teachers, also considered the families' lack of language as a reason for their indifference. Similar studies on immigration and education suggest that the families of children who migrated on the same level are divided (Topsakal, Meray, Felt 2013) and that migrant families did not show any interest in education but focused on livelihood (Karakuş 2006). At this point, although the government of the Republic of Turkey supported a lot the Ahıska Turks, permanent solutions must be found to help for their presence and employment opportunities should be created for them.

As a result, in the study conducted to determine the educational problems of the Ahıska students migrating from Ukraine to Erzincan according to the teacher and the students' opinions, the main problems faced by Ahıska students are the program difference, perception of discipline, level difference of level, education in the same class, the language, the structure of the families and their indifference.

An (Distinctive) Example of Strengthening a Validity: Self-evaluation of the School Based Action Research

Geçerliği Güçlendirme Örneği: Okul Temelli Eylem Araştırması Projesinin Öz Değerlendirmesi

Yıldız Uzuner*

To cite this article/ Atıf için:

Uzuner, Y. (2018). An (distinctive) example of strengthening a validity: Self-evaluation of the school based action research. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(2), 258-278. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s12m

Abstract. It is important to evaluate any research effort in order to see if it is scientifically based research. It is much easier to analyze someone else's work. As action researchers, the researchers are insiders of their research efforts. On the other hand, self-evaluation of one's own research effort would strengthen the research process and provide strong basis for the future research efforts. The author has focused on the self-evaluation of the action research directed by herself. Utilizing the evaluation schema offered by Malone (2014) she aims to prompt enhanced understanding about the evaluation of action research project. In conclusion, it could be approved that the schema offered by Malone is comprehensive and valid tool for evaluation action research projects. In the light of this schema the analyzed action research project is considered as scientifically based research. The author recommends the other researchers utilize this schema to evaluate their action research project.

Keywords: Self-evaluation, school based implementation, action research.

Öz. Herhangi bir araştırma projesinin bilimsel temelli olup olmadığını anlamak için değerlendirmek önemlidir. Bir başkasının araştırmasını analiz etmek çok daha kolaydır. Eylem araştırmacıları kendi araştırmalarının içinde yer alır. Öte yandan, kişinin kendi araştırma gayretlerinin öz değerlendirmesini yapması araştırma sürecini güçlendirir ve ileri araştırmalar için kuvvetli temel sağlar. Yazar kendi yönettiği bir eylem araştırmasının öz değerlendirmesine odaklanmıştır. Malone (2014) tarafından önerilen değerlendirme şemasını kullanarak eylem araştırması projelerinin değerlendirmesi için gelişmiş bir anlayış oluşturmaya çalışmaktadır. Sonuç olarak, Malone tarafından önerilen şemanın kapsamlı ve geçerli bir araç olduğu kabul edilebilir. Bu şemanın ışığında analiz edilen eylem araştırmasının bilimsel temelli bir araştırma olduğu görülmüştür. Araştırmacı diğer araştırmacılara eylem araştırmalarını değerlendirmeleri için bu şemayı kullanmalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz değerlendirme, okul temelli uygulama, eylem araştırması.

Article Info

Received: June 29, 2017
Revised: December 01, 2017
Accepted: January 11, 2018

* Correspondence: Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Program in Education of the Hearing Impaired, Eskişehir, Turkey, e-mail: yildizuzuner@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

Introduction

When conducting and/or analyzing research projects as researchers, the first issue we should consider is the meaning of scientifically based research. The National Research Council describes scientifically based research as being defined by a set of principles not by research methods (Eisenhart & Towne, 2003). The specific research standards based on these principles are as follows: We must post significant questions that can be investigated empirically; link research to relevant theory; use methods that permit direct investigation of the question; provide a coherent and explicit chain of reasoning; replicate and generalize across studies and disclose research to encourage professional scrutiny and critique. These are at the core of evaluating any type of research in education (Eisenhart & Towne, 2003). In other words it is important to evaluate any research effort in order to see if the research method is scientifically based whether or not you would be a consumer of the results of any research project or conduct your own research. Furthermore; self-evaluation of one's own research effort would strengthen the research process and provide strong basis for the future research efforts. It is much easier to make the connections between culture and action research when analyzing someone else's work. However, as action researchers, we are insiders of our research efforts (Altrichter, 1999; Malone, 2014; Meyer, 2000). In this paper, I will focus on self-evaluation of the action research project directed by myself between the school years of 2005 and 2009. This paper will prompt enhanced understanding about the evaluation of action research projects.

Before analyzing our research project I would like to briefly introduce our action research project. It was published at the journal, entitled Educational Sciences: Theory & Practice under the title of "An Examination of Balanced Literacy Instructional Model Implemented to Youths with Hearing Loss" (Uzuner, et al, 2011). Our main object was to create a balanced literacy environment, and through the use of action research methodology describe the impacts of this environment on literacy development of the students with hearing loss. We were eight researchers; I was the project director, five of us were the instructors, two of us acted as the project advisors. We have presented our research efforts at national and international congress during and after the project.

Table 1.

The List of International Conferences

Uzuner, Y., Girgin, U., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Cavkaytar, S., Tanrıdiler, A. and B. Erdiken. "A Balanced Literacy Instruction Model Applied To Hearing Impaired Youths: A School Base Action Research". 2nd international Congress on Deafness: Communication and Learning. Advances in the Oral Modality. Barcelona, Spain, 03/06/2010.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner, Y.** and Z. Kaya. "Vocabulary Development Strategies Applied To Hearing Impaired Youths During Project Base Instruction". 2nd International Congress on Deafness: Communication and Learning. Advances in the Oral Modality. Barcelona, Spain, 03/06/2010.

Kaya, Z., Girgin, U., **Uzuner, Y.** and Karasu, G. "An Examination of Strategies Applied to Hearing Impaired During The Page Design Course", 2nd International Congress on Deafness. Communication and Learning. Advances in the Oral Modality. Barcelona, Spain, 03/06/2010.

Uzuner, Y., Girgin, U., Girgin, M. C., Karasu, G., Kaya, Z., Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve A. Tanrıdiler. "A School Based Action Research: Obstacle, Attempts and Improvements: Balanced Literacy Instruction to Hearing Impaired Youths". The 10th Advances in Qualitative Methods. Vancouver, British Columbia, Canada, 2009.

Table 1. (continued)

Karasu,G., **Uzuner,Y.**, Girgin, U. and Kaya, Z. "Vocabulary Development Strategies Based on balanced Literacy Applied for Hearing Impaired Youths" EDUCARE, Porto, Portugal, 2009.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner, Y.** and Kaya, Z.. "Factors Affecting Balanced Vocabulary Instruction to Hearing Impaired Youths:Action Research" The 10th Advances in Qualitative Methods. Vancouver, British Columbia, Canada, 2009.

Cavkaytar, S., **Uzuner,Y.**, Girgin,U., Girgin,M.C., Erdiken,B., Karasu, G., Tanrıdiler, A. and Kaya, Z. "The Qualitative and Quantitative Impact of Balanced literacy Instruction to Hearing Impaired Youths'Literacy Development: An Action Research" EDUCARE, Porto Portugal, 2009.

Kaya, Z., **Uzuner, Y.**, Girgin, U., Girgin,M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., Karasu, G. and Tanrıdiler, A. "Page Design: Hearing Impaired Youths' Newspaper Publication Efforts via QuarkXPress" 2. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı, Marmaris, Türkiye, 18/06/2008.

Uzuner, Y., Girgin, U., Girgin, M.C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., Karasu, G., Tanrıdiler, A. and Kaya, Z. "Balanced Literacy Instruction Applied to Hearing Impaired College Students", Pennsylvania Ethnography Forum, Pennsylvania, USA, 2008.

İcden,G., **Uzuner,Y.**, Girgin, U. and Kaya, Z. "Vocabulary developments efforts for youths hearing impairments during the newspaper publication procedures" Division of International Special Education and Services del Centro Ann Sullivan del Peru, CASP, Lima, Peru, 08/07/2007.

Table 2.

The List of National Conferences

Kaya, Z., Girgin, U., **Uzuner, Y.** ve Karasu, G. "İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerine Mesleki Eğitim Sürecinde Bilgisayar Yazılımı Kullanımının Öğretilmesi: Eylem Araştırması", 22. Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Exim, 2012.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner, Y.** ve Kaya, Z. "İşitme Engelli Gensler Uygulanan Sözcük Dağarcığı Geliştirme Stratejilerinin İncelenmesi", 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon, 11-12 Exim, 2012.

Karasu, G., Girgin, U., **Uzuner,Y.** ve Kaya, Z. "İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Disiplinlerarası Çalışma ile Yürütülen Destek Dil Derslerinin İncelenmesi". 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gaziantep, 21/10/2010.

Kaya, Z., Girgin, U., **Uzuner,Y.** ve Karasu,G. "İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Disiplinlerarası Çalışma ile Yürütülen "Sayfa Tasarımı" ve "Grafik tasarım Meslek Dili I" Derslerinin İncelenmesi" 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gaziantep, 21/10/2010.

Methodology

Recently a body of research has emerged that further enhanced our understanding of teacher education – self-study research. Traditionally validated forms of research often do not allow researchers opportunities to closely examine their own work thus limiting its value for improving practice. Many teacher educators believe that studying their own practice is essential. As Samaras and Freese (2006)

note, “Improving one’s practice benefits the larger broader purpose of the advancement of knowledge about teaching and the educational system”. In order to self- evaluate our action project, I am to answer the following question “What are the criteria for evaluating action research?” To answer this question, we must have knowledge of validity qualities of component of the research process and know about the flaws and biases that the researchers have experienced (Malone, 2014). Examining various evaluative schema (Altrichter, 1999; Malone, 2014; Meyer, 2000), I have decided to utilize the one offered by Malone (2014). For the reason that this schema consists of criteria reflecting research cycle and the related question to each step. The following questions reflecting the schema are intended to capture the essence of the multitude of evaluation criteria:

Area of Focus: Does the area of focus involve teaching and learning?

Research Questions: Does the researcher state questions that were answerable given the researcher’s expertise, time and sources?

Locus of Control: Was the area of focus within the researcher’s locus of control?

Data Collection: Did the researcher use appropriate data collection techniques (qualitative and quantitative) to answer the study’s research questions?

Ethics: Did the research face any ethical challenges? If so how were they resolved?

Action: Did the outcomes of the study lead to action?

Action-Data Connection: How is the proposed action connected to the study’s data analysis and interpretation?

Reflective Stance: In what ways has the action research effort contributed to the researcher’s reflective stance on the ways teaching and learning viewed?

Findings and Discussion

Area of Focus - Does the area of focus involve teaching and learning?

It is expected that an action research study conducted by a teacher should have an area of focus that involves teaching and learning, is within the teacher’s locus of control, and is something the teacher feels passionate about and would like to change or improve. Some of these characteristics are difficult to evaluate. The questions we are involved could search whether or not the teacher was passionate about the area of focus or it is something that she would like to change or improve upon. In order to evaluate the area of focus, one should consider the implementational, theoretical and methodological frameworks (Malone, 2014).

Implementational Framework: It is now known that spoken and written language development of children with hearing loss can be similar to that of normally hearing children, but often delayed. Individuals with hearing loss have more difficulties than their normally hearing peers in literacy learning (Kretschmer & Kretschmer, 1978; Schirmer, 2000). The results of the studies suggest that not only chronological age but also linguistic age, hearing loss level and past experiences are influential on literacy learning of the individuals with hearing loss (e.g., Cambra, 1994; Pakulsky & Kaderavek, 2001; Truax, 1978; Truax, 1985; Uzuner, Karasu & Kırcaali-İftar, 2005; Uzuner, Icden, Girgin, Beral

& Kırcaali-İftar; 2005). Because of these difficulties, we have to provide life long, effective literacy experiences for the hearing impaired individuals (Albertini & Schely, 2003). Like all individuals in the society, hearing impaired students should not only try to be successful at school but also show effort to apply their knowledge and skills to the rapidly developing society they belong to. As conscious citizens, they should become literate in order to contribute to the society, to have a job that satisfies them, to participate in and contribute to cultural activities and to achieve their goals and interests throughout their lives (Albertini & Schely, 2003).

In Turkey, most of the hearing impaired individuals do not benefit from appropriate and efficient education programs. Many of them cannot reach the college education. Those who gain the right to attend a university are observed to be in need of a language support for literacy skills due to a number of factors such as inadequate language, general and academic knowledge and experience. Regardless of their hearing status, the purpose of universities is to help students not only gain a profession but also develop themselves in social and cultural aspects. The current situation in Turkey requires well-trained and qualified human force. Today, there is a need for expert work force. In addition, those well-trained and qualified in the area are in front of others in their profession. University education provides students to learn to use contemporary technology of their professions, to take part in business environments and to compete with their colleagues.

The concept of vocational education generally refers to education which helps individuals acquire the necessary skills, knowledge and business habits related to a certain profession in business life and which results in the development of individuals in intellectual, emotional, social, financial and personal aspects. In order to achieve the basic goals of vocational education, it is necessary to develop the individual as a whole. It is also important to organize vocational education considering the issues in business life so that graduates can easily find a job. This situation helps education gain a functional quality as well as helps educated youths adapt themselves to the life. In order to classify an educational program with respect to profession, it should include applications that increase students' professional effectiveness. Effective professional education is only possible if it produces graduates that meet the expectations; if it is flexible enough to respond to the changes in technology and work-force; and if it constantly renovates itself (Alkan, Dogan & Sezgin, 2001).

The School for the Handicapped (SfH) where this research was conducted, located at Anadolu University, Eskişehir is the first and the only higher education institution that provides vocational education to hearing-impaired students in Turkey. The programs offered in the SfH since 1993, are Graphic Arts Bachelor's Degree Program, Ceramic Arts Bachelor's Degree Program in the Department of Applied Fine Art, Computer Operator Training Associate Degree Program in the Department of Administrative Vocations, and Architectural Drafting Associate Degree Program in the Department of Architecture. These programs have been reviewed and revised several times since the establishment of the School. When reexamining there appeared to be a strong need for further renovation of the programs.

Theoretical Framework: There are various literacy instruction approaches. Whereas two of them, Whole Language (Goodman, 1986) and Skilled Based approaches, (Asselin, 1999) are popular in the education of both hearing and hearing impaired individuals. Balanced Literacy Instruction Approach (BLIA) seems to be the combination of these approaches. The basic principles of the BLIA are as follows (Schirmer, 2000):

- All forms of expressive and receptive language work together. The balance should be provided in every aspects of literacy instruction.

Focus is on meaning of written language in authentic context. Learning occurs when it is meaningful, functional and purposeful.

- Classrooms are communities of learners in which literacy is acquired through use.
- Children are motivated when given choice and ownership. Environments that provide opportunities for the development of metacognitive skills are invaluable.
- Literacy development is part of an integrated curriculum. Interdisciplinary instructional efforts are important.
- Reading behaviors of skilled readers reveal what instruction should accomplish.
- Processes and products are equally important.

Reviewing our theoretical framework, we realized that literacy instruction carried out at the programs of the SfH did not have a specific theoretical framework. Moreover, it was hard to name the approaches by examining the instructional environments. Based on the research conducted with individuals with hearing loss, there appeared a need to combine these approaches addressing it as the BLIA (Reutzel & Cooter, 1992; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael & Dolezal, 2002; Schirmer, 2000). So we decided to adapt the BLIA to our literacy instructions.

Methodological Framework: The process of development, application and evaluation of a comprehensive education program is complex and lengthy so that it requires intensive work force. While developing educational programs, the process and the products should be subjected to systematic and reflective analyses for revisions (Ferrance, 2000). This is also true for the vocational education programs that will be developed for hearing impaired individuals. In every phase, a number of obstacles are likely to occur. However, as educators, our major responsibility is to overcome such difficulties in the light of scientific principles. It could be thought that the education model which helps individuals become successful in coping with the problems experienced is likely to be a model for other educators.

The Application of Action Research: There are various ways to evaluate and revise a curriculum, students' achievements, taking students' perspective, peer review, focus group, action research etc. As required by action research, first of all, the course contents and implementations should be examined and provided with feedback. We designed our study as a school based action research project (Ferrance, 2000; Michele & Kretschmer, 1996) since the application of a comprehensive professional education program for hearing impaired students at the SfH was to be examined systematically. It was believed that an action research project, with its interrogative and reflective features, would provide evidence regarding the improvements of the program carried out at the school. The nature of the research methodology provided us to review and revise the problems, solution attempts, achievements and future plans (Ferrance, 2000; Michele & Kretschmer, 1996). Therefore, we developed a research project and submitted to the Commission of Scientific Research Projects of Anadolu University.

It was not our aim to derive cause and effect relationships among the variables in this study and to generalize the data to the whole population of individuals with hearing loss. However, the action research methodology provided us with critical information about learning and teaching attempts through critical reflection and inquiry (e.g., Johnson, 2002; Mills, 2003).

Research Questions: Does the researcher state questions that were answerable given the researcher's expertise, time and sources?

Research questions help us to focus on the action researcher's data collection plan. The questions should provide the researcher with a workable way to proceed with the research (Malone, 2014). Our research questions were as follows:

1. What was happening in the target classrooms?
2. What were the impacts of the utilized strategies and models on the literacy development of the hearing impaired students?
3. In what ways did the emerged literacy instruction model reflect the principles of BLIA model?
4. What were the characteristics and process of the components of the model emerged based on the principles BLIA model?
5. What were the qualitative and quantitative impacts of the emerged BLIA model on the literacy skills of the hearing impaired students?
6. What were the opinions of the (a) instructors and (b) students about the applied balanced literacy instructions?
7. What happened during the research process concerning the obstacles and solution attempts?
8. What achievements were accomplished?
9. What aspects are still needed to be changed?

These questions are clearly linked to the area of focus and strongly suggest sources of data needed to determine the effectiveness of an intervention.

Locus of Control: Was the area of focus within the researcher's locus of control?

An action research area of focus as well as the research questions must be answerable and in the teacher researcher's locus of control. A poor quality action research article would include an area of focus and research questions that are outside of teacher researcher's locus of control. It is a common pitfall for a teacher researcher to overly broaden the scope of the research to include data sources that are outside of the teacher's locus of control (Malone, 2014).

The Classrooms and Laboratories: Although most of the classrooms and facilities in the building of SfH were available for the research effort, a classroom designated for the language lessons, a computer laboratory, and a reading room were mostly utilized for obtaining the valid data. A computer with internet connection, an overhead projector, a television, a projector, a video recorder, and a bookcase were placed in the classroom. Some preventions were taken for the sound isolation. A reading room containing bookcases with many books was gradually developed as a library during the course of the research effort. A computer based library system was developed so that the loans could be traced easily by the research team. The computer laboratory contained computers for each student and the instructor. In addition, an electronic board and a printer were placed in the laboratory. Various preventions were taken for possible interruptions during the lessons.

The Focused Groups and the Lessons: The focused groups and lessons were determined in order for obtaining trustworthy data. The number of focused groups and the lessons gradually increased during the research process. The title of the courses were as follows: Written and Verbal Discourse, Turkish Grammar I, Occupational Language and Ceramics Technology.

Participants

The Students: The students starting the SfH by the year 2005 have been followed up for two school years during the language, graphic and software lessons. The number of the students gradually increased. Most students had bilateral profound sensory-neural hearing loss. Except three students with cochlear implant, they all wore ear level hearing aids. The age range was 18 to 22 years. Verbal interactions occurred during the lessons.

The Researchers: As it was mentioned above we conducted our research at SfH. During the research efforts the school administration consisted of a principal and two vice principals. The total number of the faculty members was 21. While 12 of them were teaching occupational courses, four of them taught language related courses. There were three external faculty members and two other instructors, one for mathematics and the other for history courses. The core team including eight faculty members who were responsible for the language courses had a similar conceptual basis for the education of hearing impaired students. In the process, some of the faculty members applying the vocational courses at the School became members of the literate culture.

Data Collection: Did the researcher use appropriate data collection techniques (qualitative and quantitative) to answer the study's research questions?

In reviewing an action research project, one should carefully consider the appropriateness of the data sources. The following question is to be answered: "Will these data sources provide the teacher researcher with the information necessary to answer the research questions? The questions also answered by various sources via the application of triangulation (Malone, 2014).

We have compiled the data through the video recordings of the actual interactions in the target classrooms, audio recordings of the reflection meetings, writing lesson plans and reflective journal entries, data evaluation charts, students' portfolios, criterion referenced tests utilized for pre and post, archival data and surveys. The instructional materials have become more authentic, attractive to the students' attentions, appropriate to the students' academic and age levels, functional and purposeful.

Therefore, it was assumed that meaningful materials had been utilized throughout the research effort. Concerning the questions emerged for improving the school program we could say that we used appropriate qualitative and quantitative data collection techniques to answer our research questions.

Analysis: The data were analyzed during and at the end of the research project by applying the pre and posttests, reviewing the data systematically, writing and reviewing the reflective evaluations of each lesson, sharing the data with the project team, reviewing the lesson plans and classroom instructions via control lists, summarizing the data, comparing the data continuously and repetitively, reviewing and revising the answer keys and conducting micro analysis of the students' portfolios and the selected master tapes (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yildirim & Simsek, 2006; Yin, 2003).

Trustworthiness of this action research was ensured taking the following precautions (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005; Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yildirim & Simsek, 2006; Yin, 2003): The primary members of the Trustworthiness Committee were experienced faculty members in the area of education of individuals with hearing loss. In addition, the Project Evaluation Committee at Anadolu University, the other faculty members working at the SfH and various conference attendances enhanced the quality of the project with their invaluable critiques.

Table 3.
Triangulation of Data

Research Questions	Data Collection Techniques			
	1	2	3	4
(1)What was happening in the target classrooms?	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms	Data evaluation charts	Literature review
(2)What were the impacts of the utilized strategies and models on the literacy development of the hearing impaired students?	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms	Data evaluation charts	Students' portfolios, Criterion referenced pre and post tests
(3) In what ways did the emerged literacy instruction model reflect the principles of BLIA model?	Data evaluation charts	Video recordings the target classrooms	Lesson plans and reflective journal entries	Audio recordings of the reflection meetings
(4)What were the characteristics and process of the components of the model emerged based on the principles BLIA model?	The data evaluation charts	Audio recordings of the reflection meetings	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms
(5)What were the qualitative and quantitative impacts of the emerged BLIA model on the literacy skills of the hearing impaired students?	Lesson plans and reflective journal entries	Audio recordings of the reflection meetings,	Students' portfolios	Criterion referenced tests
(6)What were the opinions of a- the instructors about the applied balanced literacy instructions?	Surveys	Video recordings the target classrooms	Students' portfolios	
(7)What were the opinions of the (a) instructors and (b) students about the applied balanced literacy instructions?	Video recordings the target classrooms	Lesson plans and reflective journal entries,	Archival data	Literature review
(8)What achievements were accomplished?	Lesson plans and reflective journal entries	Video recordings the target classrooms	Audio recordings of the reflection meetings	Literature review
(9)What aspects are still needed to be changed?	Surveys	Archival data	Audio recordings of the reflection meetings	Literature review

Ethics: Did the research face any ethical challenges? If so how were they resolved?

Ethical issues such as honesty, confidentiality, responsibility and fair share should be carefully considered when reviewing an action research project (Dobert, 1984; Eisner & Peshkin, 1990; Ferrance, 2000). From the beginning of the study, we took certain preventions based on these issues.

Honesty: Both the researchers and students voluntarily participated in the study and signed the consent letters. Based on the cultural and personal differences, the time of informing the participants varied accordingly. The main issue we had to overcome at the beginning was “trusting each other”. Although the topics discussed at the monitoring meetings guided the research team in building trust to each other, it took time for them to rely on each other. There were opportunities which helped the researchers adopt the principles of the BLIA and metacognitively evaluate themselves and their teaching. In addition, the nature of the meetings was more conversational in which individuals felt themselves comfortable. The examination of the data at the monitoring meetings allowed students’ ongoing evaluations. The instructions, video-recordings, students’ products and teachers’ plans were revised at the meetings held by the whole research team on a weekly basis. An expert of education of hearing impairment regularly revised the research process and the data collected and shared their views sometimes individually and sometimes with the research team in the study.

Confidentiality: Although each student signed the consent letter that notified video recordings, some students did not want to be recorded. We tried to persuade them. Some of them accepted but some did not. So we did not videotape the ones who not willing to. Their verbal attendances were counted as data. We have not shared their visual data anywhere.

Responsibility: This was a long-term project so various ethical problems occurred mainly because of some negative reactions coming from some faculty members, exhaustion, tiredness etc.

Negative Reactions Coming from Some Faculty Members: Some of the faculty members had negative views about one of the research products at the end of the first academic year. In addition, these faculty members told their negative views to the students, and the students reported these negative views to the faculty members giving the language courses.

One of the important goals of the project was to inform not only the students but also all the individuals interacting with them, including the faculty members, about the principles of the BLIA. The reason was that it was more likely for the faculty members working in harmony with each other to develop the culture of literacy in the educational environment they prepared. The principles of the BLIA are very consistent in this issue. Therefore, with the attempts of the research team, trying to listen to and understand the message in mutual communication decreased all these negative views to great extent (deVito, 1989). The faculty members who held negative views at the beginning were informed about the interdisciplinary cooperation regarding the goals of the research project in the following academic Terms. In this way, it was seen that all disciplines would be able to support each other without losing their souls (Ramsey & Conway, 1995).

Exhaustion and Revival: The research project was approved on the 20th of March in 2006. This was a pleasing situation. However, exhaustion might have happened in longitudinal studies was observed in especially some members of the research team who had been collecting data for a year. It was thought that this situation might have been caused by the so called “insufficient” monitoring of the data in the first Term. With a new start, a session was organized which emphasized the importance of the project carried out, the importance of the efforts of the whole research team executing the project and the requirements of action research methodology.

At the beginning of the study, there were problems in providing systematic and reflective feedback following the implementation of the course contents as well as the detailed examination of the teaching plans. The reasons for these problems were multidimensional. Some of the major problems encountered as the faculty members' lack of mastery of the techniques necessary for data collection, their communicational abilities to criticize others and to tolerate being criticized as well as students' getting accustomed to the courses. The absence of the students and their failure to do their homework were observed prevalently in the course evaluations of the faculty members. In addition, it took a certain amount of time for the faculty members to get accustomed to the video-recording technology and to do video-recording appropriate to the purpose.

Fair share: The benefits of the educational efforts took some time to appear so the students did not realize how they were improving in their language and professional knowledge at the beginning.

Consequently, the students apparently rejected the efforts of the research team. So various negotiations and discussions occurred between the research team and the students. In the long run they all found suitable jobs and finally understood us! Actually it is a two way station. We have learned a lot, improved in many skills such as conducting and teaching research. As we were teaching we were learning as well.

Action: Did the outcomes of the study lead to action ?

An action research study should lead to action by the teacher researcher. In our action research we developed many actions. We had action plans concerning the research methodology and educational programs. Some of them were accomplished creating themes for naming each term. We called 2005 spring term as preparation for the actions and the 2005- Summer and Fall Terms as Transition since many transitions in terms of methodology and school program were in transition. The 2005 Fall Term was our Turning Point since the ideas emerged for newspaper publication. 2006 Spring Term was named as The Official Start since the project was admitted by the research Committee. The following 2006 Summer Term was called as Preparation to the New School Year. During the Fall Term in 2006, there were more collaboration among the participants so we called that term as "More Collaboration". 2007 Spring Term was titles as Establishing the Literate Culture because of the growing cultural values and activities.

The actions we applied based on the principles of action research strengthened each other and provided us many accomplishments: a) *Dynamic Instructional Cycle- 2005 Spring Term*, b) *Establishing the Common Literacy Goal for the School, Newspaper publication*, c) *The Emerged BLIA Model*

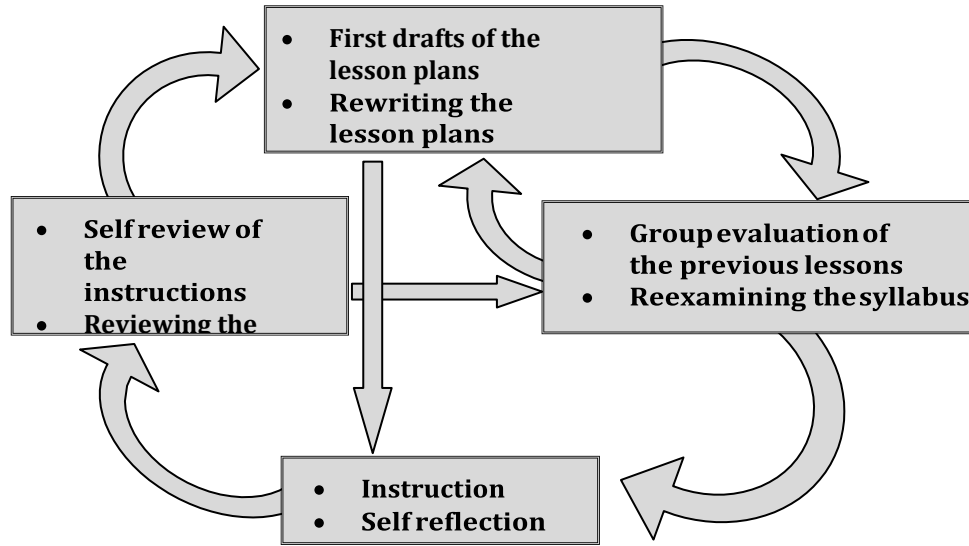


Figure1. (a) Dynamic Instructional Cycle- 2005 Spring Term

b) Establishing the Common Literacy Goal for the School, Newspaper Publication: It was revealed at the monitoring meetings that purposeful, meaningful and functional applications of the principles of the BLIA were increasingly involved in the courses. However, according to the opinions of the faculty members, the negative responses of some of the students to the courses implied that carrying out applications based on the BLIA in each course was not sufficient. Taking all these issues into consideration, it was decided at the 8th monitoring meeting held on the 21st of October in 2005 that the language and literacy courses at the school should be executed in line with a common goal. Among various suggestions, publication at the school was discussed. With the help of publication at the school, students could carry out literacy activities including different text types and establish communication with each other, hold interviews, report their studies, make different designs, take photos and use them in their writings, use computer technology in line with their goals and learn computer software was used for publication purposes. Publication activities at school are important for students to develop their reading and writing skills (Simpson, 2003; Wang, 2008). The knowledge of hearing impaired university students about publishing and related computer software is likely to help them own a job following their graduation. Publication could have been made with the help of any product. As a result of the discussions, the suggestion to publish a school newspaper was accepted and announced to the students. It was decided that the faculty members in the research team would prepare a written text together with the students for this newspaper. It was believed that designing the composition and lay-out of the newspaper with the use of Desktop Publication in the computer environment would make the students more equipped in their jobs. In addition, with the help of interdisciplinary cooperation – which is among the BLIA principles -, the students would be able to transfer their knowledge. In line with these viewpoints it was believed that the participation of the faculty member responsible for the department of Computer Programming at the school in the research team would be beneficial. The faculty member accepted this suggestion and joined the research team with the approval of the Commission of Anadolu University Scientific Research Projects. In this way, she started working by activating the software necessary for the composition and lay-out of the newspaper. A popular computer program, QuarkXPress was chosen because it was thought that this software would influence

the professional development of the students positively. In addition, it was believed that it would also provide the students with opportunities to find a job.

The software was activated, but there was a problem. Since there were no students in the first grade of the Department of Computer Programming in the academic year of 2005-2006, the course of "Composition", in which the software mentioned above was taught, was not available. To solve this problem the computer program person organized a few sessions with each of the focused classes and taught the students the features and operation of the software of QuarkXPress. These activities were carried out on voluntary basis for the transition period. However, this was not enough. The optional course of "Page Design" was offered for the department of Graphics in the academic year of 2006-2007 during the reorganization of the courses in the Spring Term of the academic year of 2005-2006. In the academic year of 2006-2007, the precautions necessary for this course to be chosen by the students were taken.

By the end of the Fall Term of the academic year of 2005-2006, the newspaper had not been published, but its foundations were ready. The faculty members mentioned that the students' motivation increased but the students were still doubtful about the publication of the newspaper.

With all these uncertainties, the Fall Term of the academic year of 2005-2006 ended with the preparation and execution of the exams. The students' performances were measured with an exam whose scope was the same as that of the performance exam through which the starting data of the Fall Term were collected. At the meetings held during the winter break, the reliabilities of the exam results were determined; the Fall Term was evaluated; and preparations for the Spring Term were made.

Newspaper Publication: A reviewed and renewed newspaper was published at the end of the 2006 Spring Term. In the Spring Term of the academic year of 2005-2006, the courses were executed in a way to publish the school newspaper. The language courses included studies appropriate to the content of the newspaper. Thus, guided by the teachers, the students produced various written texts to publish in the newspaper. The name of the newspaper was determined by the students. All the students took part in the activities on determining the name of the newspaper. The names nominated were voted, and the newspaper was given a name, which was "Günışığı" (Sunshine).

After determining the name of the newspaper, a competition was organized to determine a logo. Following the competition, the winning logo was used in the newspaper. In addition, the winning students were presented with their plaques at the exhibition organized at the end of the academic year. It was necessary to gather the texts written for the newspaper. For this purpose, an e-mail account was activated. During the activities for publishing the newspaper, the news written down by the students during the lessons were chosen by their teachers and edited all together. The students sent the edited texts via e-mail. The faculty members sent the edited texts that they recommended to be published in the newspaper via e-mail too. After all the written texts were completed, the written texts to be published in the newspaper and their places in the newspaper were determined at the editors' meeting in which one student represented all the students.

During the preparation of the newspaper, the students were assigned a task regarding the pages that they would prepare for the newspaper. In the laboratory environment, all the classes participating in the project carried out the tasks regarding the composition and lay-out of the newspaper in line with their duties together with the faculty member teaching the course of "Page Design" and with all the other members of the project team. The project team collected and organized the composition and lay-out of the newspaper prepared by the students. The pages organized were printed in the laboratory of the

School. At the end of the Spring Term of the academic year of 2005-2006, the school newspaper was published as the product of the whole academic year. The school printed a hundred of this newspaper. The newspaper was presented to the visitors at the end-of-year exhibition at the school with a poster presentation showing the process and purpose of the newspaper. The newspaper was distributed with a questionnaire including such subjects as the name of the newspaper, its logo, content, page design and the number of its pages. According to the results of these questionnaires, the newspaper was generally favored in terms of content, page design and the number of pages. However, there were a limited number of readers who did not like the logo and name of the newspaper.

c) The Emerged BLIA Model: The data collected in the previous academic year were reviewed and revised in summer. The needs of the students and the goals achieved and those not achieved in the previous academic year were taken into consideration. In the later processes of the study, the newspaper was published as well. However, the experiences in the past required some precautions to be taken. A model based on the principles of the BLIA started to be developed.

This model was based on the principles of the approach and the factors that allowed establishing the BLIA (Pearson, Raphael, Benson & Madda, 2007). According to the model, at the beginning of the Term the research team and the students evaluated the design and the content of the previously published newspapers during the target lessons. They all produced the texts during the language courses. After the editorial meeting they published the selected texts at the end of the Term.

In the early lessons of the Fall Term of the academic year of 2006-2007, the newspaper of Gunisigi was examined together with the faculty members teaching the courses of Page Design and Writing and Speaking and with the first grade Graphics students during the lessons. In the course of Writing and Speaking, the newspaper of Gunisigi was compared with a national newspaper published in our country. In this course, criteria related to the composition of the newspaper were developed. The students brought these criteria into the course of Page Design. The newspaper of Gunisigi was also revised in this course in the light of these criteria. In addition, its page design was compared with that of a newspaper published in China. Furthermore, the examination of the newspapers published in other countries was planned. In this period, first of all, the name of the newspaper was changed as Entegre Haber (The Entegre News). The third grade Graphics students carried out a study on the logo for the new name, which was used in the newspaper published later. According to the observations in and out of the courses, the students increased their habits of reading a newspaper. In addition, a workshop concerning creating the conversations about books was started on with the volunteering students. This workshop started on voluntary basis. Unfortunately, due to the work-loads of the teacher and students it had to be terminated in the middle of the academic Term. As a result of the yearly revision of the program, the course of "Book Discussion" was put as an optional course into the program for the following Spring Term. It was believed that in this way, book-related activities would be enriched with the students choosing this course in the Spring Term in 2008. At the monitoring meetings, the faculty members went on sharing their lesson plans before and after the courses via the internet. The course contents were revised cyclically.

At the end of the academic Term, the School Newspaper was published. In addition, there was an increase in the motivation of the students and of the faculty members regarding participation in the activities. The third issue published with the presentation of the poster showing the newspaper publication process was shared with the visitors in the end-of-year exhibition. In the same exhibition, a questionnaire was distributed, however, only a few questionnaires were returned.

All the research data were reviewed and revised during the monitoring meetings. The measurement and evaluation tools developed and applied were examined. The entrance exams for the new students to

attend the school were shaped. The preparation of this exam and its validity and reliability analyses were carried out with the cooperation and approval of the school director. The courses that the faculty members would teach were determined and so were the contents of the language courses. An interdisciplinary and metacognitive literacy model emerged in 2007.

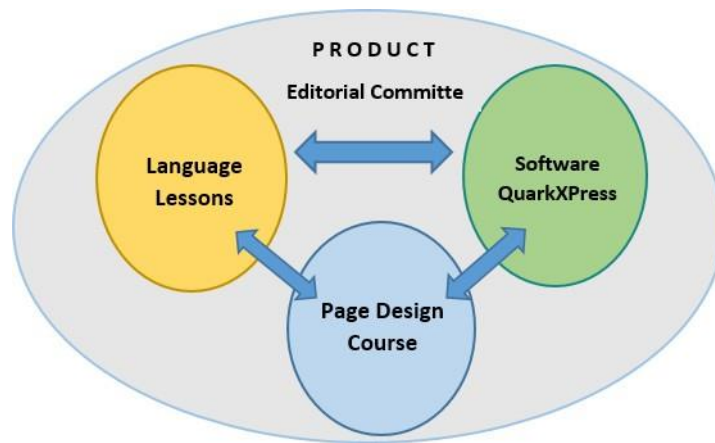


Figure 2. The Emerged Interdisciplinary and Metacognitive Literacy Model

Action-Data Connection: How is the proposed action connected to the study's data analysis and interpretation?

The following issues about data analysis and interpretation took time: Analyzing the videotaped classroom instruction–Self-evaluation and group evaluation; Getting more knowledgeable in terms of the principles of BLIA; Developing common understanding about the principles and instructional models and strategies of balanced literacy instruction; Adopting the instructional models of BLIA to hearing impaired college students. The research team believed that these problems could not be solved in a short time. Gradually, each faculty member observed that the activities carried out contributed both to their own professional and personal development and to the positive changes in the students.

The first step in developing the culture of the literate community at the School was to enable individuals in this core team to establish a literature culture. Achieving this requires a long time. Even though every faculty member had had acquired some of the basic qualities regarding the education of the hearing impaired before the project started, establishing the common language and the common goals required a certain amount of time, reflection and openness to being criticized. Probably, most importantly, individuals should perceive themselves as life-long learners and be everlastingly open to development. In order to create team spirit, regular meetings for monitoring in which the project members participated were held. In the present study, 90 monitoring meetings were regularly organized for different purposes starting from the 9th of March in 2005. The Project director and advisor, the faculty members executing the courses, and sometimes the school director participated as the project advisor in the monitoring meetings. The other advisor was constantly informed. The suggestions of the counselor shaped the meetings. In addition, the students' products and files in the application class were presented to the advisor. During these monitoring meetings, a check list which allowed controlling the BLIA was prepared. With the help of this check list, all faculty members saw

that they were objectively evaluated. At the initial meetings, activities were carried out to establish unity in the teaching plans of the courses. Sample plans were examined. A sample plan was developed on which the team members agreed. As the time passed, the core members of the research project team established the “Team Spirit”.

The regular and routine organization of the meetings led to positive effects on the research team. First of all, they had a voice in this routine. Therefore, the timing of the meetings was shaped according to the flow of the course program. In the Spring Term of the academic year of 2005-2006, the courses of the focused groups were executed on Wednesday, Thursday and Friday. Thus, the faculty members wrote down the evaluation part of their plans in a reflective manner following their courses. Later, examining their yearly programs and reviewing the related literature, the faculty members took the evaluation of the previous course into consideration again and prepared a lesson plan draft for the following course. The monitoring meetings were held on Monday and Tuesdays. As mentioned above, at these meetings, instructional elements such as materials, plans and video-records of the courses executed were developed by the research team based on the principles of the BLIA and were examined by the field experts with an evaluation tool whose validity was approved by the field experts. Each course was controlled with this tool. The plan drafts previously prepared by the faculty members were examined by the research team. These suggestions were enriched by the review of related sources. The group members were informed about the strategy or the models to be applied; or they renewed their current knowledge. The difficulties experienced in the previous lesson and the functioning strategies were mentioned. Suggestions were provided for solving the problems. It was decided that these issues could be taken into consideration in the following courses. The faculty members’ sharing the successful examples helped others transfer these examples into their own implementations.

Each faculty member re-wrote the plans shaped with suggestions. Thus, they re-shaped the plans and carried out the application either by directly preparing the course materials or by re-consulting the research team. There were situations in which the faculty members stated their views about each other’s plans without holding any meeting. The goal was to make the final versions of the plans appropriate to the principles of the BLIA. Despite the final changes, the faculty members executed their weekly courses and carried out their reflective evaluations.

The faculty members were guided to help manage the interactions in courses via direct or indirect strategies applied in a balanced way and via discussions. It was seen that some of the faculty members applied “direct instruction” throughout the lesson and that sometimes, they did not encourage active participation of the students. By evaluating these courses individually, the research director and the advisors explained each faculty member the functions, elements and conditions of class discussions in line with their needs. It was observed that hearing impaired students more and more actively listened to each other and to the faculty members during class discussions and talked about related issues.

Reflective Stance: In what ways has the action research effort contributed to the researcher’s reflective stance on the ways teaching and learning viewed?

An action research study results in the researcher adopting a reflective stance on the ways teaching and learning are viewed (Malone, 2014). In our study we recognized that our school program was changing fulfilling the occupational, educational, personal , and language needs of our hearing impaired students. The quality of instructional materials we utilized and developed during the course of study gradually increased. They have become authentic, attractive for the students appropriate for the students’ academic and developmental levels, functional, purposeful and meaningful. Therefore, it is assumed suitable materials were utilized which reflected the principles of BLIA.

Towards the end of the project effort concerning the instructions; there was a growing literate culture in the SfH. The students and we had started to share meanings to construct a culture. The purposeful, functional and meaningful learning instructions and situations seemed to create “the real learners”.

The students and the other readers were reading our newspapers. The newspaper has been recognized by the National Statistics Institute. After the dissemination of each issue the readers filled out a survey form reflecting their opinions. The newspaper publication process has become a tradition of the school. The students were on their way to become a journalist and a reader. The research team members kept reflecting on the model and prepare a plan for the following terms. A new cycle were developed each term. The emerged model has been tested through doctoral dissertations and master thesis. The language art instructors have become more competent in their professions. We kept examining the instructional strategies. Interdisciplinary and metacognitive literacy model has been examined. We have developed a school library. The students and the instructors have been utilizing this library during and after the lessons. We have developed a data base for library loans. We have an informal evaluation system for language and literacy. We have developed a question bank so that we could rearrange various test formats. The literacy skills and language use of the students were measured and evaluated. These exams were reviewed and revised and updated regularly in the research process, which laid the foundations of the question bank (Turgut, 1983; Uzuner, 2008).

We observed that there was a growing literate culture in our school. However, prevailing the research effort to the whole school would take time. But it is worth to continue to attempt. New action research studies are in need. Because action research can be used to bridge the gap between education research and teaching practice. Teacher empowerment can be facilitated with action research. Action research can be used as a replacement for traditional in-services to enhance teachers' professional growth and development. In planning new action research projects we have to reconsider the current school climate and culture. We have to describe; the community, school (class, race, mission, values, urban/rural); participants; classrooms where the action research project will take place. We have to ask these questions: Given your description, do you think the majority of the community would support your action research topic and believe it is useful? Why or why not or do you not know? Give a reason for your response. Given your description, do you think those considered the minority in the community would support your action research topic and believe that it is useful? Why or why not or do you not know? Give a reason for your response. How is teaching, learning, and doing research supported or not supported by this context? Consider the school demographics as you have presented them. What do you suppose this faculty and the students want from their schools? (Carr & Kalmbach Phillips 2014). Today, unfortunately; the answers of these issues are mostly negative for the SfH context.

As we negotiate with ourselves about terminating or continuing the research efforts in the school, we have to reconsider these aspects. Creating the change was difficult but maintaining the change was more difficult as observed in many contexts in our country. The realities of developing countries have negative impacts on maintaining the improvements. Things change but it takes lots of effort and time. So one must act patiently and never loose his/her hope. Another aspect is administrative statue which has impact on these issues at our university. They have the power for creating changes easier than the regular faculty. If they don't give permission nothing could be done. This happened to us, we could not get the permission from the newly appointed principal of SfH to prevail the research effort to whole school programs. Therefore, unfortunately, we had to terminate our efforts. Fortunately, however, our accomplishments are still continued by few of the faculty members of SfH.

Conclusion

Sometimes I feel that I am getting tired of struggling with the authorities. But this feeling must not stay with me. I force myself to realize that as long as I am the citizen of this country and patriotic about the educational development. So instead of being frustrated with the overwhelming situations, I must work hard for the sake of new learners, our established scientific community and our country so on. In my opinion, in order to overcome the obstacles, one must be responsible, assertive, positive and modest, patient and hard worker. In short, one must focus on the target and never give up. This effort had a pioneering role in the establishment of many improvements. In this country, the prevalence and maintenance of the improvements are the serious issues that we have to give serious thoughts. This is a never ending story. As long as we are on the scene we have to keep going.

In conclusion, I would like to point out several issues. First, the schema for evaluation action research projects offered by Malone, (2014) is proved to be a comprehensive and valid tool for evaluation of any action research project. Second, based on this schema our action research project could be considered as scientifically based. Third, I would recommend the other researchers utilize the Malone's schema to evaluate their action research project from the beginning to the end of their research efforts.

References

- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Characteristics, instruction, and assessment. M. Marschark, P.E. Spencer (Eds.). In *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (p. 123-135). New York: Oxford University Press.
- Alkan, C., Dogan, H. ve Sezgin, I. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Altrichter, H. (1999). Quality features of an action research. *Change: Transformations in Education*, 2(1), 1-11.
- Asselin, M. (1999). Balanced literacy. *Teacher Librarian*, 27(1). Retrieved from <http://web11.epnet.com/citation.asp?tb=1&ug=sid+A0737BC4%2D52EF%2D491A...> October 16, 2004.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Cambra, C. (1994). An instructional program approach to improve hearing impaired adolescents' narratives: A pilot study. *The Volta Review*, 96(3), 237-246.
- Carnine, D. W., Silbert, J., & Kameenui, E. J. (1997). *Direct instruction reading*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- DeVito, J. A. (1989). *The interpersonal communication book*. New York: Harper&Row.
- Dobert, M.L. (1984). *Ethnographic research. Theory and application for modern schools and societies*. New York, NY: Praeger Publishers.
- Eisenhart, M., & Towne, L. (2003). Contestation and change in national policy on "scientifically based" education research. *Educational Researcher*, 32(7), 31-38.
- Eisner, E. W. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. LAB, Inc.
- Goodman, K. (1986). *What's hole in whole language*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
- Griffith, L. P., & Ripich, D. (1988). Story structure recall in hearing impaired, learning disabled and nondisabled children. *American Annals of the Deaf*, 133(1), 43-50.
- Griffith, P. L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. L. (1990). Narrative abilities in hearing impaired children: Propositions and cohesion. *American Annals of the Deaf*, 135(1), 14-21.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. USA: Pearson Education, Inc.
- Hagood, B. F. (1997). Reading and writing with story grammar. *Teaching Exceptional Children*, 29(4), 10-14.
- Hammermeister, F. K., & Israelita, K. N. (1983). Reading instruction for the hearing impaired: An integrated language arts approach. *The Volta Review*, 85(3), 136-148.
- Harris, S.R. (2003). *In their own words. The language experience approach: A method to reach reluctant or struggling readers*. Retrieved from <http://www.literacyconnections.com/InTheirOwnWords~ns4.html>.
- Heefner, D. L., & Carson, S. P. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale. *The Volta Review*, 98(1), 147-167.
- Hoyt, L. (1999). *Revisit, reflect, retell. Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publication.

Johnson, P.A. (2002). *A short guide to action research*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies: The prevention of academic learning problems*. Columbus, OH: Merrill.

King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. London College-Hill Press, Inc.

Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.

Lovitt, T. C. (1995). *Tactics for teaching*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

Malone, G. E. (2014). Evaluating action research. In *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.).

G. E. Mills (Ed.). USA: Pearson Education Inc.

Maxwell, J. M. (2005). *Qualitative research design and interactive approach* (2nd ed). London: SAGE.

Metsala, J. L., & Wharton-McDonald, R. (1997). Effective primary-grades literacy instruction. *Reading Teacher*.

50(6). Retrieved from [http://web11.epnet.com/citation.asp?tb=1&](http://web11.epnet.com/citation.asp?tb=1&ug=sid+A0737BC4%2D52EF%2D491)

ug=sid+A0737BC4%2D52EF%2D491 Meyer, J. (2000). Evaluating action research. *Age and Aging*, 29(52), 8-10.

Michele, G. & Kretschmer, R. E. (1996). Teachers as researchers: supporting professional development. *The Volta Review*, 98(3), 81-103.

Miller, W. H. (2001). *The reading teacher's survival kit*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass, John Wiley and Sons, Inc.

Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall, Inc.

Pakulsky, L.A., & Kaderavek, J.N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role play. *The Volta Review*, 103(3), 127-139.

Phillips, D. K., & Carr, K. (2014). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. Routledge.

Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced Literacy Instruction. *Focus on exceptional children*, 34(5), 1-14.

Ramsey, J. & Conway, D. F. (1995). Time and time again: Using mini –lessons within thematic units. *The Volta Review*, 97(5), 95-116.

Reutzel, D. R., & Cooter, R. B. (2004). *The essentials of teaching children to read: What every teacher needs to know*. Prentice Hall.

Richek, M. A., Caldwell J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Samara, A.P. & Freese, A.R. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York: Peter Lang.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.

- Schoen, S. F., & Schoen, A. A. (2003). Action research in the classroom. Assisting a linguistically different learner with special needs. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 16-21.
- Simpson J. (2003). *Using a class newspaper to improve writing skills in a multicultural classroom*. Retrieved from <http://gse.gmu.edu/assets/docs/lmtip/vol1/J.Simpson.pdf> in 10/05/2008.
- Smith, F. (1978). *Understanding reading* (2nd ed.). New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Stone, P. (1981). Reading and cognitive development. *The Volta Review*, February/March, 117-121.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing balancing process and products*. (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Truax, R. R. (1978). Reading and language. In R. R. Kretschmer & L. W. Kretschmer, (Eds.) *Language development and intervention with the hearing impaired* (pp. 279-310). Baltimore: University Park Press.
- Truax, R.R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writing-communication connections. *The Volta Review*, 87, 155-169.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uzuner, Y. (2008). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearing loss. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 47-54.
- Uzuner, Y., Kircaali-Iftar, G., & Karasu, P. (2005). Comparing the effects of various procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss. *Reading*, 5(2), 15-27.
- Uzuner, Y., Icden, G., Girgin, U., Beral, A., & Kircaali-Iftar, G. (2005). An Examination of Impacts of Text Related Questions on Story Grammar Acquisition of Three Turkish Youths with Hearing Loss. *International Journal of Special Education*, 20(2), 111-121.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, C., Karasu, G., Girgin, C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., & Tanrıdiler, A. (2011). An examination of balanced literacy instructional model implemented to youths with hearing loss. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 11(4), 2126-2133.
- Wang, S. (2008). Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration. *Desktop Publishing in Education*. Idea Group Inc (IGI).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: SAGE.

Author

Dr. Yıldız UZUNER is faculty member at Anadolu University, Department of Special Education. She conducts research in the field of education of hearing impaired children and qualitative research.

Contact

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Tepebasi 26470 Eskisehir/Turkey.
e-mail: yildizuzuner@gmail.com